

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”

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ

CERCETAREA PEDAGOGICĂ:
EXIGENȚE CONTEMPORANE ȘI PERSPECTIVE
DE DEZVOLTARE

Ediția a III-a
10-11 octombrie, 2025

Chișinău, 2025

Aprobat la ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă”, proces verbal nr. 3, din 27.11.2025

Conferința științifică internațională este organizată în cadrul subprogramului de cercetare și inovare din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, proiectul instituțional *Managementul formării profesionale pentru cercetarea acțională în perspectiva inovării educației*, cod 040105

Comitetul științific

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, Rector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0003-4777-1550

Laurențiu ȘOITU, profesor universitar Emerit, doctor, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, România, ORCID:-ID: 0000-0002-4804-0373

Diana ANTOCI, profesor universitar, doctor habilitat, Prorector pentru cercetare, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0002-7018-6651

Eduard COROPCEANU, profesor universitar, doctor, Director Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0003-1073-828X

Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, Director al Laboratorului Cercetări și Inovații Pedagogice, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0003-2704-0304

Larisa SADOVEI, conferențiar universitar, doctor, Director Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0002-1739-3766

Viorel PÂSLARU, profesor universitar, doctor, Departamentul de filosofie, Universitatea Dayton, Statele Unite ale Americii, ORCID:-ID: 0000-0001-8189-0612

Ivana IVANIC, conferențiar universitar, doctor, Prodecan pentru Acreditare, Autoevaluare și Asigurarea Calității, Universitatea Novi Sad, Serbia, ORCID:-ID: 0000-0001-6064-5028

Dorin OPRÎȘ, profesor universitar, doctor, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, România, ORCID:-ID: 0000-0002-2646-7122

Ludmila BRANIȘTE, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, ORCID:-ID: 0000-0002-1635-1986

Doinița POPA, conferențiar universitar, doctor, Director Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Internațională Danubius, România, ORCID: 0009-0005-4316-3517

Aurelia GLAVAN, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0002-2549-5367

Lilia ȚURCAN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0001-9515-9900

Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0009-0000-0801-6451

Elena BÎRSAN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID:-ID: 0000-0003-3900-1687

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, conferință științifică internațională (3; 2025; Chișinău). Conferința științifică internațională „Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, Ediția a 3-a, 10-11 octombrie, 2025 / comitetul științific: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP UPSC). – 708 p.: fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

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”. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-48-322-3 (PDF).

37.0(082)=135.1=111=161.1

C 35

Comitetul de organizare

Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Larisa SADOVEI, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

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

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

Elena BÎRSAN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Aurica BUZENCO, doctor, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Elena PUZUR, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Cristina MIHAI, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Albina SCUTARU, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Olesea BUCUCI, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Materialele conferinței științifice internaționale Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare, Ediția a III-a, 10-11 octombrie, a fost aprobată spre publicare în ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din 27.11.2025, Proces-verbal nr.3

Recenzenți:

1. **Maria VÎRLAN**, dr., prof. univ., UPSC

2. **Maia SEVCIUC**, dr., prof. univ., USM

Redactor: **Grigore Chiper**, dr., conf. univ

CUPRINS

ȘOITU Laurențiu, PASCU Mara-Sînziana ROLUL TEHNOLOGIEI ÎN RELAȚIONAREA PROFESOR – STUDENT	11
ANTOCI Diana, BOROZAN Maia ARHITECTURA UNIVERSITARĂ DE PROMOVARE A CULTURII INOVĂRII ÎN ECOSISTEMUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR PEDAGOGIC	20
IVANIC Ivana ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND TECHNOLOGY: CONTEMPORARY PARADIGMS AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES.....	34
POPA Doinița PEDAGOGIA SMART: REDEFINIREA PRACTICII DIDACTICE ÎN ERA TEHNOLOGIEI.....	42
ROCA Mihăiță FOSTERING GROWTH MINDSET IN INCLUSIVE EDUCATION: TRANSACTIONAL ANALYSIS STRATEGIES FOR SUCCESS	50
BRANIȘTE Ludmila LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ: ÎNTRE TRADIȚIE, IDENTITATE ȘI DESCHIDERE INTERCULTURALĂ	68
SECȚIA I. PEDAGOGIE GENERALĂ ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL	
ANDRIOAIE Ana-Maria INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL – CONSIDERAȚII TEORETICE	77
ASOFIEI Ionela ABORDAREA CONSTRUCTIVĂ A CONFLICTELOR – CHEIA EFICIENȚEI ORGANIZAȚIONALE ÎN ȘCOALĂ.....	83
BEȘU Ana-Maria VALORILE EXPERIMENTALE ALE DEZVOLTĂRII COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	89
BUCEARSCHI Tatiana, SILISTRARU Nicolae COORDONATE TEORETICO-PRAXIOLOGICE DE VALORIFICARE A CULTURII POSTFIGURATIVE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI PERMANENTE DIN PERSPECTIVA AFORISTICII ROMÂNEȘTI ȘI POLONEZE.....	99
BUDULEANU Alina Marilena MODELE PENTRU SISTEMUL DE MANAGEMENT AL CULTURII INOVĂRII ÎN ORGANIZAȚIA EDUCAȚIONALĂ.....	105
CARNET Liuba MODELE EMERGENTE DE LEADERSHIP PROFESIONAL ÎN EDUCAȚIA ONLINE: PROVOCĂRI, TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE.....	113
CHIROȘCĂ Angela FENOMENOLOGIA CONFLICTULUI ÎN ȘCOALĂ: MANAGEMENT REFLEXIV ȘI CULTURĂ ORGANIZAȚIONALĂ.....	123

DIWO Veronica DIMENSIUNI ȘI MANIFESTĂRI ALE ÎNȚELEPCIUNII LA PERSOANELE DE VÂRSTA A TREIA.....	128
FRUJINĂ Ioana Georgiana, RUSU Elena PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR PRIN CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ.....	133
GALBENU Andrei CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ CA PREMISĂ A INOVĂRII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	139
HÎRȚESCU Diana Petronela, SILISTRARU Nicolae EDUCAȚIA VALORILOR ETNOARTISTICE: METODE INOVATOARE ȘI IMPACT CULTURAL	146
MIHAI Cristina FOLCLORUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC ÎN FORMAREA ORIENTĂRIILOR VALORICE LA PREȘCOLARI.....	153
MIHAILOV Claudia ABORDĂRI PEDAGOGICE ȘI STRATEGII MANAGERIALE PENTRU PROMOVAREA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE.....	159
MOSCALU Mariana VIAȚA AFECTIVĂ ÎN GRUP: MANIFESTĂRI ȘI IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE.....	163
PUZUR Elena PARTICULARITĂȚI ALE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE DINAMICE: PREMISE PENTRU DEZVOLTARE PROFESIONALĂ SUSTENABILĂ.....	172
ROSI Cristiana Adriana MODELE DE FINANȚARE A EDUCAȚIEI: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE PENTRU ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA.....	179
RUSU Elena DEMERS EDUCAȚIONAL ÎN REGLEMENTAREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE ÎN CLASA DE ELEVI.....	186
SCHIPOR Nicoleta Adriana AUTOREGLARE EMOȚIONALĂ, CONDIȚIE DE BAZĂ A UNUI CLIMAT ȘCOLAR POZITIV.....	194
SIMOIU Daniela ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ: ROLUL COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIA MODERNĂ.....	201
SLACFENCO Tatiana EDUCAȚIA PENTRU IDENTITATE NAȚIONALĂ ÎN CICLUL PRIMAR: ÎNTRE IDEAL CURRICULAR ȘI REALITATE ȘCOLARĂ.....	206
STELEA Elena-Bianca PROFESORUL DIGITAL: DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PENTRU ȘCOALA VIITORULUI.....	210

TUDOR Andreea Silvia INTELIGENȚA EMOTIIONALĂ, PILON ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE.....	215

ЯНИОГЛО Мария, ВЛАХ Мария ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА КАК УСЛОВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	221

SECȚIA II DIDACTICA ȘTIINȚELOR

ANDREI Carmen-Paula ABORDAREA INTEGRATĂ STREAM+CIG LA ȘCOLARII MICI UTILIZÂND PLATFORMA DIGITALĂ LIVRESQ.....	230

BALTAG Veronica CONTEMPORARY PERSPECTIVES ON MANAGING MIXED ABILITY LEARNING ENVIRONMENTS.....	238

CALIN Maria Diana IMPACTUL EXPERIMENTELOR VIRTUALE ASUPRA ÎNȚELEGERII FENOMENELOR ȘTIINȚIFICE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR.....	245

COMORAȘU Aura UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE BAZATE PE ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ.....	250

COZARI Ana, CHINDRIȘ Claudiu EXPERIENȚE PEDAGOGICE DE VALORIFICARE TIC ÎN FORMAREA CONTINUĂ A COMPETENȚEI EVALUATIVE A CADRELOR DIDACTICE.....	254

DAVIDENKO Andrey INVOLVING STUDENTS IN WORK ON PHOTOGRAPHING MOMENTS OF PHYSICAL PHENOMENA IN NATURE.....	265

DUMITRAȘCU Doina-Maria SCIENTIFIC INVESTIGATION AND SPATIAL-GEOGRAPHIC THINKING: DIDACTIC APPLICATIONS OF WIND DYNAMICS AND HUMAN ACTION IN HIGH SCHOOL GEOGRAPHY.....	270

GURLUI Mihaela, COJOCARI Lidia DEPRINDERILE IGIENICE CA PARTE A EDUCAȚIEI PENTRU O VIAȚĂ SĂNĂTOASĂ LA PREȘCOLARI	279

MOROZANU Cristina PALETA SEMNULUI: ROLUL NUMELOR DE CULORI ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SEMANTICE LA ELEVI.....	285

OLTEANU -STURZA Adelina VALORIZAREA TEXTULUI LITERAR ÎN RÂNDUL PREȘCOLARILOR ȘI ȘCOLARILOR MICI: O ABORDARE CALITATIVĂ PRIN INTERVIUL DE TIP FOCUS-GRUP.....	292

ROȘOGA-POPA Daniela Carmen MUZICALITATEA STUDENTULUI – ELEMENT INDISPENSABIL ÎN MANIFESTAREA CULTURII VOCALE.....	299

RUSU Andreea-Ionela DESIGN INTRUCȚIONAL ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL: DE LA EVENIMENTELE LUI GAGNÉ LA CICLUL EXPERIENȚIAL KOLB.....	304
SCURTU Olesca INOVAȚIE ȘI CREAȚIE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ.....	311
SGAIBĂ Liviu FORMAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE LA ELEVII DIN GIMNAZIU LA LECȚIILE DE ISTORIE.....	321
STRATAN Natalia METODE INTERACTIVE FOLOSITE LA PREDAREA REGIONALISMELOR ȘI A CUVINTELOR POPULARE ÎN CICLUL GIMNAZIAL.....	325
TABURCEANU Polina ПОВЕЛИТЕЛЬНОЕ И СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЯ В БАСНЯХ: УРОКИ ГРАММАТИКИ ОТ И.А. КРЫЛОВА.....	331
VETRILĂ Sorina STIMULAREA CURIOSITĂȚII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ.....	342
ГРАДИНАРЬ Оксана РЕШЕНИЕ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИМИСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ И БАРЬЕРЫ.....	353
ГРАДИНАРЬ Оксана СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ОБЗОР ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЛАТФОРМЫ MAGIC SCHOOL AI.....	359
ТОПКУ Искандер ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	363
SECȚIA III PEDAGOGIE PROFESIONALĂ	
ALCAZ Olga DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIDACTICE PENTRU INTEGRAREA RESURSELOR MODERNE DE ÎNVĂȚARE.....	370
AVRAM Ionuț, AVRAM Alexandra FROM DEFINING THE NOTION OF COMPETENCE TO COMMUNICATIVE ABILITIES AND DISTANCE LEARNING IN THE 21ST CENTURY.....	376
BÎRSAN Elena CARISMA PEDAGOGICĂ ÎN MANAGEMENTUL RELAȚIILOR EDUCAȚIONALE.....	388
BOROZAN Maia, BUSHNAQ Tatiana THE IMPACT OF PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' EMOTIONAL CULTURE.....	396

BUCUCI Olesea INTEGRAREA INTELIGENȚEI EMOTIIONALE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE PENTRU SCOPURI PROFESIONALE: PREGĂTIREA STUDENȚILOR LA PSIHOLOGIE PENTRU PRACTICA MULTICULTURALĂ.....	408
CAZACU Natalia CORELAȚII CONCEPTUALE ÎNTRE DISCIPLINAREA EMOTIIONALĂ ȘI INTELIGENȚA EMOTIIONALĂ.....	418
CIOBICA Adrian ORIENTĂRI ȘTIINȚIFICE ACTUALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ PENTRU ASIGURAREA SĂNĂTĂȚII MINTALE LA PREADOLESCENȚI.....	423
ICHIM-RADU Gabriel COMPETENȚE PROFESIONALE ALE STUDENȚILOR PEDAGOGI NECESARE ÎN COMUNICAREA BAZATĂ PE CULTURĂ EMOTIIONALĂ.....	429
KARABULUT Cristina PREOCUPĂRI ȘTIINȚIFICE PRIVIND ALFABETIZAREA EMOTIIONALĂ A ELEVILOR MICI.....	436
LEFTER Adriana Silvica VIZIUNEA STRATEGICĂ A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE EUROPENE: UN CATALIZATOR PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI STRATEGICE LA CADRELE DIDACTICE.....	444
MOLOCI Lucica – Cristina CONTRIBUȚII PEDAGOGICE ALE EVALUĂRII SUMATIVE ÎN VALIDAREA CONTINUITĂȚII DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR ELEVILOR.....	452
MUNTEAN Maria, SADOVEI Larisa INSTRUIREA ÎN CASCADĂ: METODĂ ȘI STRATEGIE EFICIENTĂ ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A LUCRĂTORILOR MEDICALI	457
MUNTEANU Olga DIMENSIUNEA ETICĂ A CARISMEI PEDAGOGICE.....	462
OANCEA Miruna-Ștefania PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL ȘCOALĂ- FAMILIE- COMUNITATE.....	468
PÂSLARU(ZBÂRNEA) Aurelia, BOROZAN Maia DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CERCETARE A STUDENȚILOR CA ȘI COMPETENȚE TRANSFERABILE ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE INTERDISCIPLINARE.....	473
PETRICIUC Lilia BUILDING LANGUAGE FROM WORDS: VOCABULARY IN EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	483
POSTICĂ Ludmila, SADOVEI Larisa CONTRIBUȚII FORMATIVE ALE METODELOR EDUCAȚIONALE MODERNE ÎN EFICIENTIZAREA COMUNICĂRII TERAPEUTICE A STUDENȚILOR ASISTENȚI MEDICALI.....	490
REABENCHI Eugen METODA INTERACȚIUNII DIPLOMATICE ÎN EDUCAȚIA SUPERIOARĂ: ABORDARE PRACTICĂ PENTRU DEZVOLTAREA POTENȚIALULUI CREATIV.....	496

SCUTARU Albina ROLUL ȘI FUNCȚIONALITATEA FACTORILOR PROTECTORI AI FAMILIEI: PERSPECTIVE PEDAGOGICE ȘI DIRECȚII DE CERCETARE.....	505
SLUSAR Adriana DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE AUTOREGLARE EMOȚIONALĂ ÎN COMUNICAREA PROFESIONALĂ A ASISTENTULUI MEDICAL.....	515
STAN Maria Magdalena, DUMITRU Cristina THE USE OF AI TECHNOLOGIES IN DEVELOPING THE SCIENTIFIC COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FIELD OF EDUCATION SCIENCES.....	522
SURĂȚEL Vera CREATIVITATEA COPIILOR ÎN ERA DIGITALĂ: ÎNTRE ART-HOUSE ȘI „POP” EDUCAȚIONAL.....	530
ȘOVA Tatiana VIZITELE COLEGIALE CA STRATEGIE DE MENTORAT ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE.....	537
TALPĂ Svetlana DIMENSIUNI EMOȚIONALE ȘI PEDAGOGICE ÎN FORMAREA PROFESORILOR DE DANS.....	543
ȚURCAN Lilia IMPACTUL AGRESIVITĂȚII ȘCOLARE ASUPRA PROCESULUI EDUCAȚIONAL.....	550
SECȚIA IV PEDAGOGIE SPECIALĂ	
BURLACU Lenuța IMPACTUL SANDPLAY THERAPY ASUPRA DEZVOLTĂRII COGNITIVE ȘI A ÎNCREDERII ÎN SINE LA UN COPIL CU DISLEXIE.....	555
BUZENCO Aurica, ADAȘAN Doina DIMENSIUNI METODOLOGICE ALE PROCESULUI DE INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU CES.....	564
BUZENCO Aurica, BÎRLADEANU Valentina CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A STIMEI DE SINE LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI FAMILIEI.....	571
BUZENCO Aurica, PINZARU Carmen-Emilia ETNOPEDAGOGIA – RESURSĂ EDUCAȚIONALĂ PENTRU DEZVOLTAREA EMOȚIILOR POZITIVE LA PREȘCOLARI.....	580
BUZENCO Aurica, PRUTEANU Viorica STRATEGII DE CERCETARE ȘI DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ.....	588
CHIPERI Nadejda ATITUDINI ȘI PRACTICI EDUCAȚIONALE ÎN RELAȚIA CU COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....	596
CHIRUȚA Diana FORMAREA ABILITĂȚILOR CREATIVE LA COPII PRIN IMPLEMENTAREA ARTEI ORIGAMI ÎN ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE.....	600

CIUBOTARU Natalia RANDAMENTUL METODELOR DE PREDARE INTERACTIVE ÎN OPTIMIZAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE ȘI DE COMUNICARE LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE.....	607
CIOCOI Ana-Maria TEHNOLOGII EDUCATIONALE MODERNE PENTRU ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....	616
COJOCARU Aurelia, BUBUIOC Libi ROLUL INTERVENȚIILOR PSIHOPEDAGOGICE ÎN PREVENIREA ȘI GESTIONAREA TULBURĂRIILOR EMOTIONALE LA ADOLESCENȚI.....	624
GLAVAN Aurelia, REPESCO Gabriela, MACRII Maria IMPACTUL COGNITIV AL EPILEPSIEI ÎN COPILĂRIE: IMPLICAȚII ASUPRA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE.....	630
HACEATREAN Olesea INTEGRAREA DIMENSIUNII PSIHOLOGICE ȘI LOGOPEDICE ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ: IMPLICAȚII PENTRU RECUPERAREA TULBURĂRIILOR FONOLOGICE.....	637
MÎSLIȚCHI Valentina, CAPRALOVA Ella, CONFIGURAȚIA CONFLICTELOR INTERPERSONALE LA PREADOLESCENȚI.....	642
NESTERIUC Anastasia DEZVOLTAREA COMUNICĂRII CA FACTOR-CHEIE SPRE ADAPTAREA SOCIALĂ A COPILOR CU DIZABILITĂȚI DE INTELECT.....	651
NEGUȚU Veronica DIVERSITATEA ÎN ACTIVITATEA LUDICĂ LA COPILOR DIAGNOSTICAȚI CU AUTISM.....	657
PONOMARI Dorina, CORGHENCEA Nina IDENTIFICAREA PREDISPOZIȚIEI PENTRU DISLEXO-DISGRAFIE LA ELEVII CL. I-II.....	661
POPA Elena IMPORTANTA COMUNICĂRII NONVERBALE ÎN EDUCAȚIA ȘI RECUPERAREA COPILOR CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST.....	672
STATNIC Igor PERSPECTIVELE DE DEZVOLTARE A CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN CADRUL PEDAGOGIEI SPECIALE.....	678
STROESCU Daniela-Iulia ATELIERE DE COACHING PARENTAL ȘI SPRIJIN FAMILIAL ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU TSA.....	686
VASIAN Tatiana DE LA PRINCIPII LA PRACTICĂ: CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ÎN SPRIJINUL INCLUZIUNII DE LA PRINCIPII LA PRACTICĂ: CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ÎN SPRIJINUL INCLUZIUNII.....	694
ЖЕЛЯСКОВА Светлана ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В МУЗЫКЕ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ОТКРЫТИЯ.....	701

ROLUL TEHNOLOGIEI ÎN RELAȚIONAREA PROFESOR – STUDENT THE ROLE OF TECHNOLOGY IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

ȘOITU Laurențiu, Emeritus University Professor, PhD,
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania.
profesor universitar Emerit, doctor,
„Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, România
ORCID: 0000-0002-4804-0373
e-mail: soitu@uaic.ro

PASCU Mara-Sînziana Prof., PhD,
„Constantin Păunescu” Special Secondary School, Iași, Romania
Prof., dr., Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”,
Iași, România
ORCID: 0000-0003-1210-6382
e-mail: mara.pascus@gmail.com

CZU: 378.064.2

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p11-19

Abstract. This paper is written in the context of disputes between technophiles and technophobes, of extreme tendencies to reject anything that is different, of debates concerned more with justifying anything than with carefully and comprehensively analyzing social phenomena with inevitable roots in the past and manifestations in the present. In a recent publication [20], the teacher-student-environment relationship is referred to by the concept of relationality, which defines the indefinite continuity of the effects of the encounters between the three actors in the process. Based on Celestine Freinet's assessment [3], there are always pedagogical constants regardless of the place, time, and specific conditions of the environment and technologies (teaching methods) used. Our approach, using these truths validated throughout the history of schools of all levels, as well as the arguments of the TPACK model [10, pp. 1017-1054] adds new elements in favor of the assertion that technology has an important role, but only through its pedagogical content-offered as a tool, as an ever-renewed, even revolutionary. The very history of means of communication [22] is continuous proof both of their practical role in the continuous improvement of people's lives and of the modification of their behavior in interpersonal and group relationships, as well as with the social and natural environment.

Keywords: relationship building, pedagogical constants, pedagogical content of technology, teaching aids, attitudes, behaviors.

Rezumat. Lucrarea se realizează în contextul disputelor dintre tehnofili și tehnofobi, al tendințelor extreme, de anulare a tot ce este prezentat diferit, al dezbaterilor preocupate, mai curând, să justifice orice, nu să analizeze atent și amplu evoluțiile fenomenelor sociale cu inevitabile rădăcini în amonte, în manifestări prezente. Într-o recentă apariție editorială [20] relația profesor-elev-mediul este numită prin conceptul *relaționare* care definește continuitatea pe durate nedeterminate a efectelor întâlnirilor dintre cei trei actori ai procesului. Pornind de la aprecierea lui [3], există mereu *constante pedagogice* indiferent de locul, timpul și condițiile specifice mediului, tehnologiilor (mijloacelor didactice) utilizate. Demersul nostru, folosind aceste adevăruri validate în întreaga istorie a școlii de toate gradele precum și argumentele modelului TPACK [10, pp. 1017-1054], adaugă elemente noi favorabile afirmației că tehnologia are rol important, dar numai prin conținutul ei pedagogic – oferit ca instrument, ca mijloc mereu înnoit, chiar revoluționar. Însăși istoria mijloacelor de comunicare [22] este o continuă dovadă atât a rolului practic al acestora pentru continua ameliorare a vieții oamenilor, cât și pentru modificarea comportamentelor lor în relațiile interpersonale și de grup, dar și cu mediul social și natural.

Cuvinte-cheie: relaționare, constante pedagogice, conținutul pedagogic al tehnologiei, mijloace didactice, atitudini, comportamente.

Introducere

Nelipsite și tot mai puternice sunt eforturile de cunoaștere și valorificare a constantelor procesului didactic în contextul dezvoltării NTI și al luptei acerbe dintre poziționările extreme dintre admiratorii necondiționați ai tehnologiei și neiertătorii critici ai acesteia. Confruntările provocate de dragul lor sunt nefavorabile atmosferei necesare școlii și conservării statutului de profesor chemat să analizeze corect și să explice permanent orice fenomen nou, aparent nou ori instalat ca tendință promovată de interese, uneori, străine.

Opțiunea angajării noastre într-o asemenea dezbatere este stimulată de ecoul modelului TPACK, elaborat de cei doi profesori ai Facultății de psihologie și tehnologie de la Michigan State University. Meritul modelului este că definește exact și mult clarificator măsura în care tehnologia contribuie, influențează procesul didactic, relația profesor - student¹.

Ipoteza este că tehnologia favorizează relaționarea dintre profesor - student, dar și pe a fiecăruia dintre ei cu mediul ridicat la nivelul de profesor în alternativa pedagogică Reggio Emilia [8, pp. 163-177]. Translarea analizei în spațiul universitar este motivată de particularitățile relaționării unde studentul:

- este deja adultul, care dă sens oricărei acțiuni;
- are informații și cunoștințe proprii, este interesat de puterea lui de investigare, de analiză și sinteză;
- realizează analize comparate între rezultatele dobândite în condiții istorice și/sau de spațiu diferite;
- este interesat de re-găsirea sensului² pentru sine și alții;
- împreună cu profesorii săi conștientizează că înțelegerea și interpretarea lor va influența multe generații. Aceasta înseamnă că responsabilitatea pentru calitatea relaționării lor este maximă, urgentă și cu efecte nelimitate.

Discuții

Tehnofobii și tehnofilii din spațiul educațional se vor întâlni mereu cu rigorile impuse de rolul lor de educatori preocupați să elimine extremele, să extragă și să evidențieze elementele favorabile bunei înțelegeri a oricărui fenomen. Atitudinea profesorului, a școlii față de relația dintre orientări, teorii, poziționări în diversele dezbateri influențează decisiv creșterea, formarea caracterelor – cum numește Eminescu educația. Atenția sporită asupra acestui aspect la nivelul învățământului superior este dublu condiționată. Pe de o parte, studenția este ultima etapă a educației formale, pe de alta, absolvenții vor purta amprenta comportamentelor dobândite în orice mediu profesional și social în care vor ajunge. Există și un al treilea motiv al grijii față de atitudinile „furate” din mediul universitar actual: prezența atmosferei pretins intransigente, a criticii cu orice preț, a „gândirii critice” – lipsite de deprinderea analizei și sintezei obiective. Dominanta criticii ca obligație, a dezacordului cu orice preț, din dezbaterile vieții politice și sociale și-a făcut culoar în spațiul academic în defavoarea interesului pentru noi teze și antiteze. Interesul scăzut pentru efectele atitudinii, comportamentelor manifestate este stimulată și de alte două elemente: dominanta cantitativă a sarcinilor (evaluarea după

¹ Utilizăm conceptul de *student* ca pe unul general acoperitor pentru toate nivelurile de școlarizare - în accepțiunea anglo-saxonă.

² Vezi Jamie Wheal, 2022, *Re-găsirea sensului: regândirea conceptelor de Dumnezeu, sex și moarte într-o lume care a luat-o razna*, PUBLICA, București

numărul articolelor publicate) și obligația meta-analizelor centrate pe articole din ultimii cinci ani – ignorându-se, aproape programatic, incursiunile adânci în istoria fenomenelor, care prin ciclicitatea formelor de manifestare evidențiază perpetuarea acelorași erori în formularea concluziilor.

Aceste tendințe încărcate de destulă comoditate, limitând aria temporală a cercetării, permite ignorarea adevărului că fiecare revoluție industrială a adus în prim plan dezbaterele privind rolul tehnologiei în educație, care țintește efectele instrucției și ale învățării, responsabilitatea directă a formatorilor de caractere și comportamente. Aceste înviorări periodice ale confruntărilor de idei, mereu aceleași, apar pentru că:

- I) nu dispare nevoia de a afirma și a se cere garanții pentru continuitatea principiilor fundamentale ale educației;
- II) mereu se ivesc „apărătorii” necondiționați ai revoluțiilor curriculare după chipul celor tehnologice.

La acestea – mai recent și mai accentuat – se adaugă reala necunoaștere a istoriei și rolului mijloacelor/instrumentelor didactice, cauzată de dezinteresul pentru trecut și de febra consumeristă susținută de mirajul orbitor al *gadget*-urilor de scurtă, chiar unică folosință.

Aceste comportamente consumeriste se vor extinde vertiginos modificând interesele, motivațiile relaționării sociale, dintre oameni – nu doar al acestora cu piața obiectelor, a lucrurilor. Efectul este atât de profund și amplu încât se transformă gândirea despre persoane și lucruri în ansamblul vieții sociale. Raportarea la persoane se face în limbaj identic celui pentru lucruri. Dacă tehnologia este cea mai prezentă deci, cea mai importantă în cotidian, atunci înseși persoanele dragi devin lucruri. Sunt obișnuite, încât nu mai surprind aprecieri precum: „mama/soția/copilul (uneori învățătorul/profesorul) este „cel mai important *lucru* din viața mea”! Exprimarea nici nu mai rezistă când e vorba despre ultimul *gadget*. Devine frecventă prioritatea lui pentru copilul dependent. Va prefera prezența telefonului în locul bunicilor, a părinților, a colegilor, care, (nu) se știe că vor fi mereu tovarășii săi de drum. Dacă a găsit cineva răgaz să sugereze, în treacăt, că *gadget*urile vor fi mereu altele, dar nici unul dintre ele nu ar putea ține locul colegilor de generație și părinților. (Scriind, ne întrebăm dacă afirmația va mai fi acceptată ca adevărată!). Așadar, nevoia unor argumente în favoarea bunei relaționări dintre persoane, dintre student și profesor, poate genera o corectă și viabilă înțelegere a relației dintre tehnologie și școală.

IPOTEZA noastră este că rolurile tehnologiei, la fel ca ale școlii, deci și ale profesorului, au fost și vor rămâne mereu aceleași. Se modifică gradul de accesibilitate și manevrabilitate, de utilizare a tehnologiei, care devine tot mai puțin solicitantă, cere tot mai mică pregătire specială. Laboratoarele școlii simulau tehnologia, dar utilizarea ei presupunea efort, imaginație, creativitate și abia în final aducea satisfacție prin reușita de a o stăpâni. Acum tehnologia simulează, înlocuiește însuși laboratorul primit „de-a gata” – fără nevoia înțelegerii principiilor sale de funcționare. Obiectivul atins: crearea maximei facilități la sursele învățării. Toate sunt la „un clic depărtare”. Învățarea se rezumă și ea – destul de des – la informația că ceva există, că poate fi găsit și chiar depozitat într-un folder „personal”. Tabla înmulțirii și împărțirii, adunării și scăderii nu se mai învață, se identifică „motorul de căutare”.

Relaționare și tehnologie

Ingineria învățării apare ca idee atunci când se constată că „activitățile observabile din viața profesională a profesorilor iau formele și funcțiile pe care le fac” [7, p. 255; 6]. Altfel

spus, dispare interesul pentru *cum*, *cine* este persoana care realizează ceva și *de ce*, cu *ce efect*. În consecință, se consideră că tot ceea ce contează este ca o anumite acțiune să fie făcută. Efectul este apariția persoanelor care se fac a face (că fac), contând pe derularea acțiunii prin alte mijloace și/sau alte persoane. Este calea prin care inginerii preiau sarcina de a crea „mașina” capabilă să realizeze, în orice condiții, ceea ce doar profesorul era capabil. Astfel, interesul cercetărilor se va concentra pe înțelegerea relațiilor dintre două domenii cheie:

(a) ***procesele de gândire și cunoștințele profesorilor*** – pe relația dintre ceea ce știu profesorii și capacitatea lor de a-și folosi cunoștințele. Aici își găsesc loc prioritar mijloacele, instrumentele pentru realizarea proiectelor. Astfel, mijloacele tehnice, tehnologia începe să primeze estompând imaginea profesorului și, desigur, a elevului, care nu e decât un element al unui mecanism pus să funcționeze.

(b) ***acțiunile profesorilor și efectele lor observabile*** – în raport cu obiectivele unității de învățare. Interesează reacțiile lor (mecanice) în fața noilor cunoștințe, a noilor mijloace, tehnologii, nu asupra relațiilor instituite între utilizatori. Când apar asemenea analize, se reduc, adesea, la aspectele cantitative: cât de amplă este rețeaua în care a pătruns – profesorul/studentul, cât de numeroase sunt sursele, viteza de accesare și altele asemănătoare.

Mai mult și mai grav este că asemenea cercetări centrate pe mijloace, pe tehnologie uită, ignoră, nu vor să observe că atunci când a apărut tabla clasică, aceasta a sporit împreună concentrare a elevilor asupra unei probleme, a unui exercițiu de mult mai multe ori decât făcuse mijloacele anterioare ei. Apoi, nu cumva o comparație cu accesibilitatea la surse creată de carte și de cartea manual față de etapa manuscriselor rarissime și greu accesibile, ar fi cel puțin egală cu progresul adus de noile tehnologii? Dacă mai amintim și rolul caietelor, inclusiv, pentru a consemna – pentru sine, profesor și oricine – evoluția din clasă/acasă vom sesiza că tabletele, telefoanele, alte gadgeturi nu fac decât să preia aceste funcții de pe un alt nivel de facilitare. Însă progresul și emoția provocată de noile tehnologii au fost aceleași – dacă nu mai mari. Afirmția se bazează pe legătura dintre utilizator și mijlocul folosit. Cărțile nu se aruncau nici nu se reciclau. Aveau un colț al lor în camera și inima fostului elev și student pentru sine și urmași.

Această perpetuare a relației cu efecte peste generații o vom numi *relaționare* [11, pp. 205-218; 20] și vom argumenta că nu ține de tehnologii, ci de interacțiunea dintre persoane, dintre acestea și mediu. Scopul acestui demers este spre a contribui la diminuarea realului pericol al așezării tehnologiei în centru lumii, al abandonării, eliminării omului din lume, al înlocuirii tuturor centrismelor cu mediacentrismul [19, pp. 7-12].

Așa cum am subliniat dintru început, întotdeauna una dintre sursele conținuturilor învățării a fost mereu știința și tehnologia alături de arte și filosofie. Tehnologia are o dublă perspectivă: ca element al cunoașterii noi și ca mijlocitor al descrierii fenomenelor, proceselor naturale și sociale. Fără aportul tehnologiei, granițele înțelegerii macro și microcosmosului ar fi rămas mai restrânse. Pe de altă parte, școala superioară în special, vrea să fie parte la dezvoltarea unor tehnologii mai bune, nu doar utilizatorul lor. Este interesată în descoperirea și descrierea modului în care cunoștințele profesionale legate de tehnologie sunt implementate și incluse în practică; are nevoie de o mai bună descriere a tipurilor de cunoștințe de care au nevoie profesorii și viitorii absolvenți, preluându-le în conținuturi.

Putem constata că școala utilizează tehnologia cu scop pedagogic pentru aprofundarea înțelegerii la descrierea, organizarea, prezentarea cunoștințelor și ancorării lor în cele

anterioare, dar și pentru autoghidare și autodidaxie. O folosește pentru ea însăși contribuind atât la evidențierea detaliilor structurale și funcționale cât și la creșterea comprehensibilității mecanismelor de acționare, în scopul dezvoltării continue și semnificative. Contextele și interacțiunile prezentate sunt surse de simulare, de creare a mediilor complet noi sau augmentate cu virtual ori invers, virtualul este unul augmentat cu real.

Profesorii și studenții (aflați foarte aproape de viața profesională) sunt într-o poziție favorabilă – ca interes și potențial – spre a înțelege diversitatea nivelurilor de integrare a tehnologiilor care apar. Ei sunt cei care pot accepta/respinge argumentat nevoia de integrare a acestora, imediată ori în alte etape de dezvoltare, precum și asupra modalităților de realizare în acord cu rezultatele multor analize mereu necesare. La acest nivel, universitarii și studenții antrenați și angajați în cercetare au competențele, care le permit să evite abordările simpliste, prin care tehnologia nu este un „supliment” ocazional, accidental și nici nu este un „zeu” atotputernic. Împreună, profesorii și studenții pot să se concentreze, într-un mod rațional și deplin responsabil, asupra importanței conexiunilor dintre conținuturile învățării – tehnologie și conținutul informațional pedagogic al acestora pentru școală, în general și universitate, în special

Modelul 3PT&I al relaționării

De ce o lucrare despre un Model de relaționare a profesorilor și studenților/elevilor? Avem un motiv general: pornim de la contrastul dintre progresele tehnologiei și lipsa accentelor pe educație, relaționarea, așa cum am definit-o mai sus, fiind acțiunea cu efect nelimitat, fiind un prezent continuu. Autori multipli și în diverse contexte subliniază că am uitat de motivația învățării [21], am neglijat relațiile profesor – student [13; 20], nu am înțeles că „Este greșită ideea că mediul conține obiecte. El conține relații” [2].

Motivul special al prezentării Modelului 3PT&I al relaționării este însă tema Conferinței HIGHER EDUCATION: TRADITIONS, VALUES, PERSPECTIVES din care am reținut interesul pentru secțiunea I. *Transformative Pedagogy and Digital Innovation in Contemporary Education*.

La bătrâna Universitate din Iași și cea din București profesorii par mai puțin conservatori, în fața amplelor dispute privind efectele noilor tehnologii, încât unii dintre profesorii lor ne oferă lucrări ample despre *Pedagogia digitală* [5] și *Educația digitală* [1]. Aceste variante „pun capac” la toate speranțele că relația profesor - student mai e necesară, dacă îndrumarea copilului (pedagogia) este încredințată GPS-ului și AI (inteligenței artificiale, transformată, fie și numai implicit, în stăpâna Inteligenței Naturale). Asemenea lucrări mai poartă cu ele și în ele o urmă de realism, dacă ținem seama că în *Prefața la Pedagogia digitală*, Constantin Cucoș contrazice autorii spunând că nu putem vorbi despre ce scrie în titlul, ci despre noi mijloace didactice oferite de digitalizare. (Imaginea corectă o obține doar cine citește Prefața. Mesajul din titlu este cel care apare ca acceptat de toți cei ce semnează în paginile ei).

Am coordonat un proiect pentru copii cu dizabilități intitulat CESPeT, adică *Cerințe Educaționale Speciale pentru Toți* [17], sugerând că nevoi speciale au nu doar elevii, ci și profesorii, familiile, comunitatea să relaționeze cu ei. Limbaje speciale, nu persoane, nu tehnologii speciale. Tehnologiile asistive promovate și create (prin proiectul nostru) au rol pentru facilitarea dialogului mai eficient, mereu mai complet cu oricine, de oriunde și oricând. Emil Stan [21] – pentru pedagogi –, Marshal Mc Luhan [8] și Umberto Eco [4] – pentru toți – spun că mijloacele sunt bune pentru a relaționa oamenii mai bine între ei și cu mediul. Copiii

și tinerii studenți sunt cei chemați să valorifice la maximum tot ce definește mediul lor de creștere. Acum, în prim plan, sunt nativii digitali, numiți astfel spre a ne aminti că unii suntem *imigranți digitali*, intrați / rămași (legal) în spațiul lor (!). În fapt, cine suntem noi, profesorii? Suntem copii de ieri sau de alaltăieri așezați între generațiile anterioare și cele actuale într-un tunel al timpului. După calcule quasi-unanim acceptate, un profesor cu o carieră completă, ar putea acoperi intervalul a 150 de ani – adăugând și experiențe ale profesorilor noștri. Ce avem de la deceniile, de la anii noștri de viață în școlile de toate gradele? „Restul comunicării lor sunt eu!” [16], [18], dar și descreștere, avem „Relaționarea profesor-student-mediul un prezent continuu” [20], după ce am înțeles că există și o „Retică audio-vizuală” [14], a mijloacelor în evoluția lor, cu „Aspecte educaționale ale audio-vizualului” [15], ceea ce e lămurit de modelul TPACK.

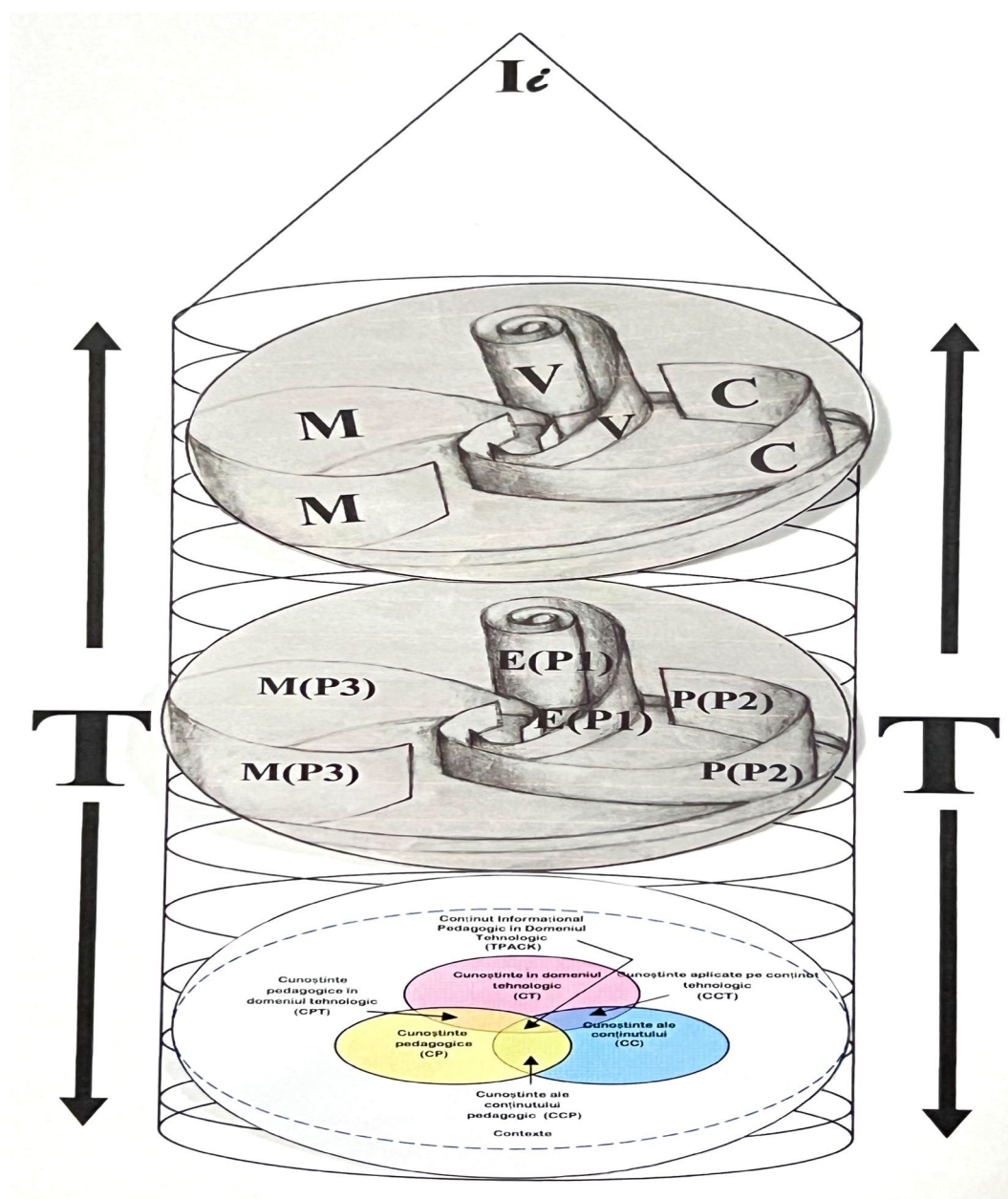


Fig. 1. Modelul 3PT&Ii al relaționării profesor-elev-mediul, Șoitu, L., Pascu, M.-S., 2025, p. 271

Așadar, pe acest tunel T, în accepțiunea Reggio Emilia, vom fi împreună cei 3P – profesori: P1 – profesorii de la catedră; P2 – elevii/studentii mereu profesori pentru P1 și P3 – M – mediul, de la care învață toți [12].

În structura modelului nostru sunt reprezentați ca venind fiecare la întâlnire cu bagaje mai ample, dar la intersecția lor se echilibrează, rămâne ce e valabil tuturor încât în etapa viitoare – la o privire pe desen din centru spre exterior – fiecare va adăuga alte elemente pentru următoarea reunire în care procesul se reia printr-o nouă reducere, selecție cu scop de armonizare. Privit ca o constantă a tunelului, timpului – T i se alătură al doilea element permanent - M, mediul. În fapt, nici el nu rămâne neschimbat preluând influența generațiilor de profesori (P1) și elevi/studenti (P2).

La întrebarea „ce influențează, cu adevărat, transformarea mediului” vom descoperi că tehnologia este în prim plan cu efecte atât asupra sănătății/purității acestuia, cât și asupra oamenilor. Ca urmare, am și așezat la bază modelul *TPACK* menit să integreze tehnologia în tipurile de cunoștințe, folosite de profesorii în acțiunea de predare.

Modelul TPACK – datorat profesorilor Matthew J Koehler & Punya Mishra (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, care poate fi tradus prin „Conținutul de cunoaștere pedagogică al tehnologiei” sau, mai adecvat: *Conținutul informațional pedagogic al tehnologiei* este construit pe aceeași structură a cercurilor Ven, la intersecția cărora se găsesc în relație cunoștințele pedagogice, acelea tehnologice și cunoștințele conținuturilor oferite studenților prin programa de învățământ.

Intersecția lor și doar intersecția lor definește *conținutul informațional pedagogic al tehnologiei*. Așadar, tehnologia fiecărei etape este capabilă să ofere un conținut informațional pedagogic de luat în seamă? Da. Dar tehnologia intră în procesul didactic doar ca instrument, ca mijloc [11].

Ne-am întrebat ce valoare are TPACK, adică acel conținut informațional pedagogic al tehnologiei? Răspunsul l-am luat, cum spuneam, de la alternativa pedagogică Reggio Emilia unde tehnologia face parte integrantă din mediu. Mediul pune la dispoziția școlii tehnologia epocii. „O pune la dispoziție” e un fel de a spune. Corect este: școala prin P1 și P2 iau tehnologia, pe care și-o permit din ceea ce există și de care au nevoie.

Coborând și urcând cu TPACK în timp, pe variabila T, descoperim rolul mijloacelor de comunicare în istorie. Ele au fost mereu motor – adăugând continuu o sporită putere, cu mai multe viteze, cu ritmuri alerte, uneori prea alerte. Întotdeauna sunt omniprezente, dominatoare – prin reguli de utilizare și accesibilitate – când prohibitivă, prea restrictivă, când cu unele forme prea accesibile, purtătoare de mai multă comoditate. Dar mereu au rămas un mijloc pentru generațiile celor 3P – profesori – mereu așezați pe axa timpului.

Dincolo de platforma celor 3P ai prezentului se intersectează trei cercuri ilustrând ce va trece într-o etapă următoare. Pe a treia platformă apar C – cunoștințe noi, care sunt și ele purtătoare de conținut informal pedagogic al tehnologiei din mediul care a suportat transformările și care este dispus să învețe mai departe. Categorie, vor rămâne valorile perene în jurul cărora, în orice etapă a istoriei, toate activitățile umane prind contur și au sens. De ce? Pentru că întotdeauna activitatea umană și cea didactică în special, sunt subordonate unui ideal educațional, acel *I* mare, pe care noi l-am așezat în vârful piramidei, fiindcă exprimă concepția

despre ce fel de om vrem să construim în fiecare clipă, capabil să reziste oricăror viitoare solicitări.

Desigur, acestui ideal, care pare întotdeauna abstract, i se alătură interesele persoanelor și ale societății, pe care le-am reprezentat prin *i* mic. Știind că nici interesele, nici idealul nu vor dispărea, înseamnă că procesul se reia. Acesta este modelul asupra căruia ne-am oprit și realizat cu scopul de a oferi reprezentarea grafică, pe cât posibil, ca o sugestivă poziționare a noastră pe un tunel al timpului. Sunt trei platouri permanent mobile. La bază, modelul TPACK oferă imaginea Conținutului Informațional Pedagogic al Tehnologiei pe care îl preiau cei 3P și îl vor folosi intra și inter-generațional pentru realizarea intereselor și atingerea Idealului. După fiecare ciclu de evoluție, o altă platformă TPACK, un alt Conținut Informațional Pedagogic al Tehnologiei va alimenta relaționarea 3P cu noile *i* – interese și nelipsitul *I* – ideal.

Modelul 3PT&Ii oferă o imagine dinamică a relației mediu-profesor-student, pe verticala și pe orizontala perioadelor de dezvoltare trans-generațională. Astfel, se elimină imaginile mecaniciste, favorizându-se înțelegerea coexistenței cunoștințelor mai vechi cu celea noi; se arată că trecutul influențează prezentul și viitorul prin continuitatea relaționării celor 3P; se confirmă că societatea este guvernată de valori; se explică inseparabila prezență a idealului și intereselor ca nepuizabilă sursă de motivații. *Ii*, Piatra din vârful unghiului va fi acolo, dacă se află și la rădăcina, la temelia creșterii asigurată de educație și susținută prin instrucție și continuă învățare împreună.

CONCLUZII:

Ce e relaționarea? Nimic altceva decât expresia permanentei și împreunatei creșteri. Rolul tehnologiei este confirmat de „Istoria mijloacelor de comunicare” [22] prin conținutul informațional pedagogic pe care îl dețin, dar nu va depăși statutul de instrument. Atunci când cel mai rapid mijloc de comunicare era calul, copilul transforma orice băț în bidiviu care mânca jăratec. Imaginația funcționa! Conținutul informațional pedagogic era extras.

Relația profesor-student este bună și poate deveni foarte bună dacă se răsfrânge, se revarsă, se generalizează în mediul de creștere al tuturor generațiilor – fără să afecteze continuitatea relaționării din orice moment al istoriei. Altfel, se produc segmentări, discontinuități, neînțelegeri grave. Responsabilizarea studentului de către profesor este direct proporțională cu motivația procurată fiecăruia spre a contribui la reușita clasei/grupului – spune Célestin Freinet. Afirmatia este valabilă indiferent de nivelul de școlarizare. Climatul, numit mai recent ecosistem educațional, este important dacă reușitele fiecăruia sunt proiectate și devin reușite sociale, ale grupului și comunității. Ca urmare, persoana profesorului, profesorul-persoană reală, persuasivă, capabilă să acopere și să înobileze universul acțiunii didactice, este preocupat să-și fie sieși de mai mare folos pentru a contribui la starea de bine a studenților săi și, indirect, a tuturor celor pe care ei îi vor influența.

Dacă succesul profesorului este un element al stimei de sine, viabilitatea ei se reflectă asupra mediului educațional pozitiv, asupra grupului de învățare cu efecte educaționale continue. Ideea aceasta este prezentă în antichitate, în pedagogia creștină, în cea modernă, contemporană și rămâne ca obligație a fi subliniată permanent. Efectele se regăsesc în comportamentele, în atitudinile superioare, care, e drept, solicită motivații puternice și efort pentru transformarea lor în deprinderi de viață. Colaborarea prin intermediul tehnologiei este preferată de nativii digitali nu pentru sporul de comprehensibilitate, ci adesea pentru

comoditatea stimulată și, eventual, pentru rapiditatea contactelor, dar mereu superficiale în raport cu întâlnirile „față către față”, „umăr la umăr”. Mircea Miclea subliniază că motivațiile le procurăm de la profesorii care știu că sunt formatori, nu doar evaluatori. Cu atât mai puțin pot veni de la cei preocupați de standardizări și proceduri capabile să absolve profesorul de responsabilitatea educatorului (din el). Reamintindu-ne de Célestin Freinet, acesta spune că educația nu poate fi decât directă, participativă, bazată pe experiențe proprii și pe reală conlucrare. De aici provine diferența educației față de instrucție și de învățare – educația fiind, prin excelență, una asumată, responsabilă, cu implicare deplină.

Bibliografie:

1. CEOBANU, C., CUCOS, C., ISTRATE, O., PANISOARA, I-O, Educația digitală. Polirom, 2022. ISBN-13: 978-973-468-938-5
2. CLEAR, J. Atomic habits: schimbări mici, rezultate remarcabile. Ed Lifestyle Publishing, București, 2019. ISBN: 978-606-78-9174-4.
3. FREINET, Celestin. Essai de psychologie sensible appliquee a l'education. Editions de l'Ecole Modern Francaise, Cannes, 1950. Fără ISBN
4. ECO, Umberto. Cronicile unei societati lichide. Polirom, 2016. ISBN-13: 978-973-46-6063-6
5. ISTRATE, O., VELEA, S., CEOBANU, C. Pedagogia digitală. Polirom, 2025. ISBN-13: 978-630-344-115-3
6. JACKSON, P. W. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1968. ISBN 9780807730348
7. LEE, L., CLARK, S. F., PETERSEN, J. D. ChemInform Abstract. Photoracemization/Substitution of Optically Active Rhodium(III) Complexes, cis-L-Rh(en)2(OH)Xn+. Chemischer Informationsdienst, 17 (6), 1986. doi:10.1002/chin.198606268
8. LUHAN, M. Mc. Galaxia Gutenberg. Ed. Politică. București, 1975. Fără ISBN.
9. MALAGUZZI, L. The integrated role of environment in the Reggio Emilia approach. Contemporary Perspectives in Early Childhood Education, 22(2), 2018.
10. MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006, 108(6). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
11. PASCU, M-S, ȘOITU, L. 3PT&Ii-Model of the Teacher-Student Relationship. *Journal of Educational Sciences*. 2024, XXV, 1(49). DOI: 10.3592/JES.2024.1.12, Disponibil: https://rse.uvt.ro/pdf/2024/Nr1_update/RSE1_2024tot%20numarul.pdf
12. PASCU, M-S. The dynamics of teacher and student roles as an ongoing relationship. În: *Analele științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași*. 2024, Tom. 17/1: Sociologie și asistență socială. DOI: 10.47743/asas-2024-1-763. Disponibil: <https://doi.org/10.47743/asas-2024-1-763>. ISBN: 2065-3131
13. PASCU, M-S, ȘOITU, L. Competența de relaționare profesor-elev. Repere pentru o definiție, în volumul Laurențiu ȘOITU, Ion NEGREȚ-DOBRIDOR, Ioan NEACȘU, coord., 2024, „Competența- potențial și limite”, Editura Junimea, 2024. ISBN 978-973-37-2843-6
14. ȘOITU, L. Retorică audio-vizuală. Cronică, Iași, 1993. ISBN 973-96242-4-3
15. ȘOITU, L. Aspecte educaționale ale limbajului audio-vizual. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, fără ISBN.
16. ȘOITU, L. Restul comunicării lor sunt eu! Ars Longa, Iași, 2006. ISBN 973-8912-01-6
17. ȘOITU, L, coord. CESPET - Cerințe Educaționale Speciale pentru Toți. Manual de bune practici. Institutul European, Iași, 2013. ISBN 978-973-611-974-3.
18. ȘOITU, L. Împreună creștere. Junimea, Iași, 2019. ISBN 978-973-37-2270-0

ARHITECTURA UNIVERSITARĂ DE PROMOVARE A CULTURII INOVĂRII ÎN ECOSISTEMUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR PEDAGOGIC

UNIVERSITY ARCHITECTURE FOR PROMOTING A CULTURE OF INNOVATION WITHIN THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION ECOSYSTEM

*ANTOCI Diana, prof. univ. dr. hab.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Doctor Habilitatus, Full Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0002-7018-6651
e-mail: antoci.diana@upsc.md*

*BOROZAN Maia, Doctor Habilitatus, Full Professor,
Head of Pedagogical Research and Innovations Laboratory,
Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau
doctor habilitat, profesor universitar,
Șef Laborator de Cercetare și Inovații Pedagogice
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-2704-0304
e-mail: mayacojocari@yahoo.com*

CZU: 378.091

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p20-33

Rezumat. În contextul transformărilor profunde ale societății contemporane, universitățile pedagogice sunt chemate să devină actori centrali ai inovării educației. Prevederile documentelor de politici în educație, cercetare și inovare reflectă noi considerații științifice în plan organizațional din perspectiva actualelor provocări cercetării pedagogice. În conținutul articolului se examinează conceptul de arhitectură universitară ca ansamblu de structuri, politici, procese și culturi organizaționale menite să susțină dezvoltarea unei culturi instituționale a inovării în învățământul superior pedagogic.

Cercetarea explorează considerațiile actuale privind relațiile dintre guvernanta universitară, infrastructura de sprijin pentru inovare, formarea competențelor inovative ale cadrelor didactice și colaborarea interinstituțională în ecosistemul educațional. În contextul politicii inovative, renovarea învățământului superior pedagogic presupune promovarea activă a culturii autentice a inovării, universitățile pedagogice trebuie să depășească modelul tradițional de formare și să adopte strategii sistemice, bazate pe interdisciplinaritate, co-creație și parteneriate sustenabile cu școlile, mediul economic și comunitatea. Rezultatele prezentate subliniază importanța unei arhitecturi universitare flexibile, capabile să integreze tehnologiile digitale, să stimuleze creativitatea pedagogică acțională și să susțină dezvoltarea profesională continuă a viitorilor profesori. Din aceste considerente este necesar de a facilita comunicarea între producătorii de valori științifice și practicieni, utilizatori ai inovațiilor.

În concluzie, se propune un model conceptual al arhitecturii universitare de promovare a culturii inovării în învățământul superior pedagogic, orientat spre consolidarea rezilienței instituționale și creșterea relevanței sociale a învățământului superior pedagogic. Procesele inerente Modelului arhitecturii universitare de promovare universitară a culturii inovării, susceptibile de a stimula dinamica pozitivă a formării identității cercetătorului, sunt orientate explicit spre asigurarea eficacității formării profesionale a cadrelor didactice și identificarea mecanismelor aferente de responsabilizare a personalului didactic universitar. Indicatorii afirmării culturii inovării se referă la transformarea instituțională prin renovarea poziției cadrelor didactice în raport cu activitatea de cercetare și sporirea calității educației.

Cuvinte-cheie: cultură a inovării, arhitectură universitară, învățământ superior pedagogic, ecosistem educațional, transformare instituțională.

Abstract. In the context of the profound transformations shaping contemporary society, pedagogical universities are increasingly recognized as key actors in advancing educational innovation. Policy frameworks in education, research, and innovation call for new theoretical and organizational perspectives that address the current challenges of pedagogical research. This article conceptualizes university architecture as the integrated set of structures, policies, processes, and organizational cultures that support the development of an institutional culture of innovation within pedagogical higher education. The study examines the interrelations between university governance, innovation-support infrastructures, the development of innovative competences among academic staff, and interinstitutional collaboration within the broader educational ecosystem. From the perspective of innovation policy, the renewal of pedagogical higher education requires the active promotion of an authentic culture of innovation. Pedagogical universities must therefore move beyond traditional models of teacher education and adopt systemic strategies grounded in interdisciplinarity, co-creation, and sustainable partnerships with schools, the economic environment, and the wider community. The analysis highlights the importance of a flexible and adaptive university architecture capable of integrating digital technologies, fostering pedagogical creativity, and supporting the continuous professional development of future teachers. On this basis, the paper proposes a conceptual model of university architecture for promoting a culture of innovation in pedagogical higher education, oriented toward strengthening institutional resilience and enhancing the social relevance of teacher education. Indicators of the consolidation of an innovation culture include institutional transformation through the redefinition of academic staff roles in research and the improvement of educational quality.

Keywords: culture of innovation, university architecture, pedagogical higher education, educational ecosystem, institutional transformation.

Tendențele actuale în dezvoltarea învățământului superior pedagogic reflectă tranziția universităților de la modelul clasic la un model inovator de educație științifică, proces din care rezultă un sistem de probleme ale gestionării proceselor inovatoare în mediul educațional. Dezideratul edificării instituționale și a promovării culturii inovării în învățământul superior rezultă din transformările societale rapide din toate domeniile vieții sociale care determină nevoia de pregătire corespunzătoare a viitorilor profesori pentru a asigura calitatea educației în acord cu exigențele lumii contemporane. Pentru ca politicile de inovare să înregistreze impact, acestea trebuie să se bazeze pe o monitorizare și o evaluare exactă, ca să țină pasul cu natura schimbătoare a fenomenului inovării.

În prezent, politicile în domeniul inovării sunt variate, cu definiții multiple în ceea ce privește terminologia de referință. În această ordine de idei, studiul arhitecturii universitare va contribui la înțelegerea dificultăților promovării culturii inovării în contextul ecosistemului învățământului superior. Universitățile pedagogice formează profesorii viitorului care trebuie să demonstreze competențe pedagogice, practici și structuri instituționale care să le permită să răspundă la crizele sociale actuale (ex. pandemia, criza generală a educației și criza valorilor, etc), să integreze tehnologiile digitale și să contribuie la dezvoltarea socială prin formarea unor personalități/oameni care vor trăi în viitor. Crizele sociale arată că instituțiile cu nivel scăzut de cultură a inovării și infrastructură rigidă întâmpină dificultăți, cercetarea pedagogică generând noi perspective de proiectare a unor structuri universitare ce sporesc reziliența și flexibilitatea instituțională în învățământul superior pedagogic [1]. Se constată necesitatea de a examina experiențele pedagogice în acest domeniu și a propune modele inovative de arhitectură universitară în promovarea culturii inovării ce pot facilita dezvoltarea unor trasee de carieră pedagogică prin cercetare și consolidarea sistematică a unor ecosisteme de mentorat pentru schimbul de bune practici universitare în acest sens.

Din aceste considerente, la ora actuală cultura inovării în învățământul superior pedagogic are efect multiplicator asupra comunităților de pedagogi și studenți generând noi

idei pentru politicile educației. Totodată, politicile europene promovează cultura inovării prin finanțări europene/naționale care stimulează crearea unor ecosisteme inovatoare (ex. European Innovation Ecosystems). Studiile despre *arhitectura instituțională* permit integrarea inovării în mecanismele oficiale de acreditare, evaluare a programelor și a rezultatelor de învățare). Horizon Europe, spre exemplu, promovează consolidarea pertinentă a potențialului de inovare a învățământului superior sprijinind transformarea instituțională și arată cum universitățile pedagogice pot deveni actori-cheie în ecosistemele regionale de inovare. În raportul UNESCO se subliniază că „universitățile contemporane trebuie să creeze structuri instituționale, politici și infrastructură care să susțină elaborarea și adoptarea responsabilă a politicilor universitare de consolidare a culturii inovării, încurajând profesionalismul în dezvoltarea carierelor didactice inovatoare” [30].

Schimbările rapide din învățământul superior aduc în prim-plan responsabilitățile de guvernare și management universitar. Prin guvernare înțelegem totalitatea structurilor și funcțiilor referitoare la procesele decizionale și autoritățile din cadrul instituției. Managementul poate fi rezumat la pregătirea și implementarea deciziilor și politicilor inovatoare utilizând instrumente corespunzătoare de evaluare a eficienței și eficacității acestora. Asigurarea transparenței și responsabilității interne și externe este o condiție importantă pentru crearea mediului inovator (administrarea inovativă a activităților de implementare a inovațiilor). Strategiile de schimbare se referă la planificarea strategică, cultura calității, indicatorii de performanță, managementul antreprenoriatului universitar prin comunicarea managerială orientată spre satisfacerea nevoii personalului didactic universitar de a fi proactiv pentru a răspunde provocărilor lumii contemporane învățământului superior.

Literatura de domeniu promovează diverse structuri instituționale care definesc arhitectura universitară a promovării culturii inovării: (a) *birourile de transfer tehnologic* sunt create în cadrul universităților pentru a gestiona activele de proprietate intelectuală și transferul de cunoștințe și tehnologie către industrie (de ex. Biroul de Licențiere Tehnologică, Biroul de Management al Tehnologiei, Biroul de Contracte de Cercetare și Servicii de Inovare, Biroul de Management al Inovației Tehnologice); (b) *Centrele de Sprijin pentru Tehnologie și Inovație* ajută inovatorii să acceseze informații *despre brevete* și să utilizeze eficient aceste resurse pentru a promova inovația, transferul de tehnologie și utilizarea tehnologiilor; (c) *incubatoarele tehnologice* ajută în inițierea startup-urilor și susțin antreprenorii să-și dezvolte afacerile prin furnizarea unor servicii de consultanță; (d) *Parcuri științifice și tehnologice* sunt afiliate universităților și încurajează inovarea deschisă; (e) *piețe de proprietate intelectuală* funcționează ca platforme online bazate pe internet care permit inovatorilor să se conecteze cu potențiali parteneri pentru a furniza noi tehnologii și produse inovative etc. [3; 4; 5; 11; 15; 17; 29; 31]. Activitatea structurilor instituționale vizate funcționează prin coordonarea de către liderii inovării, denumiți și *directori pentru inovare* care pot acționa ca adevărați experți și purtători de cuvânt ce promovează inovarea universității, contribuind la cultivarea unei culturi și a unei mentalități de inovare în mediul cadrelor didactice și a administratorilor, ceea ce reprezintă o bază pentru activitatea de inovare în întreaga universitate la nivel de cultură organizațională. Aceste structuri instituționale funcționează în baza unor planuri strategice orientate spre inovare. Planul strategic inovativ implică experimentarea diferitelor scenarii de explorare a unor condiții interne și externe necesare implementării inovațiilor în comunitatea universitară integrate vertical (conectând universitatea și subunitățile sale) și integrat orizontal

(conectând domenii funcționale similare) și executat cu un efort conștient și sistematic pentru a genera schimbări conforme semnificative [31].

Autori ai cercetărilor semnificative în domeniul cercetării pedagogice (Smyrnova, T. A., Bilova, N. K., Lynenko, A. F., Osadchaya, T. V., Levytska, I. M., 2021) subliniază importanța creării unei *axiosfere a culturii inovării în învățământul superior* la nivelul dimensiunilor prioritare ale procesului educațional care ar contribui la orientarea explicită a proceselor universitare de inovare prin cercetare pedagogică acțională. În acest sens, este important să încurajăm studenții pentru autodezvoltarea competenței inovaționale care va asigura autorealizarea profesională a acestora în acord cu standardele pedagogice [27].

Din această perspectivă, se configurează ideea promovării culturii inovării în termeni de competențe pedagogice (de cercetare și inovare) conforme tendințelor de dezvoltare a învățământului superior pedagogic în secolul XXI. Curriculumul pentru formarea profesorilor solicit atingerea unor standard profesionale de creativitate, rezolvare de probleme, colaborare, învățare continuă, principiale pentru profesia didactică. Autorii subliniază că „*ecosistemele de inovare* funcționează atunci, când universitățile cooperează cu practicienii din teren”. Organizațiile universitare pedagogice pot dezvolta parteneriate durabile (co-design de formare și practică profesională inovativă). În acest sens, studiile despre „*arhitectura instituțională de inovare*” prezintă strategii de integrare a inovării în mecanismele oficiale ale dezvoltării strategice instituționale (acreditare, evaluare a programelor, rezultate învățare).

Semnificațiile atribuite la ora actuală conceptelor de „arhitectură universitară” și „cultură a inovării” demonstrează evoluția acestora de la idei la acțiuni concrete măsurabile în termeni de indicatori. Cultura inovării universitare se caracterizează printr-un set de norme, valori, credințe și comportamente ce favorizează creativitatea personalului didactic, colaborarea, sprijinul reciproc și leadershipul activ, acestea fiind esențiale pentru promovarea schimbărilor și progresului în învățământul superior [24].

Literatura pedagogică promovează modele organizaționale și instituționale de inovare universitară pornind de la precizarea semnificațiilor termenului de cultură a inovării universitare (Figura1).

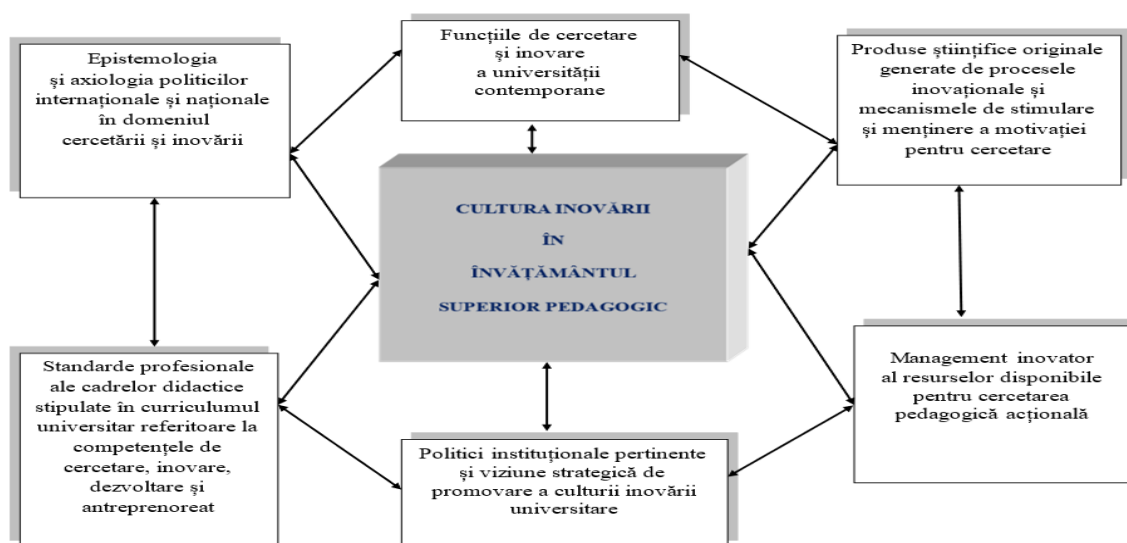


Figura 1. Conceptul de cultură a inovării în învățământul superior pedagogic [5]

Din perspectiva interesului cercetării, apreciem contribuția științifică a Dobni C. B. (2008) care precizează *semnificația culturii inovării* „context multidimensional ce include intenția de a fi inovator, infrastructura pentru susținerea inovației, comportamente la nivel operațional necesare pentru influențarea pieței și orientarea spre valoare, precum și mediul pentru implementarea inovației” [10]. Conform teoriei culturii de inovație a lui Dobni (2008), patru coordonate definesc cultura inovării: *intenția de a inova, infrastructura pentru inovație, implementarea inovației și influența inovației, capacitatea de a fi simultan reflexiv și orientat spre viitor reprezintă un aspect important al educației universitare* ce permite studenților să participe într-o lume interconectată cu un ritm accelerat, în care accesul la tehnologie este integrantă prin căi inovatoare pentru schimbarea socială [10]. Așa cum subliniază cercetătorul, „prin recunoașterea și încorporarea explicită a inovației responsabile se poate accede într-o nouă eră a inovațiilor” [24].

Felipe Zamana (2022) evidențiază faptul că cultura inovației în educație trebuie să fie fundamentată pe anumite valori, structuri și conținuturi specifice pentru a fi eficientă. Zamana afirmă că „valorile fundamentale ale culturii inovării includ creația colaborativă, toleranța la greșeli, deschiderea către schimbare, curajul de a experimenta și autonomia în învățare” [33]. Aceste valori sunt esențiale pentru a crea un mediu în care inovația poate prospera și pentru a stimula gândirea creative a studenților.

În ceea ce privește structura și esența științifică a culturii inovării, autorul subliniază că „aceasta trebuie să fie organizată prin valorizarea unor principii de învățare deschisă, colaborare interdisciplinară, și valorizare a diversității de idei și perspective” [33]. *Cultura inovației* nu se limitează la tehnologie sau la noi metode didactice, ci include și promovarea unui mindset deschis, în care eșecul este perceput ca o oportunitate de învățare, iar curajul de a încerca noi abordări devine norma. De asemenea, Zamana menționează că „pentru a construi această cultură, trebuie să existe o structură care să încurajeze și să sprijine procesul de inovare, precum ecosisteme colaborative, spații de creativitate și politici instituționale care promovează autonomia și riscul calculat” (Zamana, 2022). Conform opiniei lui Zamana, cultura inovației în educație, se bazează pe următoarele valori: *colaborarea, curajul, autonomia și deschiderea* [33].

Dezideratul inovării procesului educațional universitar implică acțiuni coerente de inovare la nivel de produs și la nivel de proces didactic universitar. *Inovația ca produs* se referă la introducerea unor servicii noi semnificative și diferite comparativ cu cele tradiționale. În context educațional, inovația ca produs se referă la integrarea noilor programe de studiu, manuale, resurse educaționale, elemente ale unei pedagogii inovatoare (de exemplu, e-learning sau noi calificări). Practic, *inovația la nivel de produs* vizează aspecte concrete ale ofertei educaționale, adică rezultatele finale (produsele) pe care le oferă instituția [32].

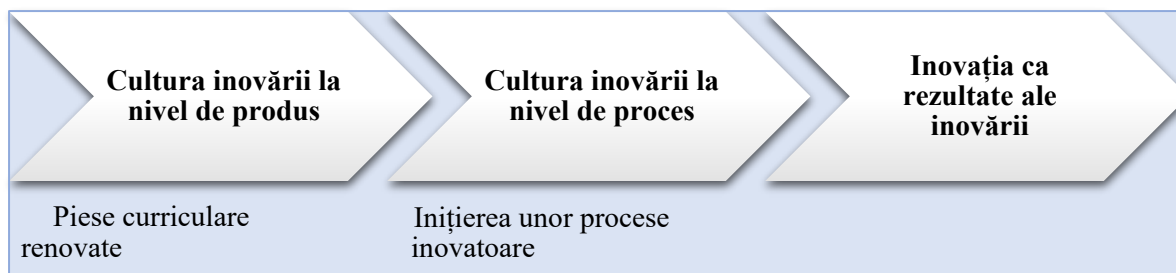


Figura 2. Interpretări științifice ale culturii inovării universitare

Inovația ca proces se referă la schimbări în modul în care se organizează și se realizează activitățile didactice universitare pentru a produce aceste servicii inovative. În educație, aceasta poate include moduri noi de colaborare între profesori, metode de gestionare a grupurilor de studenți, colaborări cu alte entități, utilizarea unor noi strategii de comunicare și marketing sau modificări în procesele interne de producție a serviciilor educaționale. Practic, *inovația de proces* vizează schimbări în modul de operare a proceselor interne universitare.

Dicționarul explicativ al limbii române nu conține o definiție exactă pentru expresia complexă „*arhitectura universitară de promovare a culturii inovării*”, deoarece este o sintagmă interdisciplinară, aflată la confluența pedagogiei, managementului universitar și știința inovării. Conceptul de *arhitectură universitară a culturii inovării*, ca termen operațional al cercetării, este o structură complexă (componente organizaționale, curriculare, tehnologice, de resurse umane, normative) prin care universitatea își proiectează, susține și perpetuează mediul academic în care inovația este funcția universității contemporane prin care aceasta se face responsabilă de generarea de noi idei, explorarea, transformarea cunoașterii empirice în cunoaștere științifică.

Prin *arhitectură universitară* înțelegem modul în care universitatea este structurată la nivel instituțional, organizațional și al infrastructurii, al culturii academice și de cercetare, al strategiilor, politicilor și al practicilor cotidiene. *Arhitectura culturii inovării* se reflectă în această structură complexă prin componente organizaționale, curriculare, tehnologice, de resurse umane și normative în care universitatea creează un mediu academic orientat spre inovație.

Din punctul nostru de vedere, *arhitectura universitară de promovare a culturii inovării* este structura instituțională organizată prin care universitatea creează condiții necesare pentru formarea, stimularea și aplicarea inovațiilor în baza unor principii, mecanisme și practici universitare orientate spre cultivarea și diseminarea valorilor inovării. În temeiul acestui concept, ca universitatea să se afirme prin valorile culturii inovării sunt necesare următoarele caracteristici: *autonomie, parteneriate interne și externe, infrastructură inovatoare, politici de stimulare a inovării, formarea competențelor inovative la cadrele didactice universitare și la studenți*. Promovarea implică acțiuni de încurajare, stimulare și dezvoltare a culturii inovării.

Scopul cercetării constă în actualizarea unor cunoștințe științifice relevante și elaborarea unui model ce reprezintă rețeaua arhitecturală universitară necesară pentru promovarea culturii inovării. Importanța studiului și contribuțiile originale pot fi decodificate din *obiectivele cercetării* care se referă la stabilirea unor repere teoretice semnificative și configurarea unui Model al arhitecturii universitare funcționale pentru promovarea culturii inovării.

Din considerentele expuse, concepția cercetării a generat următoarele întrebări de cercetare:

- *Cum este proiectată „arhitectura universitară” (structurile, politicile, strategiile) în universitățile pedagogice pentru a susține cultura inovării?*
- *În ce măsură competențele inovative ale cadrelor didactice și ale studenților (creativitate, auto-eficacitate, gândire critică, capacitatea de experimentare) sunt integrate în programele de studii pedagogice?*
- *Ce impact au colaborările externe (cu școlile, comunitatea, instituții internaționale) în consolidarea culturii inovării?*
- *Cum se măsoară cultura inovării în universitățile pedagogice?*

- *Ce indicatori sunt relevanți și ce metodologii de evaluare sunt utilizate?*
- *Ce recomandări de schimbare instituțională (structură, politică, evaluare, formare, infrastructură) ar putea fi implementate pentru a îmbunătăți arhitectura universitară în vederea promovării inovării?*
- *Care sunt factorii importanți care favorizează cultura inovării în universitățile pedagogice?*

Metodologia cercetării culturii inovării în învățământul superior presupune conceptualizarea unor investigații teoretice și empirice referitoare la calitatea indicatorilor culturii inovării.

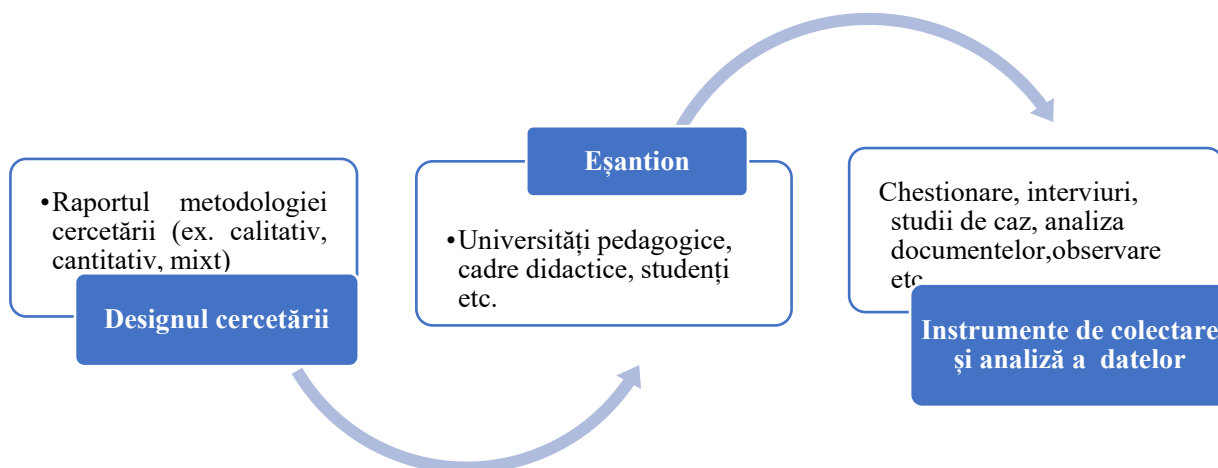


Figura 3. Metodologia cercetării culturii inovării în învățământul superior

Din perspectiva interesului cercetării, factorii care influențează cultura inovării se referă la: *infrastructură, leadership, competențe, politici de evaluare, colaborarea externă, cultura organizațională, tehnologică, motivațională, informațională și tehnică a proceselor de inovare*. Preocuparea științifică pentru studiul bunelor practici de promovare universitară a culturii inovării a determinat documentări consacrate în baza literaturii pedagogice.

Pe plan global, interesul pentru înțelegerea și dezvoltarea arhitecturii universitare de promovare a culturii inovării s-a dezvoltat și extins în ultimii ani prin cercetările unor autori semnificativi care au studiat direct sau prin concepte înrudite termenul de „*arhitectură universitară a culturii inovării*”. Menționăm lucrările lui Burton R. Clark (1983, 1998) care a propus strategii organizaționale de transformare inovativă a universităților prin guvernare judicioasă a proceselor de inovare [8; 7]; Henry Etzkowitz (1995), co-autorul teoriei *Triple Helix* despre interdependența structurilor esențiale ale arhitecturii inovării la nivel instituțional [13]; Loet Leydesdorff (2006), partener teoretic în dezvoltarea modelului *Triple Helix* [18]; Michael Gibbons și colaboratorii (1994) care au descris schimbările necesare în producția cunoașterii științifice prin colaborarea interdisciplinară și orientarea aplicativă ce influențează inovația proceselor universitare [16]; AnnaLee Saxenian (1996, 2006) în studiile sale asupra ecosistemelor regionale descrie cum structurile universitare contribuie la modelarea potențialului universitar de inovare [25; 26]; Maryann P. Feldman (1994) cercetează geografia inovației, comercializarea cercetării academice și factorii instituționali ce favorizează legătura dintre universități și ecosisteme de inovare [14]; David B. Audretsch (2009, 2014) demonstrează rolul universităților în dezvoltarea ecosistemelor de inovare [3; 4]; Helga Nowotny și colaboratorii (2001) explică schimbările epistemice actuale care impun o arhitectură universitară orientată spre

colaborare și implementare a inovațiilor, și alți autori preocupați de clarificarea esenței științifice a proceselor universitare de promovare a culturii inovării [20].

Autori din România s-au remarcat prin lucrări și proiecte instituționale de cercetare și inovare. Spre exemplu, Proiectul *Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc* (2018-2022) urmărește diversificarea ofertelor educaționale, a resurselor moderne, identifică competențe noi ale personalului didactic, contribuind la construirea unui mediu universitar inovativ [6]; proiectul *Performanță în cercetare, performanță în predare – calitate, diversitate și inovare în universitățile din România* (2014-2020) vizează managementul universitar, politicile instituționale și calitatea procesului educațional [23]. Autorii Marian Socoliuc, Cristina Dolghi, Marius Sorin Ciubotariu (2023) au realizat studiul „*O retrospectivă a dezvoltării sistemului de învățământ superior din România*”, relevant pentru schimbările instituționale, reformele universitare în contexte orientate spre inovare, prezentat în cadrul colocviului internațional „Integrare universitară prin inovare” [28].

În Republica Moldova, Gh. Cuciureanu, I. Cojocaru, N. Țurcan, V. Minciună (2023) identifică provocările și oportunitățile pentru sistemul de cercetare-inovare în cadrul *Strategiei cercetării științifice: evidențe din Republica Moldova*, formulând indicatori în contextul politicilor naționale de cercetare-inovare [9].

Ecosistemul inovării educației universitare presupune un cadru complex și interconectat de actori, resurse, procese și structuri care facilitează generarea, dezvoltarea și aplicarea unor idei noi cu impact social, economic, educațional sau tehnologic. *Ecosistemul inovării* este o rețea dinamică cu elemente și procese vechi, interdependente, generatoare de noi valori (Fig. 4).

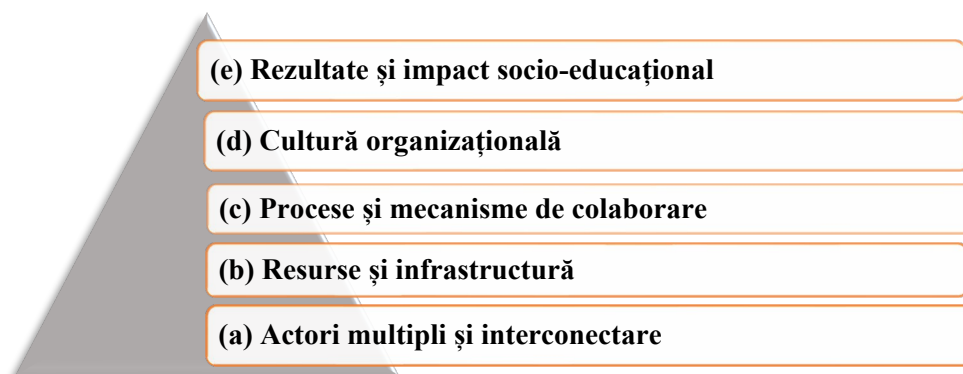


Figura 4. Caracteristici ale ecosistemului inovării în învățământul superior pedagogic

Caracteristicile și indicatorii culturii inovării se referă la: (a) *actori multipli și interconectare* (universități și centre de cercetare, profesori, cercetători, studenți, instituții publice și autorități locale, companii și mediul antreprenorial, organizații non-guvernamentale, comunități și utilizatori finali); (b) *resurse și infrastructură* (laboratoare, centre de inovare, incubatoare și huburi, acces la finanțare (granturi, fonduri europene, investiții private), rețele digitale și baze de date); (c) *processe și mecanisme de colaborare* (cercetare interdisciplinară, pedagogie acțională și învățare prin proiecte, parteneriate între universități și mediul socio-economic, politici și reglementări care stimulează inovarea); (d) *cultură organizațională* prin deschidere spre experimente și asumarea riscurilor, valorizarea colaborării, susținerea leadership-ului academic și a inițiativelor studențești, recunoașterea inovării; (e) *rezultate și impact* (servicii inovative, soluții pedagogice noi, transfer tehnologic și antreprenariat academic și, ca urmare, schimbări culturale și sociale).

În rapoartele Ministerului educației sunt formulați *indicatori ai culturii inovării pentru universitățile pedagogice din Moldova* care pot fi adaptați specificului fiecărui indicator, sugerând valori orientative ale culturii inovării. Avem în vedere finanțări complementare pentru modernizarea infrastructurii care arată disponibilitatea și preocupări ale universităților pentru crearea unor infrastructuri inovative. MEC discută în 2023-2024 indicatori instituționali de performanță pentru universitățile de învățământ superior: predare-învățare-evaluare, cercetare, internaționalizare și orientare social [19]: proiectele de investiții în cadrul Programului „Învățământul Superior din Moldova” care promovează ideea că instituțiile pedagogice pot accesa surse de finanțare externe pentru modernizare de curricula. Prezentăm în continuare indicatorii și valorile culturii inovării universitare pe anumite domenii (Tabelul 1).

Tabelul 1. Indicatorii și valorile culturii inovării universitare pe domeniile inovării

Domeniul inovării	Indicatori ai culturii inovării	Valori ale culturii inovării
Proces de predare-învățare-evaluare	Proporția cursurilor/disciplinelor care integrează metode inovative	Discipline inovative
Cercetare și inovare	Proiecte de cercetare/inovare pedagogică implementate	Număr de proiecte de cercetare/inovare pedagogică implementate de cadre didactice universitare
	Preocupări de cercetare și publicații pedagogice inovative/cadre didactice	Publicații pedagogice inovative/cadre didactice
Resurse / infrastructură	Tendință de sporire a bugetului alocat pentru inovație pedagogică	Buget alocat pentru inovație pedagogică (%) din bugetul total al universității
	Tendința de instituire a unor laboratoare/spații de inovație dotate corespunzător (tech, digital)	Laboratoare/spații de inovație dotate corespunzător
Leadership și politici instituționale	Configurarea unor strategii universitare de inovare/transformare pedagogică	Strategii universitare explicite de inovare pedagogică
	Creșterea numărului de cadre didactice ce participă la instruirii în metodologii inovative	Sporirea numărului de cadre didactice care participă la formări prin metodologii inovative
Internaționalizare colaborări externe	Parteneriate cu instituții internaționale/proiecte Erasmus pentru inovație	Extinderea și consolidarea cooperării în cercetare și inovare
	Mobilitate academică (profesori și studenți) în proiecte de inovare	
Evaluare și asigurarea calității	Programe de studii pedagogice evaluate extern de ANACEC/ conform standardelor de calitate	Indicatori de satisfacție a studenților absolvenți privind relevanța programului de studii și competențelor dobândite
Orientare socială și impact	Rata de angajabilitate a absolvenților pedagogi	Proporția % programelor/ universitare ce răspund nevoilor sociale prin servicii educaționale inovative

Cultura inovării, în acest sens, *constituie un ecosistem al cercetării și inovării*, susținut principal de cultura organizațională prin: promovarea experimentului și a toleranței la risc, în locul rigidității tradiționale, colaborare și interdisciplinaritate, ca valori fundamentale, leadership academic care inspiră și coordonează schimbarea, recunoașterea și recompensarea inovării prin politici de evaluare și susținere și formarea competențelor de inovare la studenți, ca pregătire pentru viitor.

Convergența acestor dimensiuni generează rezultate cu impact multiplu în termeni de produse, servicii și tehnologii inovative, aplicabile în economie și industrie, soluții educaționale și pedagogice noi care îmbunătățesc procesul de formare profesională a pedagogilor, transfer și aplicare a noilor cunoștințe prin spin-off-uri și proiecte parteneriale; antreprenoriat academic ca expresie a creativității universitare, și, gradul de impact social, cultural și economic, reflectat în dezvoltarea comunităților. Fig. 5 prezintă mecanismele de valorificare a resurselor pentru consolidarea culturii inovării.

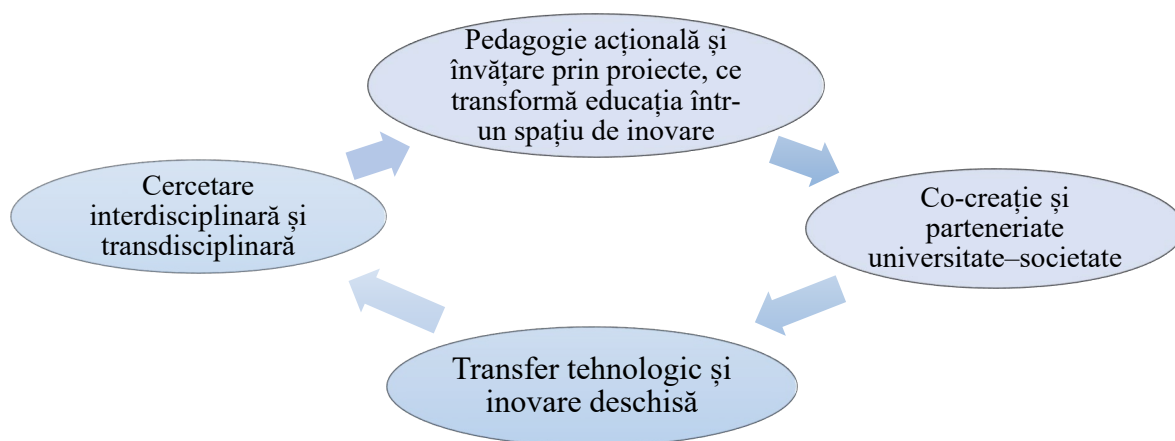


Figura 5. Mecanismele de valorificare a resurselor pentru dezvoltarea culturii inovării în contextul arhitecturii universitare

Componente ale arhitecturii universitare cuprind structuri formale, politici, laboratoare, centre de inovație, resurse tehnologice, curriculum inovativ etc. Interacțiunea dintre aceste componente se asigură prin guvernanta, resurse umane, infrastructură, colaborări, evaluare, suport, formare continuă etc. determină eficiența inovării.

Ecosistemul inovării este constituit prin interacțiunea unei diversități de actori, fiecare având un rol distinct însă interdependent: universități și centre de cercetare, care furnizează cunoștințe și expertiză, profesori și cercetători, ca promotori ai dezvoltării științifice, studenți și doctoranzi, ca resursă creativă și inovativă, start-up-uri, ca parteneri în transferul de tehnologie și aplicarea rezultatelor, instituții publice și ONG-uri, ca susținători ai politicilor și finanțării inovării, comunități locale și utilizatori finali, care asigură relevanța socială a inovațiilor [29]. Autonomia, parteneriatele interne și externe, infrastructura adecvată, politicile de stimulare, formarea competențelor inovative la cadrele didactice și la studenți, constituie principalele dimensiunile ale arhitecturii universitare de promovare a culturii inovării.

Ca ecosistemul să funcționeze, sunt necesare resurse diverse: infrastructuri de cercetare (laboratoare, centre specializate), huburi, incubatoare și acceleratoare, care sprijină antreprenoriatul academic, finanțare publică și privată, inclusiv granturi europene și fonduri de investiții, rețele digitale și baze de date deschise, ce facilitează accesul la informații și colaborare.

La nivel practic, competențele de inovare presupun managementul, marketingul și finanțarea [21, p. 12- 17].

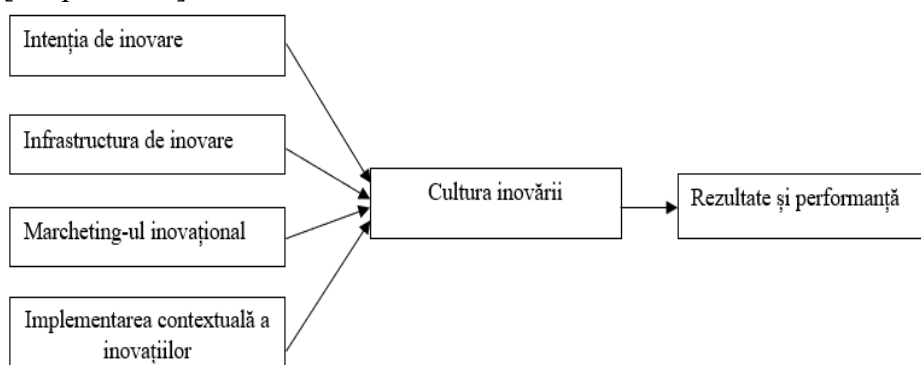


Figura 6. Dimensiunile proceselor de inovare universitară

Convergența dimensiunilor vizate generează rezultate cu impact multiplu la nivel de: produse, servicii și tehnologii inovative, aplicabile în economie și industrie; soluții educaționale și pedagogice noi, care îmbunătățesc procesul de formare; transfer și aplicare a cunoștințelor, prin spin-off-uri și proiecte partenariale; antreprenariat academic, ca expresie a creativității universitare, acestea având evident impact social, cultural și economic, reflectat în dezvoltarea comunităților academice.

Arhitectura universitară a promovării culturii inovării presupune organizarea sistematică a mediului educațional universitar prin curricula inovatoare, metode de învățare-evaluare inovative, formare profesională continuă în probleme de inovare, strategie didactică și infrastructură de sprijin pentru inițierea proceselor de inovare, astfel încât ideile inovatoare, experimentarea și gândirea critică să fie integrate stabil în procesul de formare și în activitățile universitare de cercetare-inovare-dezvoltare prin antreprenariat academic [1; 2].

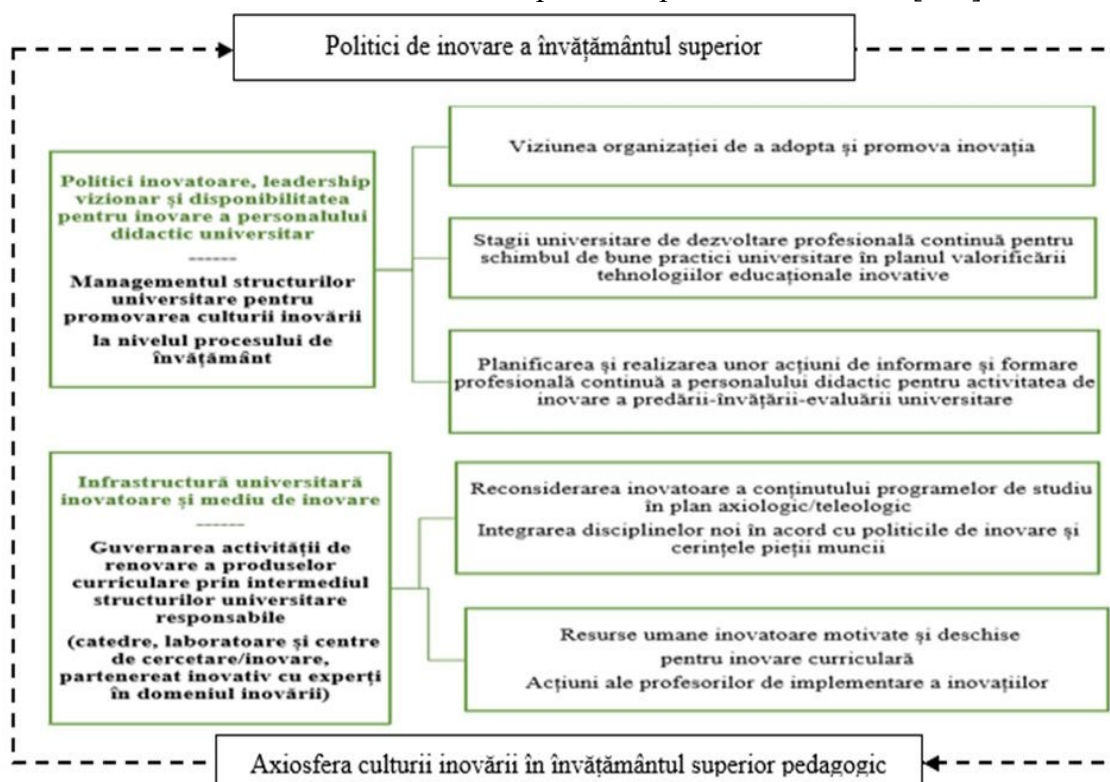


Figura 7. Modelul conceptual al arhitecturii universitare de promovare a culturii inovării

Din această perspectivă, arhitectura universitară este structura de politici, procese, practici și structuri organizaționale care permit universității să dezvolte și să mențină *capacitatea inovatoare*, adică abilitatea de a introduce și scala inovații în învățământ, cercetare, serviciu către comunitate, management și resurse – într-un mod sustenabil, incluziv și orientat spre impact.

În concluzie, pregătirea mediului universitar de inovare presupune crearea unei atmosfere de entuziasm pentru implementarea noutăților profesionale prin: creșterea gradului de conștientizare, definirea clară și precisă a obiectivelor pe termen scurt/lung și corelarea acestora cu politicile de inovare și valorile culturii inovării, creșterea disponibilității personalului didactic universitar, stimularea cercetătorilor productivi, exemplari și experimentați, comunicarea cu experți în inovare; asigurarea deontologică a integrității proceselor instituționale de inovare, asistență în probleme privind drepturile de proprietate intelectuală, cooperare între universități, sectorul public și privat. Condițiile pedagogice vizate contribuie la satisfacerea nevoilor, căutarea și alocarea resurselor pentru cercetare, furnizarea de informații și îndrumări privind accesarea fondurilor externe de cercetare, oferirea unui sprijin rezonabil pentru oportunitățile de mobilitate (vizitarea laboratoarelor de inovare și participarea la conferințe științifice), stabilirea și menținerea standardelor de calitate în monitorizarea performanței și a calității activităților de inovare, gestionarea proceselor de evaluare externă pentru asigurarea vizibilității internaționale, monitorizarea performanței instituționale prin crearea unui sistem informațional de management al inovării, evaluarea realizărilor cercetării și luarea de măsuri de dezvoltare, crearea unor platforme de expertiză a rezultatelor inovării, atragerea cercetătorilor de succes și antreprenoriali la universitate și promovarea unei abordări bazate pe performanță.

Cultura organizațională inovatoare se bazează pe următoarele valori: deschiderea la schimbare prin dezvoltarea unui mediu în care se acceptă și se încurajează inovația și adaptarea la noile condiții, colaborarea și cooperarea prin construirea unui climat în care personalul didactic universitar lucrează împreună pentru implementarea inovațiilor pedagogice, creativitatea și inovația prin valorificarea ideilor originale pentru îmbunătățirea proceselor educaționale universitare, angajamentul și responsabilitatea manifestată prin implicarea activă a cadrelor didactice universitare și a liderilor în afirmarea și menținerea culturii inovatoare, ce stimulează angajamentul permanent al profesorilor, orientarea către performanță și îmbunătățire continuă a proceselor educaționale din învățământul superior. Din aceste rațiuni, cultura inovației trebuie să fie construită pe încredere, acceptare a riscului calculat și orientarea spre excelență universitară. Valorile evocate stimulează crearea unui mediu în care schimbarea, experimentarea și învățarea sunt parte integrantă a culturii organizației. Consolidarea inovației nu necesită doar restructurarea instituțiilor, ci și o nouă cultură în care corpul didactic își pune la îndoială convingerile și obiceiurile și își reexaminează concepțiile vechi și opțiunile inovative de predare-învățare-evaluare universitară. Normele și valorile culturale naționale joacă un rol important în modelarea culturii inovației în învățământul superior pedagogic, influențând stilul profesional în care inovațiile sunt percepute, acceptate și implementate la nivel instituțional [1]. Aceste valori ale culturii inovării sunt definite ca fiind un sistem de reguli, credințe, obiceiuri și comportamente care se regăsesc în grupuri sociale sau naționale și care influențează direct procesele de inovare în sistemul educațional. În esență, cultura de inovare universitară constituie rezultatul interacțiunilor sociale, transmise prin intermediul

formărilor profesionale, a comportamentelor, standardelor, orientărilor valorice și a comunicării organizaționale centrate pe afirmarea social a culturii inovării.

Bibliografie:

1. ANTOCI, D., BOROZAN, M. Axiologia educației. Manual universitar. Costești: Ars Libri, 2023. 364 p. ISBN 978-606-36-2430-8.
2. ANTOCI, D. & BOROZAN, M. The Theoretical Model of Pedagogical Action Research in the configuration of the current significance assigned to action research. In: *Analele Universității din Craiova. Seria Psihologie-Pedagogie*. 2024, no 46, issue 2, pp. 19-34. ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X. DOI 10.52846/AUCPP.2024.2.02.
3. AUDRETSCH, D. B. From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. *The Journal of Technology Transfer*. 2014, 39(3), pp. 313-321.
4. AUDRETSCH, D. B. The entrepreneurial society. In: *New Frontiers in Entrepreneurship: Recognizing, Seizing, and Executing Opportunities*. New York, NY: Springer, 2009, pp. 95-105.
5. BOROZAN, M. Preocupări științifice actuale privind promovarea culturii inovării prin cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior. În: *Materialele conferinței științifice internaționale "Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare"*, ed. a 2-a, 8-9 noiembrie 2024. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 17-26.
6. *Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc*. POCU INTL, 2022. Disponibil: <https://uefiscdi.gov.ro/pocu-he>
7. CLARK, B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press, 1998. 163 p.
8. CLARK, B. R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press, 1983. 315 p. ISBN:978052004841.
9. CUCIUREANU, G.; COJOCARU, I.; MINCIUNĂ, V. & ȚURCAN, N. *Strategia cercetării științifice: evidențe din Republica Moldova*. Chișinău, 2023, 253 p. ISBN 978-9975-3564-4-2.
10. DOBNI, C. B. Measuring innovation culture in organizations: The development of a generalized innovation culture construct using exploratory factor analysis. *European journal of innovation management*. 2008, 11(4), pp. 539-559.
11. DU PREEZ, N. D.; LOUW, L. A framework for managing the innovation process. In: *PICMET'08-2008 Portland International Conference on Management of Engineering & Technology*. 2008, pp. 546-558. IEEE.
12. ETZKOWITZ, H. *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. Routledge. 2008, 164 p. ISBN 9780415964500.
13. ETZKOWITZ, H., LEYDESDORFF, L. The Triple Helix--University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development. *EASST review*. 1995, 14(1), 14-19.
14. FELDMAN, M. P. *The geography of innovation* (Vol. 2). Springer Netherlands, 1994. 154 p. ISBN:9780792326984.
15. FUAD, D., MUSA, K., HASHIM, Z. Innovation culture in education: A systematic review of the literature. In: *Management in Education*. 2022, 36(3), pp. 135-149.
16. GIBBONS, M., LIMOGES, C., SCOTT, P., SCHWARTZMAN, S., NOWOTNY, H. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications, 1994. 192 p. ISBN:9781446265871.
17. HALVERSON, R. *Leading for Innovation in Higher Education: A Design Narrative*. WCER Working Paper No. 2023-1. Wisconsin Center for Education Research, 2023. 32 p.

18. LEYDESDORFF, L., FRITSCH, M. Measuring the knowledge base of regional innovation systems in Germany in terms of a Triple Helix dynamics. *Research policy*. 2006, 35(10), 1538-1553.
19. MEC. *Stabilirea indicatorilor de performanță în învățământul superior; discutată la minister*. MEC, 2023. Disponibil: <https://mecc.gov.md>
20. NOWOTNY, H., SCOTT, P., GIBBONS, M. *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press, 2001. 278 p. ISBN:9780745626086.
21. OECD. *Skills for Innovation and Research*. OECD Publishing, 2011.
22. PAREJO, J. L., REVUELTA-DOMÍNGUEZ, F. I., GUERRA-ANTEQUERA, J., OCAÑA-FERNÁNDEZ, A. An analysis of educational innovation culture by a Delphi expert panel. In: *Frontiers in Education*. 2022, Vol. 7, p. 991263.
23. *Performanță în cercetare, performanță în predare – calitate, diversitate și inovare în universitățile din România*. POCU – INTL, 2020. Disponibil: <https://uefiscdi.gov.ro/pocu-he>
24. RICHTER, J., HALE, A. E., ARCHAMBAULT, L. M. Responsible innovation and education: integrating values and technology in the classroom. In: *Journal of Responsible Innovation*. 2019, 6 (1), pp. 98-103.
25. SAXENIAN, A. L. *Regional advantage: Culture and competition in Silicon Valley and Route 128, with a new preface by the author*. Harvard University Press, 1996. 226 p. ISBN 978-0674753402.
26. SAXENIAN, A. *The New Argonauts: Regional Advantage in a Global Economy*. Harvard University Press, 2006. 424 p. ISBN:978067402566.
27. SMYRNOVA, T. A., BILOVA, N. K., LYNENKO, A. F., OSADCHAYA, T. V., LEVYTSKA, I. M. The axiological approach to the training of students of pedagogical universities. In: *Linguistics and Culture Review*. 2021, 5(S4), pp. 171-182. Disponibil: <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS4.1570>.
28. SOCOLIUC, M., DOLGHI, C., CIUBOTARIU, M. S. O retrospectivă a dezvoltării sistemului de învățământ superior din România. În: *Învățământul superior contabil: provocări și soluții*. 2023, pp. 32-34.
29. SUTİYATNO, S., SANTOSO, K. I., SUSILO, G. The role of innovation leadership in teacher commitment: A study of organizational culture. In: *International Journal of Educational Methodology*. 2022, 8(3), pp. 595-607. Disponibil: <https://doi.org/10.12973/ijem.8.3.595>
30. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. *Including higher education in national development plans: The role of higher education in national development plans* [Report]. UNESCO-IESALC, 2024. Disponibil: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2024/09/25/the-role-of-higher-education-in-national-development-plans-unesco-iesalcs-latest-report/>
31. VARDAR, Ö. (n.d.). *Öktem Vardar: Yükseköğretim Yönetimi, Sistemleri, Geliştirilmesi Konularını Tanıtan, Destekleyen Kişisel Platform*. Retrieved October 8, 2025, from <https://www.oktemvardar.com/>
32. VINCENT-LANCRIN, S., et al. *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* Paris: OECD Publishing, 2019. 339 p.
33. ZAMANA, F. The future of education as a creative ecosystem: A sociocultural framework for the development of creativity. In: *Journal of Intelligence*. 2022, 10(4), p. 99. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040099>

ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND TECHNOLOGY: CONTEMPORARY PARADIGMS AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ȘI TEHNOLOGIA: PARADIGME CONTEMPORANE ȘI PERSPECTIVE PEDAGOGICE

*IVANIC Ivana (Serbia), PhD, Associate Professor,
Vice-Dean for Accreditation, Self-Evaluation, and Quality Assurance,
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Doctor, conferențiar universitar,
Prodecan pentru Acreditare, Autoevaluare și Asigurarea Calității,
Facultatea de Filosofie, Universitatea din Novi Sad, Serbia
ORCID: 0000-0001-6064-5028
e-mail: ivana.ivanic@ff.uns.ac.rs
ivana_janjic@yahoo.com*

CZU: 37.016:811.135.1+004=111

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p34-41

Abstract. The integration of technology into the teaching and learning of Romanian as a Foreign Language (RFL) has redefined both the methodological and pedagogical landscape of contemporary language education. This paper explores the emerging paradigms and pedagogical perspectives that shape RFL instruction in the digital era, emphasizing the transformative role of artificial intelligence, virtual and augmented reality, and interactive e-learning platforms. By examining current research and classroom practices, the study identifies how digital tools contribute to the personalization of learning, enhancement of intercultural competence, and development of learner autonomy. Moreover, it discusses the shift from traditional communicative approaches to technology-mediated, data-informed frameworks that foster engagement and linguistic performance. The paper highlights the need for adaptive curricula, teacher digital literacy, and integrative methodologies capable of bridging linguistic, cultural, and technological dimensions. Ultimately, it argues that the future of RFL pedagogy lies in a dynamic interplay between humanistic education and technological innovation, where digitalization becomes not merely an instrument, but a pedagogical paradigm in itself.

Keywords: Romanian as a Foreign Language (RFL); digital pedagogy; educational technology; artificial intelligence in language learning; virtual and augmented reality; intercultural competence; personalized learning; learner autonomy; digital transformation; contemporary teaching paradigms.

Rezumat. Integrarea tehnologiei în predarea și învățarea limbii române ca limbă străină (RFL) au redefinit atât cadrul metodologic, cât și pe cel pedagogic al educației lingvistice contemporane. Această lucrare explorează paradigmele emergente și perspectivele pedagogice, care modelează instruirea RFL în era digitală, punând accent pe rolul transformator al inteligenței artificiale, realității virtuale și augmentate, precum și al platformelor interactive de învățare online. Prin analiza cercetărilor actuale și a practicilor din sălile de clasă, studiul identifică modul în care instrumentele digitale contribuie la personalizarea învățării, dezvoltarea competenței interculturale și la stimularea autonomiei cursantului. Mai mult, se discută trecerea de la abordările comunicative tradiționale către cadre tehnologice mediate și bazate pe date, care favorizează implicarea și performanța lingvistică. Lucrarea subliniază necesitatea unor curricula adaptive de alfabetizare digitală a profesorilor și a metodologiilor integrative, capabile să pună în legătură dimensiunile lingvistice, culturale și tehnologice. În cele din urmă, se argumentează că viitorul pedagogiei RFL se află în interacțiunea dinamică dintre educația umanistă și inovația tehnologică, unde digitalizarea devine nu doar un instrument, ci un adevărat paradigm pedagogic.

Cuvinte-cheie: limba română ca limbă străină (RFL); pedagogie digitală; tehnologie educațională; inteligența artificială în învățarea limbilor; realitate virtuală și augmentată; competență interculturală; învățare personalizată; autonomie a cursantului; transformare digitală; paradigme didactice contemporane.

Introduction

The development of digital technologies in recent decades has led to profound changes in the field of education, and in particular in the teaching of foreign languages. In addition to global languages, such as English, the potential of digital tools in the teaching of less widely used or regional languages, including Romanian as a Foreign Language (RLS), is increasingly

being examined. In the context of digital transformation, teaching Romanian is taking on new forms and functions: it is no longer just a process of acquiring lexical and grammatical structures, but an interactive and intercultural experience, mediated by technology and based on an individualized approach to learning. The aim of this paper is to present contemporary paradigms and pedagogical perspectives in teaching Romanian as a foreign language in the context of technological innovations, as well as to offer a theoretical-pedagogical framework for understanding the role of technology in the development of linguistic and intercultural competence.

Digital technologies and computer-based tools are increasingly central to language teaching, playing a significant role in the development of contemporary education. Education has always evolved alongside society, responding to changes in human behavior, communication, and lifestyles [1, p. 201]. Critical reflections on traditional education have inspired the development of initial ideas about a new pedagogical paradigm. However, this new paradigm has not yet been clearly defined in either terminology or concept. In contemporary pedagogy, especially in didactics, there is no single dominant paradigm but rather a diversity of paradigmatic approaches that reflect different theoretical perspectives [2, p. 10-11].

Modern approaches to RLS teaching involve the integration of artificial intelligence, digital platforms, virtual reality and interactive materials into the teaching process. This not only changes methodological models, but also the roles of teachers and students. The traditional communicative paradigm is giving way to hybrid, multimodal, and data-driven teaching models, which combine cognitive, affective, creative, and technological aspects of learning. Creativity plays a central role in fostering innovative thinking and problem-solving in learning.

The term “creativity” originally meant “to bring into existence,” but historically only gods and nature were considered capable of creation; the idea that humans can create is relatively recent. Today, the concept is widespread yet ambiguous, encompassing everything from combining unrelated elements to skillfully using existing patterns, or even creating something entirely new [3, p. 173].

Recent technological progress in hardware, communications, and algorithmic models has underscored the immense value of data. Neural and transformer-based models have demonstrated remarkable efficiency in processing and interpreting complex information. As a result, data quality and quantity have become key drivers of advancement in the information and knowledge society [4, p. 1].

Contemporary paradigms in teaching Romanian as a foreign language

Traditionally, teaching Romanian as a foreign language has been based on a communicative approach, which emphasizes the use of the language in real-life situations and the development of functional competence. However, with the rapid digitalization of teaching, this paradigm is gradually expanding and including new dimensions. The concept of digital communicative competence is emerging, which encompasses not only the ability to use language in communication, but also that this communication takes place in digital environments: through video conferencing, forums, collaboration applications and virtual classrooms.

One of the key European initiatives in Language Technologies was META-NET, a Network of Excellence that created the Multilingual Europe Technology Alliance. Its 2012 White Papers, covering 30 European languages including Romanian, revealed major

deficiencies in technological support and research for each language. The study assessed languages across four domains — speech processing, machine translation, text analysis, and language resources — using criteria such as availability, quality, and adaptability [4, p. 2].

Instead of the classic didactic structure in which the teacher is the source of knowledge and the student is the passive receiver, the new models emphasize interactivity, collaboration and creativity. Students become active participants in the creation of digital content, creating podcasts, blogs, short video clips and virtual presentations in Romanian. Such models encourage not only language skills development, but also critical thinking and digital literacy.

Table 1. Ten Contemporary Paradigms in Teaching Romanian as a Foreign Language

10 CONTEMPORARY PARADIGMS IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
1 Digital Immersion Paradigm Using apps, VR/AR environments, and interactive platforms to create fully immersive Romanian-language experiences, simulating real-life communication in virtual Romanian cities or cultural settings. 2 Flipped Classroom Paradigm Students study grammar, vocabulary, and cultural content at home via videos and interactive modules, and class time is dedicated to conversation practice, project-based learning, and problem-solving tasks in Romanian. 3 Gamification and Language Gaming Paradigm Integration of game mechanics (points, levels, achievements) and role-playing scenarios to motivate learners while teaching vocabulary, syntax, and communicative skills. 4 Corpus-Driven and AI-Assisted Paradigm Leveraging authentic Romanian corpora and AI tools to help students analyze real language use, understand frequency of expressions, and generate contextualized examples automatically. 5 Intercultural Competence Paradigm Emphasizing not only language skills but also intercultural awareness, comparing Romanian cultural norms, values, and traditions with those of students' home countries through discussions, projects, and digital storytelling.	6 Project-Based Learning Paradigm Students create tangible outputs (blogs, podcasts, mini-documentaries) in Romanian, integrating research, language skills, and technology to simulate real-world language use. 7 Adaptive Learning Paradigm Use of AI-driven platforms that adjust exercises, difficulty levels, and learning paths in real-time based on each student's strengths, weaknesses, and learning style. 8 Translingual and Multimodal Paradigm Encouraging students to use multiple semiotic modes—visual, audio, written, gestural—while leveraging their knowledge of other languages to scaffold Romanian learning, reflecting natural multilingual competence. 9 Sociocultural and Community Engagement Paradigm Learning Romanian through participation in local communities, online forums, or collaborative projects with Romanian speakers, integrating service learning or cultural exchanges. 10 Neurocognitive and Emotion-Aware Paradigm Teaching approaches informed by neuroscience, focusing on memory, attention, and motivation; using music, storytelling, emotional engagement, and spaced repetition to enhance retention and fluency in Romanian.

CELEBRATE
your mistakes
it means
you're
Learning

Ivana IVANIC (Serbia), PhD, Associate Professor,
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Learning Romanian as a foreign language requires adapting teaching methods to students' individual needs, preferences, and learning styles, supported by diverse materials and digital resources. Modern technologies such as online platforms, mobile apps, and translation tools enhance accessibility and interactivity but should be used thoughtfully to support, not replace, active language learning. [5, p. 114].

The Romanian META-NET report became a foundational document for planning language technology research in Romania, especially at ICIA and major academic centers. It highlighted several weaknesses — from the absence of comprehensive annotated corpora and limited access to processing tools, to insufficient standardization and scarce speech resources. The report also emphasized the need to improve machine translation systems and align with current LT trends. In the years following its publication, noticeable progress was achieved, as ICIA undertook key projects aimed at reducing the technological and research gaps identified in the report [4, p. 2].

Students of the Romanian language thus acquire not only the language as a means of communication, but also as an instrument for understanding different cultural perspectives [6]. In this sense, digital spaces become a meeting place for cultures, but also a challenge for critical reflection on cultural stereotypes and discourses [7]. The teacher plays the role of a mediator who guides students through the process of intercultural reflection, using digital resources such as documentaries, podcasts, multimedia texts, and interviews with native speakers [8].

Recent research on the learning of Romanian as a foreign language in Serbia, including my own studies and publications, has provided valuable insights into the dynamics of language acquisition in a multicultural context [10]. Over the past years, I have explored how motivation, exposure to authentic materials, and sustained interaction with native speakers contribute to the development of both linguistic competence and intercultural understanding [10]. My findings, along with those of other researchers, reveal that Serbian students are achieving significant success in mastering Romanian, not only as a communicative tool but also as a bridge to deeper cultural appreciation and critical engagement.

A particularly relevant and emerging aspect of this process is the introduction of artificial intelligence (AI) in language learning. Students today show a strong interest in AI-based educational platforms and tools that make learning more dynamic, personalized, and engaging. AI can provide real-time feedback, generate adaptive exercises, and tailor the learning experience to individual needs, helping students progress at their own pace. Through these technologies, learners develop not only linguistic fluency but also digital and critical competencies essential for modern education [11, 12]. In my own researches [7], supported by several other academic contributions, I have observed that the integration of AI with communicative and intercultural teaching methods greatly enhances both student motivation and outcomes. When thoughtfully implemented, AI promotes autonomy, curiosity, and creativity—encouraging students to reflect on the intersection of language, culture, and technology in the 21st-century learning environment.

Artificial intelligence (AI) in teaching Romanian as a foreign language brings opportunities for personalized learning. Algorithms that analyze individual student progress enable the creation of adaptive lessons, aligned with the student's language level, learning style and motivation. AI systems, such as virtual assistants, automated assessment platforms, or pronunciation and translation apps, are increasingly serving as a complement to teaching.

These systems allow students to practice the language outside the classroom, with instant feedback. For example, applications that use speech recognition help correct pronunciation and intonation, which is especially important for the Romanian language, which has a specific vocal system. In teaching practice, AI can serve as an analytical tool that collects learning data, allowing the teacher to identify students' difficulties and individual needs.

Pedagogical perspectives and innovative methodologies

One of the most significant changes in RLS teaching refers to the emergence of digital platforms for language learning, which enable asynchronous and synchronous communication. Platforms such as Moodle, Google Classroom or specialized systems for Romanian as a foreign language, allow the integration of multimedia materials, quizzes, video tasks and interactive texts. In addition to technical possibilities, these platforms support a new pedagogical logic - it is based on the principles of flexibility, open access and hybrid learning. The teacher is no longer the central figure, but a moderator, mentor and designer of learning. Students learn through collaboration, discussion, problem solving and digital creation, which encourages a higher degree of motivation and independence.

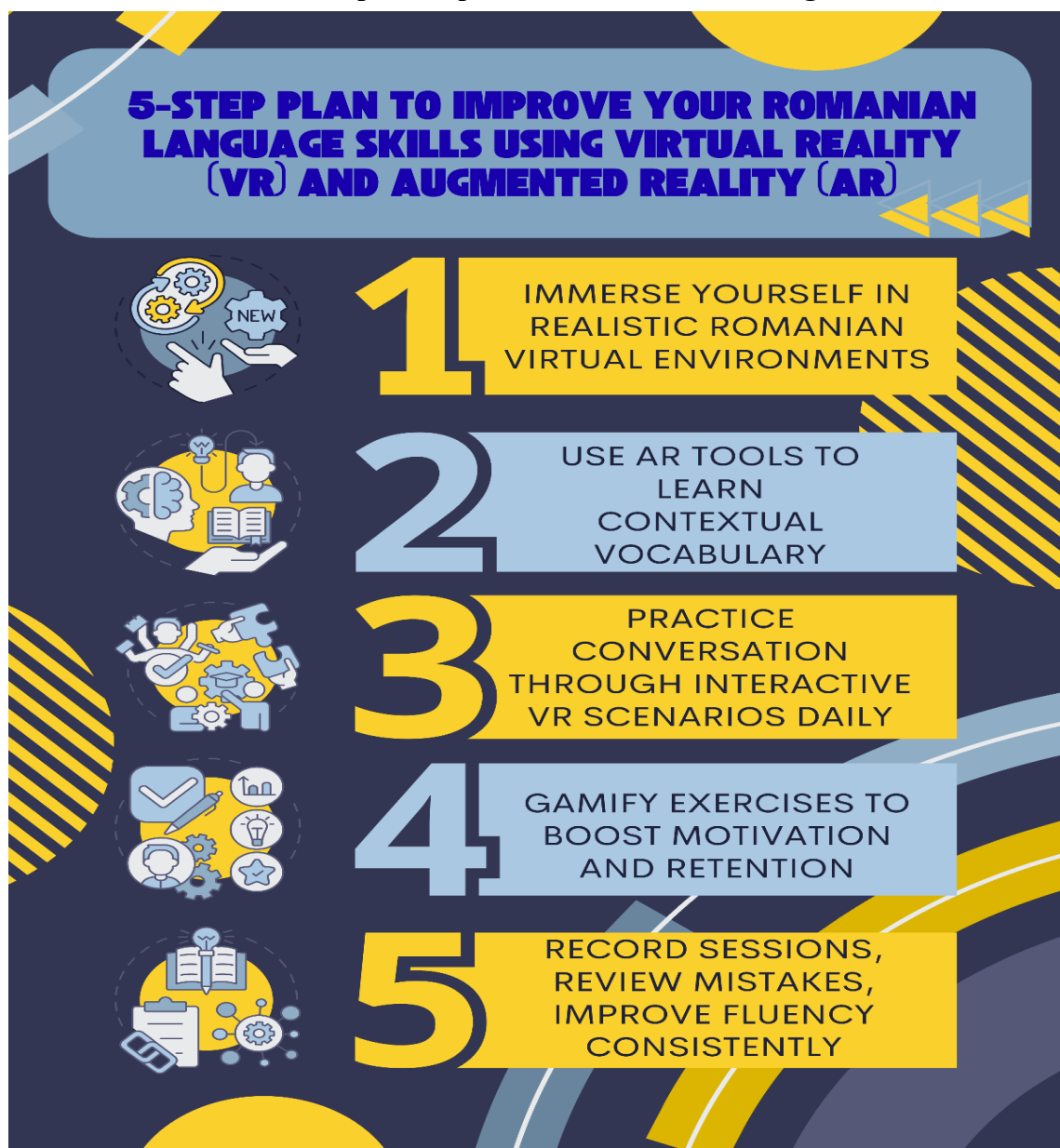
In addition to technical possibilities, these platforms support a new pedagogical logic - it is based on the principles of flexibility, open access and hybrid learning. The teacher is no longer the central figure, but a moderator, mentor and designer of learning. Students learn through collaboration, discussion, problem solving and digital creation, which encourages a higher level of motivation and independence.

Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) are increasingly being used in language teaching as tools for creating immersive experiences. In teaching Romanian as a foreign language, these approaches allow students to "travel" through Romanian cities, museums or historical sites, acquiring the language in a cultural context. Such scenarios allow for the natural acquisition of vocabulary, phraseology and cultural references.

VR environments also provide the possibility of simulating communicative situations – students can participate in a dialogue in a store, at an airport or at a university, without the need to be physically present in Romania. This is especially important in teaching in international groups, where physical contact with the language community is often limited.

Students of the Romanian language thus acquire not only the language as a means of communication, but also as an instrument for understanding different cultural perspectives. In this sense, digital spaces become a meeting place for cultures, but also a challenge for critical reflection on cultural stereotypes and discourses. The teacher plays the role of a mediator who guides students through the process of intercultural reflection, using digital resources such as documentaries, podcasts, multimedia texts and interviews with native speakers.

Table 2. Five steps to improve Romanian skills using VR/AR



Challenges and prospects for future development

One of the biggest challenges in the application of technology in Romanian language teaching relates to the digital competence of teachers. Technological tools can only be extremely useful if the teacher knows how to meaningfully integrate them into the teaching process. Pedagogical training is necessary that includes not only the technical handling of platforms, but also the methodological design of digital activities that support learning outcomes.

Teachers must be able to critically assess the relevance of digital resources, recognize the risks of digital overload, and maintain a balance between technology and traditional teaching techniques. Digitization must not become a goal in itself, but a means to improve the quality of teaching.

Using technology in language teaching also raises numerous ethical issues: privacy protection, data reliability, as well as the risks of commercialization of education. From the

pedagogical side, the question arises of the balance between technical efficiency and a humanistic approach to education. Language is not only a sign system, but also a cultural code; therefore, it is important that technological tools do not replace human contact, but rather enhance it.

The future direction of Romanian language instruction for non-native speakers is closely linked to the development of integrative models that connect digital resources with cognitive and emotional aspects of learning. A particularly promising direction is the connection of educational applications with corpus-linguistics and natural language processing, which can enable the analysis of actual language use in real communicative contexts.

Additionally, digital textbooks and interactive materials with embedded artificial intelligence could enable continuous analysis of student progress and adaptation of teaching to their individual learning profile. Such systems, with teacher supervision, will contribute to the development of self-regulated learning and increased motivation.

Conclusion

Technology is no longer an external addition to the teaching of Romanian as a foreign language, but an integral part of it. It changes pedagogical paradigms, shapes new forms of learning and opens up space for innovations that bridge the boundaries between culture, language and the digital world. Contemporary teaching of Romanian as a foreign language must be both interdisciplinary and intercultural, combining a humanistic approach with technological competence.

Future developments will depend on the ability of the academic community to integrate technological innovations within the framework of critical and responsible pedagogy. The teacher remains a central figure in that process, not as a technical mediator, but as a creator of meaningful learning experiences that connect people, cultures, and languages. In this context, the digitalization of Romanian language teaching is not the end of an era, but the beginning of a new paradigm in which technology becomes the bearer of humanistic values, and language - a means of understanding in the digital era.

Looking ahead, the future development of Romanian as a foreign language will rely on creating adaptive digital platforms, fostering collaborative international projects, and designing innovative curricula that integrate technology, intercultural competence, and personalized learning pathways, ensuring the language thrives in a globalized and digitally connected world.

Bibliography

1. BRANIȘTE, L.; POLOZOVA, A. On some specific features of using computer technologies in foreign language teaching. In: *The 9th International Conference on Virtual Learning – Virtual Learning, Virtual Reality*. București: University of Bucharest, 2014.
2. BRANKOVIĆ, D. Aktivno učenje – paradigma savremenog obrazovanja i nastave. *Naša škola*. 2021, Br. 1, str. 9–32. <https://nasaskola.org/index.php/nasaskola/article/view/32/31> (visited on 14.09.2025)
3. BERGS, A. What, if anything, is linguistic creativity? *Gestalt Theory*. 2019, 41 (2), str. 173–184. DOI: 10.2478/gth-2019-0017. <https://sciendo.com/pdf/10.2478/gth-2019-0017> (visited on 14.09.2025)
4. [TUFİŞ, D. Romanian language technology – a view from an academic perspective. *International Journal of Computers, Communications & Control*. 2022, 17 (1), Art. No. 4641. DOI: 10.15837/ijccc.2022.1.4641. https://www.researchgate.net/publication/358389668_Romanian_Language_Technology_-_a_view_from_an_academic_perspective (visited on 14.09.2025)

5. NEDELICU, V. C.; PASCALE, L. E. The challenge of adapting the way of teaching Romanian as a foreign language to the new generations' learning styles. In: *Proceedings of the RAIS Conference on Social Sciences and Humanities*. <https://rais.education/wp-content/uploads/2023/09/0306.pdf> (visited on 11.09.2025)
6. IVANIĆ, I. *Uvod u rumunsku kulturologiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2024.
7. IVANIĆ, I.; DURIC, E. *Nove tehnologije u nastavi*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2023.
8. IVANIĆ, I.; DURIC, E. *Didaktizacija elemenata kulture u udžbenicima rumunskog jezika kao stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2023.
9. NIMIGEAN, G.; IVANIĆ, I. *Resursele digitale de învățare a limbilor străine. Utilitate și sustenabilitate în transferul limbajelor de specialitate: studiu de caz*. In: MIHEȚ, M. (ed.) *Transcultural Mirrors: Vol. II. Resilience and Linguaculture*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2024, pp. 258–273.
10. IVANIĆ, I. *Savremene tehnologije u učenju rumunskog jezika kao stranog*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2020.
11. IVANIĆ, I. Enseignement des langues modernes. Utilisation de la technologie multimédia dans le processus d'enseignement : enseignement et apprentissage des langues étrangères (Modern language teaching. The use of multimedia technologies in foreign language teaching and learning). *Studii de Știință și Cultură*. 2022, XI (2), pp. 209–215. <https://tinyurl.com/yc6xfjas>.
12. IVANIĆ, I. & POPOVIĆ, V. Prednosti i nedostaci primene savremenih tehnologija u nastavi na rumunskom jeziku u Vojvodini. În: I. Ivanić (coord.), *FiloRom 2021. Studii de filologie românească*. Novi Sad: Universitatea din Novi Sad, 2021, pp. 179–196.

PEDAGOGIA SMART: REDEFINIREA PRACTICII DIDACTICE ÎN ERA TEHNOLOGIEI

SMART PEDAGOGY: REDEFINING TEACHING PRACTICE IN THE AGE OF TECHNOLOGY

*POPA Doinița, lect. univ. dr., Universitatea Internațională Danubius, România
PhD, university lecturer, Head of the Teacher Training Department,
Danubius International University, Romania
e-mail: doinitapopa@univ-danubius.ro*

CZU: 37.01:004

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p42-49

Rezumat. Articolul explorează conceptul de Pedagogie SMART ca paradigmă emergentă în educația contemporană, care redefineste practica didactică prin integrarea tehnologiilor inteligente (inteligentă artificială, analize de date educaționale, realitate augmentată și sisteme adaptive). Se analizează cadrul teoretic, modelele pedagogice (TPACK, SAMR, UDL), bune practici validate științific și aplicații concrete în învățământul preuniversitar și universitar. Lucrarea subliniază importanța echilibrului dintre inovația tehnologică și rigoarea pedagogică, oferind recomandări pentru formarea cadrelor didactice și implementarea etică a soluțiilor SMART.

Cuvinte-cheie: pedagogie SMART, tehnologie educațională, TPACK, SAMR, învățare adaptativă, digitalizare.

Abstract. The article explores the concept of SMART Pedagogy as an emerging paradigm in contemporary education, redefining teaching practice through the integration of intelligent technologies (artificial intelligence, educational data analytics, augmented reality, and adaptive systems). It analyzes the theoretical framework, pedagogical models (TPACK, SAMR, UDL), scientifically validated best practices, and concrete applications for pre-university and university education. The paper emphasizes the balance between technological innovation and pedagogical rigor, offering recommendations for teacher training and the ethical implementation of SMART solutions.

Keywords: SMART pedagogy, educational technology, TPACK, SAMR, adaptive learning, digitalization.

1. Introducere

În contextul educațional contemporan, marcat de digitalizare accelerată și de apariția tehnologiilor inteligente, practica didactică eficientă necesită mai mult decât simple instrumente digitale. **Pedagogia SMART** nu se reduce la tehnologie sau la un set de proceduri, ci reprezintă **esența pedagogiei prin excelență**: un proces educațional inteligent, reflexiv și adaptativ, în care profesorul proiectează și implementează activități de învățare centrate pe elev, valorificând atât resursele tradiționale, cât și oportunitățile tehnologice pentru a maximiza înțelegerea, motivația și dezvoltarea competențelor.

Această abordare afirmă că tehnologia devine un **instrument complementar** care amplifică eficiența pedagogică, dar nu este scopul în sine. Prin urmare, pedagogia SMART integrează principii fundamentale de design instrucțional, evaluare formativă și incluziune, susținute de cadre teoretice recunoscute, precum **TPACK** (Technological Pedagogical Content Knowledge), **SAMR** (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) și **UDL** (Universal Design for Learning).

Lucrarea de față investighează modul în care pedagogia SMART poate fi implementată în practică, oferind exemple de bune practici, aplicații concrete în învățământul preuniversitar și universitar, și recomandări pentru cadrele didactice, cu accent pe formarea competențelor digitale, pedagogice și etice necesare transformării procesului educațional.

Transformările rapide din domeniul digital și apariția tehnologiilor inteligente au impus o reevaluare a practicilor didactice tradiționale. Pedagogia SMART (Specific, Measurable,

Adaptive, Responsive, Technology-enhanced) propune un cadru integrat care valorifică inteligența artificială, analizele de date și instrumentele digitale pentru a crea experiențe de învățare personalizate și adaptative. Studiile recente arată că integrarea tehnologiei în educație nu este eficientă dacă nu este fundamentată pedagogic și etic (OECD, 2021; UNESCO, 2021).

2.Fundamente teoretice ale pedagogiei SMART

Pedagogia SMART reprezintă esența pedagogiei prin excelență: un proces educațional inteligent, reflexiv și adaptativ, în care profesorul proiectează și implementează activități de învățare eficace, centrate pe elev/student, valorificând atât resursele tradiționale, cât și oportunitățile tehnologice pentru a maximiza înțelegerea, motivația și dezvoltarea competențelor. Așadar, *Pedagogia SMART este o nouă paradigmă didactică centrată pe elev, care integrează tehnologii inteligente (inteligență artificială, platforme adaptive, realitate augmentată/virtuală, learning analytics) cu principii pedagogice fundamentate științific, pentru a personaliza, monitoriza și optimiza procesul de învățare, oferind feedback adaptiv și oportunități inovatoare de învățare imposibile în mediul tradițional.*

Prin urmare, *Pedagogia SMART* se fundamentează pe ideea că învățarea trebuie să fie **centrată pe elev**, personalizată și adaptativă. Conform lui Bransford, Brown și Cocking (2000), procesul educațional eficient trebuie să țină cont de cunoștințele preexistente ale elevilor, de motivația și contextul lor socio-cultural. În acest sens, pedagogia SMART aplică principiile învățării centrate pe elev, amplificate prin tehnologie inteligentă: algoritmi adaptivi, simulări interactive și feedback în timp real (OECD, 2021).

Învățarea centrată pe elev (student-centered learning) este un cadru pedagogic care plasează elevul în centrul procesului educațional, accentuând autonomia, motivația intrinsecă și implicarea activă. Spre deosebire de modelul tradițional, profesorul devine facilitator și designer de experiențe de învățare, nu doar transmitător de cunoștințe (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Cornelius-White, 2007).

În pedagogia SMART, *învățarea centrată pe elev* se realizează prin câteva metode specific, cum ar fi:

- *Personalizarea parcursului de învățare*, astfel încât sistemele adaptive și platformele digitale permit ajustarea conținutului, nivelului de dificultate și ritmului fiecărui elev. Astfel, fiecare student primește sarcini și resurse ajustate nevoilor sale specifice (Luckin et al., 2021).
- *Feedback adaptiv și în timp real*: Learning analytics colectează date despre progresul elevului și oferă feedback imediat. Aceasta sprijină învățarea activă, permițând elevilor să corecteze greșelile și să aprofundeze conceptele într-un mod continuu (Banihashem et al., 2022).
- *Angajament și motivație*: Elevii/studentii sunt implicați în luarea deciziilor referitoare la parcursul lor de învățare, proiecte, teme și explorări digitale. Tehnologiile interactive (simulări, realitate augmentată/virtuală) sporesc motivația și implicarea activă, crescând relevanța conținutului pentru nevoile individuale (OECD, 2021).
- *Învățare colaborativă și reflexivă*: Mediile digitale permit colaborarea între elevi/studenti și profesor, creând oportunități pentru discuții, feedback reciproc și reflecție asupra propriului progres. În pedagogia SMART, colaborarea este facilitată de

platforme digitale și instrumente de comunicare, dar ghidată de obiective pedagogice clare (Siemens et al., 2023).

Modele teoretice recunoscute, precum **TPACK** (Technological Pedagogical Content Knowledge), **SAMR** (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) și **UDL** (Universal Design for Learning) sunt câteva exemple pe care le vom analiza pe rând.

2.1 Modelul TPACK

Modelul TPACK, propus de Mishra & Koehler (2006), reprezintă un cadru conceptual pentru integrarea simultană a conținutului (Content Knowledge – CK), pedagogiei (Pedagogical Knowledge – PK) și tehnologiei (Technological Knowledge – TK). Scopul său este să ajute profesorii să proiecteze lecții digitale coerente și eficiente, în care tehnologia nu este doar un suport, ci un instrument pentru facilitarea învățării profunde.

În pedagogia SMART, TPACK devine structura de bază pentru proiectarea activităților centrate pe elev, în care tehnologia amplifică pedagogia, nu o substituie.

2.1.1. Componentele TPACK

Cunoștințele de conținut (CK) Se referă la înțelegerea profundă a materiei sau domeniului studiat.

În context SMART, profesorul trebuie să cunoască atât conceptele fundamentale, cât și modalitățile de aplicare a acestora în medii digitale.

Cunoștințele pedagogice (PK): Include strategiile de predare, managementul clasei, evaluarea și metodele de stimulare a gândirii critice. Pedagogia SMART utilizează aceste cunoștințe pentru a proiecta experiențe adaptive și interactive, respectând principiile învățării centrate pe elev.

Cunoștințele tehnologice (TK): Reprezintă capacitatea de a folosi tehnologii digitale relevante (platforme adaptive, simulări VR/AR, instrumente de evaluare online). În pedagogia SMART, TK permite transformarea lecțiilor tradiționale în experiențe interactive și personalizate.

În pedagogia SMART, TPACK este scheletul pedagogic și tehnologic. Profesorii care stăpânesc acest model pot proiecta lecții inteligente, adaptative și centrate pe elev, în care tehnologia amplifică, dar nu substituie, rigoarea pedagogică și experiența didactică. Modelul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) este esențial pentru proiectarea intervențiilor didactice inteligente. Profesorii trebuie să combine cunoștințele despre conținut, pedagogie și tehnologie pentru a crea lecții coerente și eficiente (Mishra & Koehler, 2006). În contextul pedagogiei SMART, TPACK asigură că instrumentele digitale nu sunt utilizate doar ca substitut tehnologic, ci ca instrumente care îmbunătățesc înțelegerea și aplicarea conceptelor.

2.2 Modelul SAMR

2.2.1. Modelul SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), dezvoltat de Ruben Puentedura (2014), oferă un cadru conceptual pentru evaluarea și planificarea integrării tehnologiei în educație. El clasifică utilizarea tehnologiei în patru niveluri, de la simplă substituție a metodelor tradiționale până la transformarea completă a procesului de învățare.

În pedagogia SMART, SAMR devine instrumentul pentru a înțelege și a proiecta lecții adaptative și interactive, astfel încât tehnologia să aducă valoare pedagogică reală, nu doar un suport tehnic.

2.2.2. Cele patru niveluri ale SAMR

Nivel	Descriere	Exemplu în pedagogia SMART
Substitution (Substituție)	Tehnologia înlocuiește un instrument tradițional fără schimbare funcțională semnificativă.	Folosirea unui document Word în locul unei fișe tipărite.
Augmentation (Augmentare)	Tehnologia adaugă funcționalități care îmbunătățesc performanța, dar structura de bază rămâne aceeași.	Utilizarea unui Word cu comentarii și feedback automatizat.
Modification (Modificare)	Tehnologia permite o schimbare semnificativă a sarcinilor de învățare, transformând modul în care elevii interacționează cu conținutul.	Elevii creează prezentări interactive cu elemente multimedia sau colaborează pe platforme digitale în timp real.
Redefinition (Redefinire)	Tehnologia permite realizarea unor activități care erau imposibile anterior, schimbând radical experiența de învățare.	Simulări VR pentru experimente științifice complexe sau proiecte internaționale colaborative online, care combină mai multe discipline.

2.2.3. Aplicarea SAMR în pedagogia SMART

Studiile recente arată că utilizarea SAMR pentru proiectarea lecțiilor SMART crește motivația elevilor, angajamentul și performanța academică, mai ales când se ajunge la nivelurile Modification și Redefinition (Strelan et al., 2020; Gillette et al., 2018). SAMR combinat cu TPACK și Learning Analytics oferă un cadru complet pentru integrarea pedagogică, tehnologică și evaluativă în educația centrată pe elev.

Aplicarea SAMR contribuie la:

- *Personalizarea învățării:* tehnologia permite adaptarea sarcinilor și resurselor la nivelul și ritmul fiecărui elev. (Exemple: platforme adaptive, exerciții diferențiate, tutoriale interactive.)
- *Transformarea experienței de învățare:* prin Modification și Redefinition, elevii participă la activități creative și autentice, cum ar fi proiecte interdisciplinare sau simulări interactive, care nu ar fi posibile în mediul tradițional (Pan et al., 2024).
- *Colaborare globală și interacțiune:* platformele digitale permit colaborarea între elevi din diferite locații, facilitând schimbul de idei și perspective multiple.
- *Feedback și evaluare în timp real:* integrarea tehnologiei la nivel SAMR permite profesorilor să monitorizeze progresul elevilor, să ofere feedback imediat și să ajusteze strategiile pedagogice (Banihashem et al., 2022).

În pedagogia SMART, SAMR nu este doar o matrice tehnologică, ci un instrument reflexiv pentru profesor, care ghidează deciziile didactice și transformă activitățile de învățare. Aplicarea sa corectă garantează că tehnologia: crește relevanța și eficiența învățării, permite activități inovatoare imposibile în mediul tradițional, sprijină personalizarea, colaborarea și evaluarea continuă. Modelul SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition)

oferă un cadru pentru evaluarea impactului tehnologiei asupra sarcinilor de învățare (Puentedura, 2014). În pedagogia SMART, se urmărește atingerea nivelurilor Modification și Redefinition, în care tehnologia permite activități care nu ar fi posibile fără suport digital, precum simulări interactive, colaborare globală și proiecte interdisciplinare.

2.3 Universal Design for Learning (UDL)

Universal Design for Learning (UDL) este un cadru pedagogic care promovează incluziunea și accesibilitatea în educație prin proiectarea deliberată a curriculumului și a mediilor de învățare pentru a răspunde diversității elevilor (CAST, 2018). Principiul de bază al UDL este că nu există o abordare unică pentru toți elevii, ci resurse și metode flexibile care permit fiecărui elev să învețe eficient. Pedagogia SMART integrează UDL pentru a adapta tehnologia și metodele pedagogice la nevoile variate ale elevilor, transformând lecțiile tradiționale în experiențe personalizate și accesibile.

2.3.1. Cele trei principii UDL

- *Multiple means of representation (Reprezentare):* Elevii au nevoie de mai multe modalități de a accesa și a înțelege informația. În pedagogia SMART: materiale digitale (video, audio, text, infografice); simulări interactive și realitate augmentată; grafică și diagrame pentru explicarea conceptelor complexe.
- *Multiple means of action and expression (Acțiune și exprimare):* Elevii trebuie să poată demonstra ceea ce au învățat prin metode diverse. În context SMART: proiecte digitale, prezentări interactive; bloguri și portofolii digitale; activități practice și simulări VR/AR.
- *Multiple means of engagement (Implicare):* Implicarea elevului se maximizează prin adaptarea nivelului de dificultate, oferirea de alegeri și feedback imediat. În pedagogia SMART: platforme adaptive care personalizează sarcinile; gamificare și evaluare formativă digital; activități colaborative și interactive online.

2.3.2. Beneficii documentate științific

Creșterea implicării și motivației elevilor

Conform cercetărilor lui Meyer, Rose și Gordon (2014), oferirea de multiple modalități de reprezentare și exprimare a informației sporește implicarea activă a elevilor. În pedagogia SMART, acest lucru se traduce prin: activități interactive, simulări VR/AR și platforme digitale care permit explorarea conținutului într-un mod atractiv; feedback imediat și personalizat, care stimulează motivația intrinsecă; alegerea sarcinilor și modului de prezentare a conținutului, crescând autonomia elevului. Studiile arată că elevii care se implică activ și au control asupra propriului parcurs de învățare sunt mai motivați, mai creativi și înregistrează performanțe academice superioare.

Incluziunea și accesibilitatea în învățare și acces la resurse

Framework-ul UDL, documentat de CAST (2018), promovează incluziunea și accesibilitatea, reducând barierele pentru elevii cu nevoi speciale, dificultăți de învățare sau resurse limitate. În pedagogia SMART, acest beneficiu se concretizează prin: resurse digitale multiple, disponibile în formate diverse (text, video, audio, interactive); adaptarea sarcinilor și materialelor la nivelul și stilul de învățare al fiecărui elev; posibilitatea participării active a tuturor elevilor, indiferent de dizabilități sau context socio-economic.

Astfel, UDL și pedagogia SMART contribuie la echitate educațională, oferind oportunități egale pentru succesul fiecărui elev.

2.3.3. Suport pentru învățarea adaptivă și evaluarea formativă continuă

Potrivit OECD (2021), integrarea tehnologiilor inteligente și a analizelor de date în pedagogia SMART permite:

- Monitorizarea progresului elevilor în timp real;
- Feedback imediat și ajustarea parcursului de învățare pentru fiecare elev;
- Crearea unor experiențe de învățare personalizate, care se adaptează la nevoile și ritmul individual.
- Learning analytics și platformele adaptive permit profesorilor să ia decizii pedagogice bazate pe date concrete, ceea ce crește eficiența instruirii și susține evaluarea formativă continuă, reducând decalajele în performanță și crescând retenția cunoștințelor.

În pedagogia SMART, UDL nu este doar o strategie pentru elevii cu nevoi speciale, ci un principiu central pentru proiectarea lecțiilor inteligente și incluzive. Împreună cu TPACK și SAMR, UDL garantează că tehnologia și metodele pedagogice sunt flexibile, accesibile și centrate pe elev, permițând tuturor să învețe eficient și motivant.

UDL promovează incluziunea și accesibilitatea prin oferirea de multiple modalități de reprezentare, exprimare și implicare a elevilor (CAST, 2018). Pedagogia SMART integrează UDL pentru a adapta resursele digitale la nevoile diverse ale elevilor, reducând barierele și crescând șansele de succes educațional pentru toți participanții.

3. Concluzii și direcții de dezvoltare

Pedagogia SMART reprezintă o transformare strategică a educației, care combină tehnologiile inteligente cu rigoarea pedagogică tradițională. Aceasta oferă cadrul necesar pentru personalizarea învățării, creșterea implicării și motivației elevilor și optimizarea procesului instructiv, respectând principiile UDL, TPACK și SAMR.

Eficiența implementării pedagogiei SMART depinde de mai mulți factori critici:

- Competențele cadrelor didactice – profesorii trebuie să stăpânească nu doar tehnologia, ci și modul de integrare pedagogică a acesteia, inclusiv analiza datelor și design instrucional centrat pe elev (Mishra & Koehler, 2006; Niess, 2021).
- Calitatea resurselor digitale – conținutul interactiv, platformele adaptive și instrumentele de evaluare trebuie să fie precise, relevante și accesibile tuturor elevilor.
- Respectarea normelor etice și protecția datelor – utilizarea learning analytics și a AI implică responsabilitate în gestionarea datelor elevilor și prevenirea bias-ului algoritmic (UNESCO, 2021; Banihashem et al., 2022).

Pedagogia SMART poate fi adaptată pentru discipline variate, niveluri de învățământ diferite și contexte internaționale, combinând învățarea hibridă cu metode tradiționale și tehnologii emergente.

Evaluarea eticii și protecției datelor în educația digitală

Cercetările viitoare ar trebui să dezvolte ghiduri și bune practici pentru utilizarea etică a AI și a learning analytics în educație, protejând drepturile elevilor și asigurând transparența algoritmică.

Astfel, Pedagogia SMART nu este doar o metodă de integrare a tehnologiei, ci reprezintă o paradigmă educațională complexă, care transformă modul în care profesorii predau și elevii

învață. Viitorul cercetării trebuie să vizeze: eficacitatea pedagogică, sustenabilitatea tehnologică, echitatea și etica în implementarea acestei paradigme. Adoptarea pe scară largă a pedagogiei SMART poate contribui la o educație mai incluzivă, mai motivantă și mai relevantă pentru competențele secolului XXI.

În concluzie, Pedagogia SMART reprezintă o transformare strategică a educației, bazată pe integrarea tehnologiilor inteligente cu rigoarea pedagogică. Eficiența sa depinde de competențele profesorilor, calitatea resurselor digitale și respectarea normelor etice. Cercetările viitoare ar trebui să exploreze impactul pe termen lung asupra performanței și motivației elevilor, precum și eficiența strategiilor SMART în contexte diverse și internaționale.

Bibliografie:

1. Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Biemans, H. J. A. (2022). Learning analytics and feedback practices: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 37(1), 100462.
2. CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/>
3. Fontaine, G., et al. (2019). Efficacy of adaptive e-learning for health professionals and students: Systematic review. *Computers & Education*, 135, 1–17.
4. Gillette, C., Rudolph, M. J., Kim, B., & Hermann, C. (2018). A meta-analysis of outcomes comparing flipped and traditional classrooms. *Medical Education*, 52(9), 910–924.
5. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
6. OECD. (2021). Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. OECD Publishing.
7. Pan, Z., et al. (2024). A systematic review of learning analytics incorporated instructional interventions on learning management systems. *Journal of Learning Analytics*, 11(2), 45–67.
8. Popa, D.(2021). Modern Benchmarks in Continuous Teacher Training in the European Context. *Didactica Danubiensis*, Vol. 2.
9. Popa, D. (2021). The Creative and Reflective Professor in the Global Pandemic of Covid-Innovative Learning Design for Present and Future. *Acta Universitatis Danubius. Relations Internationales*, pp. 96-108.
10. Popa, D. (2022). Student Perception of the Quality of Personal Efforts and Learning Outcomes in a Virtual Environment. *Didactica Danubiensis*.
11. Popa, D. (2024). Digital Pedagogy-the Model of Reconstruction of Training and Evaluation Strategies in Higher Education. *EIRP Proceedings*, 19(1), 578-586.
12. Popa, D. (2023). Pedagogical Erothetics or the Logic of Asking Questions in the Context of Digital Pedagogy. *Didactica Danubiensis*, 3(1), 19-29.
13. Popa, D. (2025). Optimizing Learning through Effective Study Techniques. *Strategies for Academic Success and Personal Development. EIRP Proceedings*, 20(1), 286-293.
14. Popa, D. (2025). Education in the Digital Age–The Benefits and Challenges of Technology in the Learning Process. *EIRP Proceedings*, 20(1), 353-361.
15. Popa, D. (2024). Agile Digital Learning, A New Paradigm in Education. *Didactica Danubiensis*, 4(1), 93-103.
16. Puentedura, R. R. (2014). SAMR Model: A contextualized introduction. Retrieved from <http://hippasus.com/rrpweblog/>

17. Pușcă, C. A. (2024). Hybrid education and digital pedagogy: The role of technological platforms and artificial intelligence in enhancing educational processes. **Didactica Danubiensis**, 4, ISSN 2821-4374.
18. Pușcă, A. (2025). Balancing rights and responsibilities in SMART education: A legal-operational matrix for the professor, institution and state. **Didactica Danubiensis**, 5(1), ISSN: 2821-4374.
19. Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The effectiveness of flipped classrooms in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100321.
20. Tita, V., Bold, N., Popa, D., & Matei, M. G. (2022). Studies Regarding Leadership Approaches in Training Offers in the Face-To-Face and Online Context. *Didactica Danubiensis*, 2(1).
21. Tița, D. V., Bold, N., Popa, D., Matei, M. G., & Trușcă, C. I. (2023). Aspects Regarding Training Activity Analysis and Characteristics in the Romanian Educational System. *Didactica Danubiensis*, 3(1), 211-221.
22. Tita, D. V., Bold, N., Popa, D., Matei, M. G., & Trusca, C. I. (2024). An Analysis regarding Teachers' Continuous Training Needs in Romania between 2022 and 2024. *Didactica Danubiensis*, 4(1).
23. UNESCO. (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. UNESCO Publishing.

PROMOVAREA MENTALITĂȚII DE CREȘTERE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: STRATEGII DIN ANALIZĂ TRANZACȚIONALĂ PENTRU SUCCES

FOSTERING GROWTH MINDSET IN INCLUSIVE EDUCATION: TRANSACTIONAL ANALYSIS STRATEGIES FOR SUCCESS

ROCA Mihăiță, university lecturer
“Petre Andrei” University of Iași, Romania
conf. univ.,
Universitatea „Petre Andrei” din Iași
ORCID: 0009-0009-4843-0636
e-mail: rocamihai@gmail.com

CZU: 378.015.3=111

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p50-67

Abstract. In an educational world aspiring to genuine inclusion, the growth mindset emerges as a foundation for both personal and collective transformation. Drawing on the principles of Transactional Analysis, this article offers an innovative reading of inclusive education through the lens of liberating permissions and constraining injunctions. Within this framework, the growth mindset becomes not only a psychological construct but also a relational instrument that enables support teachers and school counselors to facilitate rededication - in the sense articulated by John McNeel - a process through which individuals acquire new beliefs about themselves, about others, and about the world. The proposed strategies include cultivating a positive and encouraging educational language. The article thus highlights ways in which integrating the growth mindset into inclusive education, enriched by the concepts and practices of Transactional Analysis, paves the way for a formative process whereby individuals replace the limiting decisions made in childhood with authentic, adaptive, and liberating choices, anchored in five fundamental needs: survival, attachment, identity, competence, and safety.

Keywords: growth mindset, inclusive education, rededication, injunction, John McNeel

Rezumat. Într-o lume educațională care aspiră la incluziune autentică, mentalitatea de creștere (growth mindset) se conturează ca o fundație pentru transformarea atât personală, cât și colectivă. Bazându-se pe principiile Analizei Tranzacționale, acest articol oferă o interpretare inovatoare a educației incluzive prin prisma permisiunilor eliberatoare și a interdicțiilor constrângătoare. În acest cadru, mentalitatea de creștere devine nu doar un construct psihologic, ci și un instrument relațional care permite cadrelor de sprijin și consilierilor școlari să faciliteze procesul de rededicație – în sensul articulat de John McNeel – prin care indivizii dobândesc noi convingeri despre ei înșiși, despre ceilalți și despre lume. Strategiile propuse includ cultivarea unui limbaj educațional pozitiv și încurajator. Articolul evidențiază, astfel, modul în care integrarea mentalității de creștere în educația incluzivă, îmbogățită de conceptele și practicile Analizei Tranzacționale, deschide calea unui proces formativ în care indivizii înlocuiesc deciziile limitative luate în copilărie cu alegeri autentice, adaptative și eliberatoare, ancorate în cinci nevoi fundamentale: supraviețuire, atașament, identitate, competență și siguranță.

Cuvinte-cheie: mentalitate de creștere, educație incluzivă, rededicație, interdicție, John McNeel

Introduction

This article proposes an integrative framework that highlights the complementarity of two distinct psycho-pedagogical perspectives. The first is the “path to success” formulated by Carol Dweck in her theory of the growth mindset³ [13, p. 28]. The second is the “importance of injunction theory,” presented in the Rededication model of Transactional Analysis [12, p. 60]. The aim of this study is to demonstrate how these theories can be applied in the training of support teachers, given the decisive role they play in inclusive education.

At the international level, inclusive education is affirmed as a fundamental right. The European Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030 emphasizes that

³ In this article, fixed mindset and growth mindset are translated as “mentalitate rigidă” and “mentalitate flexibilă,” following the meaning given to these terms in the Romanian translation of *Mindset: The New Psychology of Success*, written by Carol Dweck [3].

“access to education means that all persons have the right to attend school and university, to learn new things and to develop their skills” [7, p. 8]. In Romania, legislation supports the integration of children into mainstream schools. As Adriana Denisa Manea points out, “the concept of special educational needs (SEN) was launched in 1993, legislated in 1995, and reiterated in 2005,” and today “inclusion is increasingly emerging as the most suitable approach for understanding and meeting the learning needs of all learners” [10, pp. 47, 57].

The need to train support teachers goes far beyond the technical dimension of curricular adaptations. It extends toward the development of beliefs, attitudes, and psycho-pedagogical competences that allow for managing diversity and creating an inclusive climate. The obstacles remain numerous: “the lack of teachers’ previous direct experiences, rigidity in teaching and assessment, insufficient preparation in special pedagogy, or personal resistance to what is different and new” [14, pp. 26–27]. It is in this context that the relevance of the theories we propose becomes clear.

The growth mindset offers teachers the conviction that “we are all born with a strong tendency to learn” [13, p. 29]. It normalizes failure, transforming it into a natural stage of progress. In turn, Redecision theory emphasizes the process by which students come to understand their “desperate decisions” from childhood, to discover that unconditional love exists, and that trust in others can be profoundly reassuring. They learn that “affection cannot be earned, whereas recognition and approval can be,” and through this discovery, they “cultivate empathy, the great healer” [12, p. 68].

Thus, the complementarity of the two theories becomes evident. The growth mindset offers a cognitive-motivational framework that supports teachers and students in viewing mistakes as part of the learning process. Redecision theory adds the relational and identity dimension, helping students participate in the rewriting of their life scripts over time and adopt liberating decisions such as “I can make progress” or “I deserve to learn.” Together, these two dimensions provide a solid foundation for supporting authentic inclusion and promoting the educational success of students with SEN.

In the pages of this article, we aim to show how support teachers, trained in the spirit of these two theories, can become mediators of learning and personal change. While they adapt curricular content, they can also transmit psychological permissions, “normalize” mistakes, and provide positive recognition. In doing so, they become facilitators of an inclusive education that goes beyond formal integration and fulfill the role of promoters of a transformative psycho-pedagogical experience, both for students and for teachers.

1. Growth Mindset: From Theory to Educational Applicability

Theoretical Foundations and the Evolution of the Concept

The concept of the growth mindset originates in the work of researcher Carol Dweck. Beginning in the 1970s and 1980s, the Stanford professor developed a line of research aimed at highlighting the relationship between achievement motivation and reactions to failure. Among her early studies, she investigated “behavior in learning and performance situations.” Focusing mainly on reinforcement expectancy and reinforcement control expectancy (responsibility for reinforcement), she studied “the influence that expectancies exert on performance in a given situation, which can be regarded as the combined effect of the

generalized expectancies that the individual brings to the situation, based on prior experience in similar situations, and the expectancies he forms as a result of experiences in that situation” [6, p. 109].

Later, Dweck and Leggett focused their attention on “identifying the major patterns of behavior” and correlating these with “the underlying psychological processes.” The essential question was: “Why do individuals with equal abilities display such striking differences in performance when faced with challenges?” Their research has shown that sometimes children give up quickly, despite being capable, while other times, they persevere and sustain their effort. This finding led to the identification of two major response patterns: the maladaptive one, associated with the fixed mindset, characterized by avoidance of challenges and vulnerability to failure, and the adaptive one, oriented toward a growth mindset [4, p. 256], characterized by seeking difficult tasks and sustaining effort.

In her research, Dweck developed the “implicit theory of personality.” This theory refers to the set of beliefs, often unconscious, that people hold about the nature of personal traits and the possibility of changing them. Within implicit theories, she distinguished between two major orientations. She found that those who adopt the entity theory regard personality traits as fixed, rigid, and difficult to change; for them, behaviors reflect a stable essence of the individual. In contrast, those who adopt the incremental theory consider personality to be malleable, capable of development and change through experiences, effort, and learning [3, pp. 175–176].

The difference in perspective between the implicit theories would reveal major consequences in education. While the belief in a rigid personality may favor stereotypes and judgment, the belief in a flexible personality can stimulate openness, empathy, and tolerance of errors. Thus, starting from an abstract cognitive representation, the implicit theory of personality postulated a motivational framework through which students perceive conflicts and respond to difficulties, interpret others’ behaviors, decide whether or not to collaborate, build relationships, and make use of opportunities for improving their social skills.

The popularization work *Mindset: The New Psychology of Success* established the term growth mindset, “a flexible mindset which supports the possibility that, through effort, we can develop our fundamental abilities” [3, p. 16]. Later, together with Yeager, Dweck demonstrated through research that “a growth mindset can serve as the core of a larger meaning system that, under supportive conditions, can help people engage in thoughts and actions that bring them closer to their goals” [5, p. 484].

Educational Implications and Relevance for Inclusive Education

Internationally, growth mindset theory has seen significant expansion in psychology and the educational sciences. Recent meta-analyses have confirmed the value of interventions. For example, a study conducted at the Department of Didactics at the University of Québec showed that “an intervention designed to encourage a growth mindset has a small but significant effect on certain subgroups of students, such as those at risk or with low socio-economic status” [15, p. 2].

On a larger scale, studies coordinated by Yeager, Hanselman, and Walton in the United States tested the impact of the idea that “intelligence is malleable” on school motivation and performance. The results showed, for example, that improving academic success during the

transition to high school can be achieved through “socio-psychological interventions.” These interventions reshape how adolescents relate to their schoolwork and to themselves, encouraging them to seize learning opportunities. The specific intervention tested in the study—the “growth mindset of intelligence intervention”—targeted adolescents’ beliefs about the nature of intelligence, with the goal of helping them “perceive intellectual abilities not as fixed but as capable of growth in response to sustained effort, trying new strategies, and seeking help when appropriate” [19, p. 364].

The use of socio-psychological interventions is particularly important in cultural contexts dominated by a fixed mindset, where intelligence is perceived as a fixed trait. In such contexts, effort and confrontation with challenges might be interpreted not as natural stages in the educational process, but as signs of a lack of talent. This risk is far more evident for students with learning difficulties. Kapasi and Pei have pointed out that, for such students, patterns of failure reinforce the belief that their competence is low and that success is far away. Therefore, they argued that students “may benefit more from praise focused on finding appropriate learning strategies than from praise directed at mere effort.” And since everyone learns differently, the implementation of educational policies requires careful reflection on what constitutes “realistic expectations” and “ways in which success can be created in a manner adapted to each child” [9, pp. 64–65].

Synthesizing the contribution of several researchers [4; 9; 16; 17], we can see that at the heart of the growth mindset lies the idea that metacognitive beliefs about intelligence [Table 1], abilities [Table 2], and emotions [Table 3] condition the goals that students set for themselves and the way they interpret success or failure. This idea triggers the central mechanism of the theory, which can be described through a causal chain linking beliefs about intelligence/abilities/emotions to learning goals, from responses to failure to persistence, and ultimately to results. Through the influence of perseverance and resilience across these stages, it becomes clear that the fixed–growth mindset binomial has not only a direct motivational effect, but also a cognitive, emotional, and behavioral one, with a very strong impact on all students. From the perspective of inclusive education, the effects are certainly much stronger for students with learning difficulties, for whom a fixed mindset about emotions, e.g., “I cannot change the way I feel,” is often correlated with anxiety and depression, while a growth mindset about emotions is associated with cognitive reappraisal and emotional resilience.

The following tables summarize the essential differences between fixed and growth mindsets as they apply to intelligence, abilities, and emotions, highlighting how students’ beliefs shape their goals, responses to challenges, and overall learning trajectories.

Table 1. Mindset about intelligence

Situation	Fixed Mindset	Growth Mindset
Definition	“I was born with a certain level of intelligence and I cannot change that.”	“I can develop my intelligence through effort and by trying new learning strategies.”
Failure	“If I made a mistake, it means I am not intelligent enough.”	“Mistakes help me understand better and become more intelligent.”
Challenge	“If a task is too hard, I’d better not try.”	“Even if it is difficult, trying makes me smarter and better prepared.”
Effort	“If I have to work hard, it means I am not smart.”	“Work makes my intelligence grow step by step.”

Table 2. Mindset about abilities

Situation	Fixed Mindset	Growth Mindset
Learning	“I am not good at drawing and I will never be.”	“I can become better at drawing if I practice every day.”
Failure	“I missed a goal in football, so I have no talent.”	“If I repeat the shot, I can improve my football skill.”
Effort	“If I put in a lot of effort, it means I don’t have natural abilities.”	“The more I practice, the more my abilities develop.”
Development	“My abilities don’t change; this is who I am.”	“I can always learn new things and develop my abilities.”

Table 3. Mindset about emotions

Emotion	Fixed Mindset	Growth Mindset
Joy	“I can only be happy if something good happens to me.”	“I can bring joy by doing things I like or by being grateful.”
Anger	“If I get angry, I cannot control myself.”	“I can calm down by breathing deeply and thinking differently about the situation.”
Fear	“If I am afraid, I cannot do anything.”	“I can face fear by preparing better and trying step by step.”
Sadness	“If I am sad, I will stay that way for a long time/forever.”	“I can talk to someone or do something pleasant to feel better.”

The positive framework promoted by the growth mindset validates the important role it can play in inclusive education. Students with learning difficulties or a history of failure can thus be supported by school counselors and teachers to build new representations of their own potential, using effective strategies that include validated success experiences, process-oriented feedback, and the cultivation of a supportive educational climate. The cognitive-motivational framework of the growth mindset thus becomes operative as, on the relational and identity levels, permissions are granted and injunctive messages are resolved—the foundation of a new decision.

2. Redecision in Transactional Analysis

Origins of the Redecision Model

Transactional Analysis, created by Eric Berne in the 1950s–1960s, provides an innovative framework for understanding personality and human relationships. Later, it was further developed through the contributions of authors who opened new directions. One of the most important extensions is the Redecision Theory, formulated in the 1970s by Mary Goulding and Robert Goulding and consolidated in their work “Changing Lives through Redecision Therapy.”

The redecision model was born within TA in response to the same question that education faces: How can learning and change become possible when early messages have convinced us that we cannot, are not allowed, or do not matter? Clearly, people can make new decisions in

life. This statement is not a slogan: it describes a process in which the person has the chance to return to the early knots of their life script. In this sense, Mary and Robert Goulding state:

“For most clients, the rededecision process is easiest in early scenes, because there they are children. They do not have to make an effort to remain in the Child ego state. Also, rededecision is experienced most intensely when the imagined protagonists are the very people who gave the original injunction.” [8, p. 190].

From the very beginning of this model, injunctions were placed at its center — “messages coming from the parent’s Child ego state, generated from their own pain, dissatisfaction, anxieties, or frustrations” [8, pp. 34–35]. These negative messages are not implanted into children’s lives from the outside like hypnotic inductions. There is always a decision by the child, an act of interpretation and protection. The Gouldings describe how the “Little Professor,” the Intuitive Child ego state, “makes decisions very early in life, often without words, about what is dangerous and what must be done to survive” [8, p. 20]. Some of these choices crystallize early as desperate decisions, through which the child comes to believe: “If I express my feelings, I will lose love, so I will not feel.” Other choices take the form of defiant decisions, such as: “I’ll show you.” In both cases, these early decisions “become part of the script, shaping coping behaviors that may be recognized later in adult life” [8, pp. 41–43].

John McNeel’s contribution consisted in refining the rededecision model within TA. He emphasized the importance of the educational contract, of injunctive messages, explicit permissions, and positive recognition as anchoring contexts for new decisions [13, p. 163].

Theoretical Foundations of Rededecision

John McNeel’s contribution to structuring the rededecision model offers a remarkable processual articulation, valuable also for the field of psychopedagogy.

The American psychologist grouped injunctive messages into five domains of fundamental needs—survival, attachment, identity, competence, and security—and developed a process of acquiring a new belief, linking early experiences with this set of needs. A central theoretical core of the theory he refined is “the acquisition of a new belief, one original to the individual, new in its content, and profoundly protective” [13, pp. 159–166]. This new decision goes beyond simple cognitive insight and is anchored in a new belief system that invalidates the old conviction and creates new options. In this way, the person practically receives what was previously lacking: permission, protection, affective regulation, and identity mirroring. This experience destabilizes old networks of meaning and opens the way for new representations of oneself, others, and the world.

At the heart of the rededecision process, McNeel proposed a meaningful distinction between the desperate decision and the defiant decision. Both are dysfunctional—the consequence of injunctive beliefs—and are based on “the fragmentary or fantastic data coming from a protective parent” and on “the Child’s misunderstanding of his or her relationship with the parent” [18, p. 32]. These two types of decisions do not exclude each other, nor can they provide a parental source of guidance, protection, or perspective; rather, they together constitute a mechanism through which the child, from an early stage, attempted to cope with the internalized injunctive messages. McNeel’s research led him to the conclusion that injunctive messages are identifiable, can profoundly affect one’s life, and can indeed be

resolved. Even though, most often, an injunctive message is subtle, it can nevertheless be detected, since it carries a “*distinct signature*” called a “*coping behavior*”—“*the main tool used by the external observer who knows what to look for*” in order to correctly diagnose this type of message [12, p. 63].

The desperate decision is, in fact, the child’s response to the absence of permission and emotional support from a parent who is capable of intervening only if sufficiently desperate: it is born in relational silence, in that space where touch, warmth, and reassurance are missing. McNeel observes that “the desperate decision is the first to appear. It is what the child’s brain assumes when no one touches him, ignores him, or fails to show him warmth or reassurance. The desperate decision has great power because it seems true” [12, p. 63]. This formulation of the decision expresses the conviction that the lack of support is the ultimate reality, and the child internalizes it as part of the self. From this arises the sensation of emptiness, uselessness, or helplessness, which will accompany the person in the absence of a subsequent new decision.

The defiant decision, on the other hand, attempts to demonstrate to the parent that the person is happy independently of any parental need or guidance: it is the expression of the instinct for survival and the need for autonomy. It appears as a counterbalance to despair, as an attempt to find a space of personal power even under restrictive conditions. McNeel emphasizes that “all of these decisions share a quality of the type ‘I’ll show you,’ although the degree of defiance is more evident in some than in others” [12, p. 63]. This oppositional energy provides the child with an appearance of control and power, even if, in the long run, it transforms into a self-limiting pattern. It may manifest as rigid perfectionism, overvalued commitment, or constant opposition—behaviors that, although partially functional in the initial context, later become obstacles.

The defiant decision can be understood as “the child’s best attempt to find a solution to the despair induced by the previous decision: the growing child will cling to any form of empowerment he encounters” [12, p. 62]. The strength of this decision lies in the fact that it seems to work, at least for a time, offering an illusion of control and alleviating the sense of helplessness. In reality, however, what once functioned in a previous context becomes a restrictive pattern in adult life. Yet, it is essential to recognize that the emergence of the defiant decision represented the child’s best attempt to manifest autonomous behavior at that moment, given his environment and its limiting models.

In the literature of Transactional Analysis, the redecision has been defined as a specific act, an occasion that can be seen as a moment of life change, in which behavioral transformations occurred as a result of releasing previously blocked energy. Defined as a life change following the recognition of one’s capacity to give up a destructive pattern of thought or behavior (or both), the redecision is “a unique event” [18, p. 29].

The methodological insights proposed by McNeel in the “process of acquiring new decisions” [12, p. 66] help us understand the dual defensive mechanism of the desperate decision and the defiant decision: despair as withdrawal in the absence of support, and defiance as an attempt at autonomy. Together, these decisions provide the key that opens the way toward the educational use of the redecision in psychopedagogy.

From Theory to Educational Practice

In the praxiological framework, the theoretical foundation of the redecision connects the semiotics of messages, the neurobiology of affective regulation (implicit in the emphasis on safety), and the pedagogy of permissions. The result is a framework for change that is sensitive to nuance, rigorous in logic, and generous in applicability.

John McNeel emphasizes that the process of redecision requires a secure relational environment in which “clear permissions that contradict old injunctions” are provided [McNeel, 13, p. 163]. In educational terms, this perspective can be extended through the role of the teacher as a facilitator of change. Since the teacher is not merely a transmitter of knowledge but also a mediator of psychological messages, he or she can offer students explicit permissions (“You are allowed to make mistakes and learn,” “You are important in the group”). In this way, a framework of protection is created through predictable and non-punitive rules, while students’ personal power is strengthened through educational activities that confirm their competencies. This is the educational context in which the AT educational contract can hold profound psychopedagogical significance: a formal agreement regarding tasks and objectives and, at the same time, a relational space where students have the opportunity, over time, to participate in rewriting their life scripts and formulating adaptive beliefs about themselves, others, and the world.

The methodological strength of the redecision is highly compatible with education. When we state that school life is not merely a schedule and a curriculum, but rather the architecture of a relational ecology of messages—tones, gestures, words, and silences that shape belonging, effort, and meaning—then we need a map of this construct. Such a cartography is provided by John McNeel, who has organized the injunctive messages from the vital space into “five fundamental categories—a significant number of essential biotopes of human experience:

“The five categories are logical and intuitive. They are: survival, attachment, identity, competence, and security. It is significant that the first five injunctions identified by the Gouldings — “Don’t Exist,” “Don’t Be Close,” “Don’t Be You,” “Don’t Be an Adult,” and “Don’t Be a Child”— align almost perfectly with these five fundamental categories.” [12, pp. 66–67].

Table 4. The five categories of injunctive messages

Type of Injunctive Message	Example of Injunctive Message
Survival	Don’t Exist
	Don’t Be Well (Don’t Take Care of Yourself)
	Don’t Trust
	Don’t Be Sane
	Don’t Be Important
	Don’t Touch
Attachment	Don’t Be Close
	Don’t Feel Attached
	Don’t Belong
	Don’t Be a Child
	Don’t Want
	Don’t Invest

Identity	Don't Be You
	Don't Be Separate
	Don't Be Visible
	Don't Be Engaged in Your Own Life
Competence	Don't Make It
	Don't Grow Up
	Don't Think
	Don't Feel Successful
Safety	Don't Enjoy
	Don't Be Thankful
	Don't Feel
	Don't Relax
	Don't Share Your Life

Experience shows that school can perpetuate injunctions (“Don’t make mistakes,” “Don’t disturb”), or it can become the place where healing permissions are heard: “You are allowed to practice,” “You may change your mind,” “You are allowed to ask for help.” To the extent that the redecision is the driving force behind acquiring new beliefs in human relationships, we are convinced that classrooms, staff rooms, and school communities can become privileged spaces for transformation—on one condition: they must be led by motivated leaders and inhabited by adults capable of offering permission, protection, and empowerment. In this framework, the redecision does not remain a theoretical or praxeological metaphor, but has the chance to be a preface to successful educational practices.

The Educational Contract and Feedback as Vehicles of a New Decision

The TA contract clarifies expectations, roles, and sources of support: it transforms an unclear situation into predictability and breaks the logic of injunctive messages and ambiguity. Contracts may be individual or group-based, short-term (one hour) or medium-term (one module). They are revised either in public or individually. For example, each clause can be linked to a target injunction: “When I feel tired, I am allowed to ask for a five-minute break and return”—a concrete permission for “Don’t Relax,” “Don’t Feel.”

Feedback describes the process, indicates steps to follow, and avoids general labels. When it is a psychopedagogical tool “used” by the voice of the Adult and the Nurturing Parent, well-delivered feedback can dismantle injunctions received in early childhood. For example, for “Don’t Be Important,” the teacher may explicitly name the impact of a contribution: “Your question helped three classmates understand and deepen the concept; thank you!” This statement is recognition anchored in reality, not a mere compliment. In fact, it nurtures the new belief “you matter,” “you are valuable,” “you are competent” [13, pp. 163–166].

TA Permissions for Action in Inclusive Education

The permissions described by TA can be translated into concrete educational language as part of inclusion strategies. While in the family they represent “simple authorizations” [1, p. 171], in the classroom they become pedagogical messages, conveyed through words, gestures, and clear contractual frameworks.

The teacher has the role of creating a climate of safety and permission, in which each student can express spontaneity and initiative. Educational contracts thus become vehicles through which students are confirmed in their right to learn at their own pace and to make personal choices. Process-oriented feedback, centered on strategy and effort, replaces general labels and validates progress step by step.

Permissions for action here take on a practical role. The message “You can move and explore everything around you; when you do this, know that, if you want, I can take care of you” becomes, in the classroom, the student’s freedom to try without fear of punishment, accompanied by the assurance that support will be available. The permission “I like that you take initiatives, explore, and experiment with new things” translates into the concrete recognition of the student’s contributions through descriptive remarks: “The way you explained it to your classmate was very clear.” In the same way, “You can do different things independently and, at the same time, receive support and protection” becomes in the classroom the possibility of working individually while knowing that the teacher remains a secure base.

This educational transposition is also supported by John Bowlby’s perspective, for whom “the propensity to make strong emotional bonds to particular individuals is a basic component of human nature, already present in germinal form in the newborn infant and continuing throughout adult life into old age” [2, p. 195]. In the classroom, the teacher–student relationship functions as a “secure base,” allowing exploration and taking cognitive risks. As Bowlby emphasizes, “the kind of emotion aroused depends on how the relationship with the attachment figure is going. If it is going well, it is characterized by joy and a sense of security” [2, p. 29].

Thus, inclusive education is not reduced to the physical integration of students with special educational needs, but becomes a psychopedagogical process through which limiting messages are contradicted, and new decisions of growth are validated. “Permissions for action” [11, p. 131], offered through educational contracts and process-oriented feedback, give consistency to this experience: a space where students feel free to explore, capable of learning, and protected in their attempts.

Table 5: The Transposition of TA Permissions into Inclusive Education

Permission for Action	Practical Transposition in the Classroom	Observed Effect on Students
“You can move and explore everything around you; when you do this, know that, if you want, I can take care of you.”	Organization of activity centers where students choose the task, with the teacher present as a base of support.	The student explores without fear, develops autonomy and a sense of safety.
“I like that you take initiatives, explore, and experiment with new things.”	Process-oriented feedback (“I like how you tried another solution”). Validation of original contributions.	The student takes initiative, increases intrinsic motivation, and creativity.
“You can be curious and intuitive.”	Introduction of open-ended tasks (heuristic questions, investigative projects) where curiosity is valued.	The student develops critical thinking and engages actively in discovery.

“You can do what you want and what you feel like doing.”	Flexible educational contracts: choosing a mode of presentation (essay, drawing, poster, oral presentation).	The student feels in control of learning, enhancing personal engagement.
“You can do different things independently and, at the same time, receive support and protection.”	Alternating individual work with mentoring/peer learning activities; the teacher provides psychopedagogical support.	The student gains confidence in their own resources, knowing that support is available.

An Integrated Example

Situation: Student A avoids mathematics exercises, telling himself “I am not good,” and therefore gives up quickly.

Hypothesis: The presence of the injunction “Don’t Be Capable” with a desperate decision “If I try and make mistakes, it proves that I am incapable.”

Intervention: A minimal educational contract for “two deliberate attempts,” calming time, and process-oriented feedback.

Formulation of a new decision: “I am allowed to make mistakes in the practice phase.”

Granting of TA permission for action: “You can do/work/study independently and receive support...”

Protection: No grading during the trial; planned repair.

Empowerment: The student chooses to engage.

Consolidation activities: Training perseverance through short “deliberate attempts,” followed by guided reflection. In 6–8 intervention series it is possible for the student’s language to change to: “It didn’t work the first time, I can try a second time”; “If I can’t do it alone, I’ll ask for help.” This is a decision in action, experienced and lived.

In summary, we can observe from the integrated example how the educational practice of the redecision does not add “yet another method,” but rather reorders the way we view learning: a relational process in which, for example, the educational contract, permissions, and protection foster the adoption of a new decision. Within this process, the teacher becomes a master of safety and meaning, of progress and change. In fact, we may speak here of the case of an inspired didactic game, within a continuous and progressive psychopedagogical action, in which both the teacher and student alike are the authors and protagonists of a revised story of the Self.

The redecision and the growth mindset thus meet naturally: the former provides relational and identity-based cores, while the latter highlights the cognitive, attitudinal, and emotional frameworks. Together, they effectively produce a double psychopedagogical support: “I can progress” becomes a lived belief within safe relationships and in well-designed cognitive and attitudinal tasks. Thus, the transmission of content matters, but so does the rewriting of a life story. Of course, in the educational context, change is not spectacular but cumulative: more precisely, throughout the school years, many new micro decisions can thus effectively participate in the rewriting of the life script.

3. Didactic Laboratory

Discipline: Didactics of Inclusive Education

Laboratory theme: Promoting the Growth Mindset by Resolving Competence-Related Injunctive Messages

Objective of the laboratory: Experimenting with the ways in which the teacher can transform messages transmitted by injunctions of powerlessness into functional beliefs, through a set of didactic and psychopedagogical strategies

Allocated time: 100 minutes

Target audience: primary school teachers, subject teachers, support teachers

Objectives of the Didactic Laboratory

Cognitive objectives: to correctly define the concepts of injunction and permission in TA, applied to the area of competence; to identify the main effects of competence-related injunctive messages on behavior and learning in students with SEN; to explain the models of growth mindset and redecision and their role in transforming limiting beliefs into functional beliefs.

Affective–attitudinal objectives: to manifest openness and courage in sharing personal experiences related to mistakes and learning; to develop a positive attitude towards error, viewed as an opportunity for progress/growth and as an educational resource; to observe the importance of using permissions as tools of emotional and motivational support for students with SEN.

Praxiological objectives: to formulate new beliefs oriented towards the growth mindset, applicable in the educational practice; to practice didactic strategies (normalizing error, process feedback, safe visibility) in micro collaborative activities; to express TA permissions adapted to interaction with students with SEN.

Structure of the Didactic Laboratory

Introduction (10 min.). Methods used: lecture and heuristic conversation.

- Short theoretical framework (mini-lecture): The teacher explains the role of competence-related injunctions of powerlessness (“Don’t Make It,” “Don’t Grow Up,” “Don’t Think,” “Don’t Feel Successful”), as well as their impact on inclusive education: perfectionism, fear of failure, shame, avoidance of visibility.
- The teacher presents the distinction between injunction and permission, then highlights the role of permissions in TA as fundamental tools for creating an inclusive climate and developing a growth mindset.
- The teacher introduces the facilitator and mentions that the latter will keep a journal of the didactic laboratory.

Activity 1: Self-Diagnosis and Coping Behavior (20 min.). Methods used: small group work, individual reflection, guided discussion.

Motto of the activity: “You can move and explore everything around you; when you do this, know that, if you want, I can take care of you.”

- Trainees receive a worksheet with the following self-diagnosis questions:

- “How do I react when I make mistakes?”
- “What story do I tell myself after a success?”
- “Do I feel visible only through perfect results?”

- In small groups (3–4): they discuss concrete examples from their own educational experience, in which they countered the fear of error and allowed exploration without anxiety.
- The facilitator introduces the notion of coping behavior (avoidance of exposure, perfectionism, devaluation of success).

Activity 2: New Beliefs and Normalizing Error (20 min.). Methods used: presentation, individual reflection, collective exercise.

Motto of the activity: “I like that you take initiatives, explore and experiment with new things; you can be curious and intuitive.”

- The teacher presents the model of the redecision: desperate decision (“I will never succeed”), defiant decision (“I will work twice as hard and it still won’t be enough”), and new belief (“Mistake is a sign; my success is to learn”).
- Students formulate new personal beliefs that contribute to sustaining a growth mindset by valuing motivation and the courage to act and to be competent, such as:
 - “I learn from attempts, not from perfection.”
 - “The courage to start and to continue is the real sign of my competence.”
 - “My competence is built step by step: each attempt is a step toward success.”

- At the group-class level: a Board of Useful Mistakes (“What I learned from mistakes”) is created, on which each trainee can add a phrase.

Activity 3: Safe Visibility and Pair Presentations (20 min.). Methods used: cooperative learning, exposure, constructive feedback.

Motto of the activity: “You can do what you want and what you feel like doing.”

- Trainees, in pairs, make a 2-minute micro-presentation about a situation in which they managed to turn a mistake into a learning opportunity.

- At the class level: those who wish can present the micro-presentation to the whole group.

- The facilitator offers process-oriented feedback, not person-focused: “I noticed that you worked... you formulated positive sentences... you used active verbs... you adjusted...”

- The teacher models the language of a new parental voice through supportive and appreciative responses, which provide confidence in public expression and personal visibility:

- “You have the courage to show a process in progress: this is a competence.”
- “The way you make your thinking visible shows inner strength and confidence in your learning process.”
- “By sharing what you have discovered, you also give others the chance to grow alongside you.”

Activity 4: Resolution Activities and the New Parental Voice (20 min.). Methods used: individual reflection, writing exercise, group ritual.

Motto of the activity: “I give myself permission to...”

- Each trainee formulates a new belief (“My learning has value even when it is not perfect”) and a micro-commitment for two weeks (“I will share a draft, not just the final product”).

- The teacher models the healing parental permission by expressing warm and supportive messages:

- “You can do different things independently and, at the same time, receive support and protection.”
- “You can make mistakes and learn from each step; you are valuable even when you do not succeed the first time.”
- “You can give yourself permission to be visible, to express your thoughts, and to be listened to with respect and care.”

- A short closing ritual is created: each trainee says a sentence beginning with “I give myself permission to...”

Conclusions and Reflection (10 min.). Methods used: lecture, open discussion, constructive feedback.

- The teacher gives a brief presentation of powerlessness injunctions and their impact on the expression of learning competences, emphasizes the role of permissions in inclusive education, and highlights the correlation between injunctions of powerlessness, permissions for action and growth mindset.
- The facilitator coordinates a short open discussion, starting with the question: How can future support teachers transpose these practices into the classroom with students with SEN?
- The teacher closes the laboratory activity with the summary phrase: “In inclusive education, the support teacher is a specialist in permissions, transforming injunctions of powerlessness into beliefs of competence and growth mindset.”

From Fixed Mindset to Growth Mindset: The Journal of a New Decision Laboratory

In a shared workspace, the exercise began with a simple challenge: mistakes were placed on a whiteboard. Each error became visible, but not as a stigma, rather as a resource to be explored. The atmosphere changed: where silence once prevailed, curiosity took hold. It was the first step from a fixed mindset—where mistake means failure—to a growth mindset, where error becomes the beginning of a learning process.

Next came the nurturing of new beliefs. Feedback shifted attention from the result to the strategy, from final performance to the way someone tried, persisted, and imagined solutions. What Carol Dweck had stated was confirmed: progress does not come from labels, but from processes. Along with these messages, the redecision gradually took root: “I can progress, even if the path is gradual.”

Visibility was then practiced in a safe environment. Exposure no longer occurred under the pressure of judgment, but in pairs, through sharing and dialogue. Someone discovered they could be “seen” without being hurt; someone else discovered they could feel and express without fear. Thus, old injunctions, described by Eric Berne and later developed by John McNeel—those that said, “Don’t Be Visible,” “Don’t Feel,” “Don’t Belong”—were contradicted.

The lived sequence can be summarized in a simple didactic matrix, where each step is paired with a strategy and a permission.

Table 6: Didactic Matrix of Injunction Resolution through Permissions

Relationship between Injunctions and Resolution	Didactic Strategies	Permissions for Action (TA)
Self-diagnosis and coping behavior	Board of Mistakes	“You can move and explore...”
New beliefs	Process-oriented feedback	“I like that you take initiatives...”
Safe visibility activities	Pair presentations	“You can do what you want and what you feel...”
Resolution activities and the new parental voice	Explicit modeling of warm feedback	“You can do/work/study independently and receive support...”

In the end, a protective and warm voice took shape, saying: “You can work on your own and still receive support.” This voice, modeled through exercises, functioned as a new internal framework, in which autonomy and support coexist. It gave meaning to the very idea of inclusive education: a place where everyone can decide again, with resources and safety, and where freedom does not exclude protection.

When the experience came to an end, what lingered in the air was the feeling of rewriting. Beyond methods and concepts, what had emerged was the real possibility of living differently: with freedom, with trust, and with the hope that the life script can indeed be rewritten.

4. Values, Perspectives, and Challenges of Applying the Presented Models in Inclusive Education

The integration of the growth mindset and redecision models currently opens up a fertile field of reflection and research for inclusive education. Originating from different traditions —cognitive-motivational psychology and transactional analysis—we opted to integrate these two perspectives within a didactic laboratory, convinced that both recognize the individual’s capacity to transform themselves by restructuring beliefs, decisions, and relationships.

The growth mindset has become an international benchmark in education. Since “all people are born with an intense drive to learn” [3, p. 29], failure is not a sign of incapacity, but rather a natural stage of the process of progress. By contrast, while a fixed mindset blocks access to opportunities and generates defensive behaviors, such as avoiding difficult tasks, the growth mindset normalizes error and transforms it into a catalyst for the development of resilience. Complementarily, the redecision model offers a framework for rewriting the life script. John McNeel emphasizes that “the process of acquiring new decisions” [12, p. 64] is a unique experience, precisely characterized by receiving what was once missing. From this perspective, the educational process becomes an experience in which teachers and students alike can formulate new decisions about themselves, about others, and about the world.

The meeting of the two models thus produces a fertile dialectic: the growth mindset provides the cognitive and motivational structure, while the redecision model adds the relational and identity dimension. While the first encourages students to say, “I can learn through effort and strategy,” the second helps them formulate new existential beliefs: “I have the right to be, to feel, to think, and to belong.” In this synthesis, inclusive education gains a dual resource—intellectual progress and relational healing.

Although promising, the application of these two models raises significant challenges.

The first challenge relates to oversimplification. The growth mindset, however popularized, does not guarantee success by itself; it “can constitute the core of a broader meaning system, but only under favorable conditions” [5, p. 484]. Without an adequate relational and institutional framework, messages about “effort” can become additional pressures on classroom educators. Similarly, the process of redecision cannot be reduced to a quick technique, since “injunctive messages are powerful precisely because their falsehood is believed” [13, p. 162]. Their deconstruction requires time, emotional safety, and an ecology of positive messages; where these conditions are absent, there is a risk of premature exposure to vulnerabilities.

A second limitation concerns the socio-cultural context. Teachers who choose to use these models may encounter resistance from institutions where paradigms centered on graded performance, imposed classifications, and visible labels still persist. In turn, students with SEN may come from family environments marked by powerful injunctive messages (“Don’t be important,” “Don’t belong”), which cannot be contradicted by educational discourse alone. In such cases, the process of redecision becomes a long-term exercise, requiring collaboration between school, family, and counseling environments.

Looking toward the future, the mentioned limitations do not diminish the relevance of these models but rather indicate directions for development and research.

First, the need for professional training of teachers in both paradigms becomes clear. It is not enough for teachers to be merely informed about the growth mindset; it is a “professional requirement” to offer process-oriented feedback, normalize error, and transmit explicit permissions (“You are allowed to make mistakes and learn from them”). Likewise, it is not sufficient for teachers to know the redecision model theoretically; they must know how to create educational spaces that provide protection and support, and how to embody a “new parental stance that heals” [12, p. 66]—an essential condition for neutralizing old injunctions.

Second, future research must explore the combined application of the two models. Existing studies already indicate their complementary potential: if the growth mindset has proven effective in improving the performance of at-risk students [15, p. 2], and if the redecision model has demonstrated the capacity to generate new, original, and profoundly protective beliefs [13, p. 162], then their integration into inclusive education could foster both academic progress and personal change.

The growth mindset model and the redecision model thus invite a careful analysis of the educational climate. This is not only about didactic and psychopedagogical strategies but about an ecology of messages—an environment in which students simultaneously receive

permission, protection, and empowerment. This is, in the language of Transactional Analysis, the essential triad for redecision and for building a free future for new generations. What remains essential is the shared belief that students can learn and can make new decisions. In this sense, inclusive education is “a priority of current educational policies” [14, p. 13], a fundamental right, and the very foundation of society.

Bibliography:

1. BERNE, E. *Ce spui după Bună ziua? Psihologia destinului uman*. București, Trei. 2006, 358 p. ISBN 978-973-707-085-2.
2. BOWLBY, J. *O bază sigură: aplicații clinice ale teoriei atașamentului*. București: Trei, 2011, 278 p. ISBN 978-973-707-422-5.
3. DWECK, C. *Mindset: o nouă psihologie a succesului*. București: Curtea Veche Publishing. 2017, 379 p. ISBN 978-606-588-957-6.
4. DWECK, C. S.; LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 1988, 95(2), pp. 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
5. DWECK, C. S.; YEAGER, D. S. Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*. 2019. 14(3), pp. 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.
6. DWECK, C. S.; REPPUCCI, N. D. Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1973, 25(1), pp. 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>.
7. European Union. Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030, 21 p. Disponibil: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1535&langId=en> (vizitat 13.09.2025).
8. GOULDING, M.; GOULDING, R. *Changing Lives through Redecision Therapy*. New York: Brunner Mazel. 1979, 297 p. ISBN 0-87630-191-X. Traducere în limba română: SATIR, V. *Schimbând vieți prin terapia noii decizii*. Timișoara: Institutul de Vest pentru Terapia de Grup și de Familie. 203 p.
9. KAPASI, A.; PEI, J. Mindset. Theory and School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*. 2021, 37(1), pp. 57-74. <https://doi.org/10.1177/08295735211053961>.
10. MANEA, A. D. *Educația incluzivă: teorie și aplicații*. Cluj Napoca: Editura Școala Ardeleană. 2020, 243 p. ISBN 978-606-797-510-9.
11. MASTROMARINO, R. *Părinții și copii cresc împreună*. Iași: Sapiientia. 2020, 374 p. ISBN 978-606-578-396-6.
12. MCNEEL, J. The heart of redecision therapy: resolving injunctive messages. În: Ed. ERSKINE, R. *Transactional Analysis in Contemporary Psychotherapy*. Editura Routledge. 2018, pp. 53-77. eBook. ISBN 13:9781782202639.
13. MCNEEL, J. Understanding the Power of Injunctive Messages and How They Are Resolved in Redecision Therapy, *Transactional Analysis Journal*. 2010, 40, 2, pp. 159-169. <https://doi.org/10.1177/036215371004000211>.
14. ROCA, M. *Didactica educației incluzive*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2022, 121 p. ISBN 978-606-37-1976-9.
15. SARRASIN, J. B.; RIOPEL, M.; ALLAIRE-DUQUETTE, G. Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*. 2025, 40, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2025.100257>. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/392069515> (vizitat la 12.09.2025).

16. SCHRODER, H. S.; DAWOOD, S.; YALCH, M. M.; DONNELLAN, M. B.; MOSER, J. S. The role of implicit theories in mental health symptoms, emotion regulation, and hypothetical treatment choices. *Cognitive Therapy and Research*. 2015, 39(2), pp 120–139.
<https://doi.org/10.1007/s10608-014-9652-6>.
17. SCHRODER, H.S.; FISHER, M.; LIN, Y.; Lo, S.L.; DANOVITCH, J.H.; MOSER, J.S. Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school-aged children with a growth mindset. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2017, 24, pp. 42-50.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.01.004>.
18. SCOLIERE, M. La terapia della ridecisione come processo di acquisizione di nuove credenze. Rielaborazione. pp. 15-24. În: Ed. MASTROMARINO. R. *Analisi tranzazionale: la terapia della ridecisione*. Roma: LAS. 2006. 149 p. ISBN 978-88-213-0630-3.
19. YEAGER, D.S.; HANSELMAN, P.; WALTON, G.M. et al. A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*. 2019, 573, pp. 364–369.
<https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>.

**LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ:
ÎNTRE TRADIȚIE, IDENTITATE ȘI DESCHIDERE INTERCULTURALĂ
ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
BETWEEN TRADITION, IDENTITY, AND INTERCULTURAL OPENNESS**

BRANIȘTE Ludmila, conf. univ. dr.,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România
PhD, Associate Professor,
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, Romania
ORCID: 0000-0002-1635-1986
e-mail: branisteludmila@yahoo.com

CZU: 378.016:811.135.1

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p68-76

Abstract. This paper focuses on teaching Romanian as a foreign language (RFL), analyzing the teaching-learning-assessment process and issues specific to this field. Without dwelling on arguments regarding the importance of language as a vehicle of identity, we aim to address several issues that arise in the classroom, from the perspective of both teachers and students. RFL is treated not only as a simple technique, but as a difficult art. Its success requires an understanding of the laws of language, speech, and the psycholinguistic and psychopedagogical mechanisms that govern verbal communication. The paper explores how the system of transmission and reception of communicative acts is influenced by several factors, navigating between tradition, identity, and intercultural openness. By analyzing these aspects, we aim to improve understanding and teaching practice in the field of RFL. Romanian thus acquires a multiple function: it is a means of transmitting tradition, a vehicle for affirming Romanian identity, and constitutes a space for intercultural openness, where diversity is not an obstacle but a resource for learning. From this perspective, teaching RFL goes beyond its instrumental status and becomes a formative act through which tradition is revalued, identity is affirmed, and intercultural openness becomes an essential skill for the global citizen of the 21st century.

Keywords: RFL, teaching, cultural integration, communication strategies, teaching-learning-assessment, motivation.

Rezumat. Articolul de față se concentrează pe didactica RLS (Româna ca Limbă Străină), analizând procesul de predare-învățare-evaluare și pe probleme specifice acestui domeniu. Fără a insista asupra argumentelor privind importanța limbii ca vehicul al identității, ne propunem să abordăm câteva aspecte ce apar în sala de curs atât din perspectiva profesorilor, cât și a cursanților. RLS este tratată nu doar ca o simplă tehnică, ci și ca o artă dificilă. Succesul ei presupune înțelegerea legăturilor limbii, vorbirii și a mecanismelor psiholingvistice și psihopedagogice ce guvernează comunicarea verbală. Lucrarea explorează modul în care sistemul de transmitere și receptare a actelor comunicative este influențat de mai mulți factori, navigând între tradiție, identitate și deschidere interculturală. Prin analiza acestor aspecte, urmărim să îmbunătățim înțelegerea și practica didactică în domeniul RLS. Româna dobândește, astfel, o funcție multiplă: ea este un mijloc de transmitere a tradiției, un vehicul de afirmare a identității românești și se constituie ca un spațiu al deschiderii interculturale, unde diversitatea nu este un obstacol, ci o resursă de învățare. În această perspectivă, predarea RLS își depășește statutul instrumental și se transformă într-un act formativ prin care tradiția este revalorizată, identitatea este afirmată, iar deschiderea interculturală devine o competență esențială pentru cetățeanul global al secolului XXI.

Cuvinte-cheie: RLS, didactică, integrare culturală, strategii comunicative, predare-învățare-evaluare, motivație.

*Măsurariul civilizațiunii unui popor în ziua de azi
este o limbă sonoră și aptă de a exprima prin sunete noțiuni,
prin șir și accent logic cugete, prin accent etic sentimente.*
Mihai Eminescu

*Limba este un proces de creație liberă; legile și principiile ei sunt fixe,
dar maniera în care sunt utilizate principiile generării este liberă
și infinit de variată. Orice interpretare și folosire a cuvintelor
implică un proces de creație liberă...*
Noam Chomsky

Nu vom insista asupra argumentelor privind necesitatea și oportunitatea studierii limbii ca expresie a potențialului intelectual și spiritual al unui popor. Această lucrare se concentrează pe domeniul activităților de învățare a limbii române ca limbă străină (RLS) cu scopul de a aduce în discuție probleme legate de procesul de predare-învățare-evaluare și pentru a invita cititorul la reflecții ulterioare asupra acestui domeniu.

Statutul României de membru UE atrage tot mai mulți cetățeni străini la universitățile autohtone fie pentru o diplomă internațională, fie datorită costurilor de școlarizare mai accesibile. Deși există și programe în limbi străine (engleză, franceză), majoritatea specializărilor sunt predate în română. Prin urmare, studenții non-nativi trebuie să urmeze Anul Pregătitor de Limbă Română (AP), un curs intensiv de un an academic (octombrie-iulie). Această realitate a pus profesorii în fața unei provocări majore: predarea limbii materne dintr-o perspectivă cu totul nouă. Mulți s-au întrebat, firește, dacă există o „formulă magică” pentru ca oricine să învețe româna rapid și ușor. Deși o soluție universală rămâne un ideal, utilizarea unor varii metode și procedee crește semnificativ șansele ca studenții să ajungă la comunicare fluentă. Predarea RLS este o activitate pe cât de interesantă și provocatoare, pe atât de dificilă și solicitantă. Nu este suficient să fii vorbitor nativ pentru a preda eficient. Profesorul trebuie să adopte o abordare diferită a structurilor lexicale, gramaticale și sintactice și să găsească metode optime pentru a asigura dobândirea competențelor de înțelegere după auz, vorbirea, lectura și scrierea corecte. Lucrarea discută probleme ce apar în sala de curs atât pentru profesori, cât și pentru cei care învață, drumul parcurs fiind nu doar o tehnică, ci și artă dificilă, ce presupune o cunoaștere profundă a legităților limbii și vorbirii, a mecanismelor psiholingvistice și psihopedagogice, ce guvernează procesele de comunicare verbală și nu ignoră multitudinea factorilor implicați în sistemul de transmitere și receptare a actelor comunicative între tradiție, identitate și deschidere interculturală. Predarea unei limbi necesită rigurozitate și exactitate, cu o organizare metodică a faptelor de limbă. Un obiectiv este îmbogățirea lexicului pentru o exprimare flexibilă și nuanțată. Abordările perimate, bazate pe memorarea listelor de cuvinte traduse, sunt înlocuite de metode care pun accentul nu doar pe înțelegerea sensului, ci mai ales pe deprinderea de a folosi cuvintele și pe posibilitățile lor combinatorii în actul vorbirii. Tatiana Slama-Cazacu subliniază că „ipostaza fundamentală a limbajului este o situație de dialog” [1, p.86]. Astfel, cunoașterea sensului cuvintelor devine un fenomen premergător vorbirii fluente. Învățarea sensului nu se face mecanic, ci prin contextualizare frazeologică și superfrastică. Dezvoltarea vocabularului implică decodarea semantică, iar semantizarea lexemelor noi se realizează preponderent prin mijloace lingvistice. Un obiectiv de bază este de a obișnui cursantul să gândească și să se exprime direct în limba-țintă și să stabilească conexiuni și paralelisme în limba-scop. Contextul este decisiv pentru autodefinirea lingvistică; cuvântul izolat își „ascunde” semnificația, „contextul respectiv putând defini o situație, iar aceasta definește cuvântul” [2, p.67]. Sensul este determinat de poziția contextuală, iar pentru un cuvânt necunoscut, contextul poate defini situația, care, la rândul ei, definește cuvântul. Obiceiul semantizării prin context dezvoltă capacitatea de a înțelege un text chiar și fără a cunoaște toate cuvintele, fiind esențial în cazurile de polisemie, sinonimie parțială sau omonimie.

Didactica RLS a evoluat considerabil în ultimele decenii, fiind dezvoltată atât de vorbitori nativi, cât și de străini. Această evoluție a dus la o creștere impresionantă a resurselor

– de la cursuri pe niveluri și culegeri de exerciții, până la studii metodologice dedicate aspectelor specifice ale limbii. Ca un fapt de remarcat este caracterul eterogen al grupelor de studenți. Aceștia provin din sisteme lingvistice extrem de variate: limbi romanice, germanice, slave, turcice, semito-hamitice, dar și albaneză, greacă, chineză sau coreeană. Această diversitate impune profesorului de RLS documentarea minimă privind sistemele gramaticale ale limbilor materne sau ale limbilor de circulație cunoscute de cursanți. Deși mulți folosesc engleza, adesea aceasta nu este învățată instituțional, ceea ce rezultă într-o pronunție defectuoasă. Pentru studenții străini, în special cei cu limbi materne fără genuri (japoneză, coreeană, turcă, arabă *etc.*), genul substantivelor românești reprezintă o dificultate majoră. Absența materialelor auxiliare adecvate poate genera reacții descurajante. Profesorul trebuie să folosească materiale ajutătoare care să ofere siguranță practică și psihică, asigurând o bună decodare semantică și lărgirea sferei cunoștințelor lexicale aplicative. În acest proces, rolul profesorului este decisiv. Conform principiilor lui Comenius și ale lui Gh. Doca, profesorul este cel care asigură „conducerea didactică”. Deși resursele (fișe, glosare, suporturi audio-video *etc.*) sunt importante, eficiența lor depinde integral de capacitatea profesorului de a le utiliza cu discernământ, echilibru și la momentul potrivit. O altă provocare des întâlnită este aceea că, în faza inițială, studenții reușesc să sesizeze fonemele unei limbi cunoscute, dar le este dificil să le însușească corect pe cele ale limbii române pe bază comparativă. De aceea, se subliniază necesitatea simultaneității modurilor de percepție oral-scris. Recomandăm, de asemenea, exersarea scrisului de mână (pe lângă cel de tipar), dat fiind rolul său frecvent în activitatea didactică. Pe de altă parte, manualele moderne de limba română se adaptează, integrând elemente precum imaginea, textul audio și gândirea critică, facilitând astfel accesul străinilor cu diverse profiluri psiho-comportamentale. O remarcă de ordin general vizează pregătirea lingvistică a cursanților. Deoarece nu toți au o bază solidă în limba maternă sau în limbile de circulație cunoscute, este necesară introducerea unor elemente minime de metalimbaj pentru a fluidiza și omogeniza expunerea. Didactica RLS beneficiază de sugestii și oportunități oferite de politicile lingvistice europene (precum CECRL) [3], de experiența predării limbilor de circulație internațională și de metodele de intercomprehensiune în limbile înrudite. Toate aceste resurse permit ameliorarea continuă a procesului de predare-învățare-evaluare.

Procesul de predare-învățare-evaluare a RLS a devenit un domeniu de cercetare și practică didactică complexă, integrând perspective lingvistice, culturale și pedagogice. Datorită internaționalizării educației și a mobilității crescute, româna este privită și ca un vehicul de comunicare și integrare culturală. Interesul pentru RLS este motivat și de necesități utilitare (precum studii sau activități economice), dar și din dorința de a explora dimensiunea culturală și identitară a unui spațiu sud-est european situat la intersecția dintre est și vest.

Uniunea Europeană încurajează cetățenii să stăpânească, pe lângă limba maternă, cel puțin alte două limbi, susținând diversitatea lingvistică prin programe de finanțare. [4, p.67; 14]. Abordarea RLS sub egida tradiție, identitate și deschidere interculturală recunoaște că procesul didactic depășește simpla achiziție de reguli gramaticale sau lexicale. Aceste trei dimensiuni sunt complementare:

- Tradiția oferă stabilitate și adâncime limbii ca referință culturală.
- Identitatea reflectă specificul cultural și lingvistic vehiculat de limbă.

- Deschiderea interculturală transformă diversitatea și alteritatea în resurse educaționale, plasând româna într-un dialog global.

Cercetarea lingvistică modernă abordează limba din perspectiva creativității. Prin urmare, obiectivul major al didacticii RLS nu mai este învățarea mecanică a vocabularului și regulilor, ci capacitarea studenților străini de a extrapola cunoștințele dobândite. Scopul este eficiența comunicării reale, prin „recombinarea structurilor preexistente în forme noi” [5, p.37], transformând studentul dintr-un receptor pasiv într-un factor activ al procesului didactic. Pentru atingerea scopurilor comunicative, profesorul de RLS trebuie să meargă dincolo de structura fundamentală a limbii. Este esențială transmiterea de date fundamentale din istoria civilizației și culturii poporului român. Limba este o formă vie a spiritualității și nu poate fi separată de valorile culturale pe care le exprimă. Astfel, studiul RLS trebuie realizat pe fundalul unor cunoștințe sistematice despre caracteristicile pregnante ale culturii române, deoarece gramatica și lexicul sunt doar mijloace, nu scopuri în sine. Un principiu fundamental al învățământului modern este cel formativ, nu doar informativ. Acest principiu se aplică RLS, unde limba străină are o valență pronunțat educativă. Procesul educațional trebuie organizat ca o activitate continuă de rezolvare a sarcinilor verbal-excogitative, încurajând studenții să preia idei din surse și să noteze informații productive. Prin această activitate sistematică și motivată, studentul străin este pregătit psihologic pentru independența de gândire și exprimare.

Tradiția, în cazul românei, nu este doar un concept abstract, ci și o realitate vie care se regăsește în toate straturile limbii. Originea latină a românei, care o situează în familia limbilor romanice alături de franceză, italiană, spaniolă sau portugheză, constituie fundamentul istoric asupra căruia s-au adăugat influențe slave, grecești, turcești, maghiare, germane și, mai recent, franceze și engleze. Această structură stratificată nu reprezintă doar un fapt lingvistic, ci și o mărturie a unei tradiții de contact și schimb intercultural. Cursantul străin care se apropie de română descoperă, prin simpla analiză a lexicului, o întreagă istorie a regiunii, marcată de interferențe, dominații și sinteze culturale. În același timp, tradiția este prezentă și în folclor, în literatura clasică, în proverbe și expresii idiomatice, care transmit mentalități, credințe și valori colective. În acest sens, predarea limbii române ca limbă străină trebuie să includă nu doar dimensiunea normativă, ci și dimensiunea simbolică a limbii, pentru ca studentul să înțeleagă nu numai cum se vorbește, ci și de ce se vorbește astfel și ce univers cultural se ascunde în spatele structurilor lingvistice.

Învățarea limbii române aduce inevitabil în prim-plan problema identității. Limba este, în esență, expresia unei identități colective, iar româna reflectă particularitățile istorice și culturale ale poporului care o vorbește. Identitatea lingvistică a românei se construiește prin caracteristicile sale structurale – articolul hotărât enclitic, sistemul de declinare, bogăția formelor verbale, flexibilitatea în formarea diminutivelor –, dar și prin modul în care ea reușește să se adapteze la nevoile comunicative contemporane, integrând constant neologisme și termeni tehnici. Pentru cursantul străin, contactul cu această identitate lingvistică este dublat de descoperirea identității culturale, care se manifestă în literatură, artă, istorie, obiceiuri, gastronomie și viață cotidiană. Prin intermediul limbii, studentul pătrunde într-un univers simbolic în care regăsește mituri fondatoare (precum *Miorița* sau *Meșterul Manole*), figuri istorice și literare (Ștefan cel Mare, Mihai Eminescu, Constantin Brâncuși), dar și practici sociale care conturează specificul românesc (ospitalitatea, solidaritatea comunitară, legătura cu

natura și cu sărbătorile calendaristice). Astfel, învățarea limbii române devine o inițiere în identitatea românească, înțeleasă nu ca o esență fixă, ci ca o construcție istorică și culturală aflată într-o permanentă transformare.

Această identitate este cu atât mai interesantă, cu cât România, prin poziția sa geografică și prin istoria sa, a fost mereu un spațiu al pluralității și al conviețuirii multiculturale. În interiorul granițelor sale se întâlnesc comunități maghiare, germane, turce, tătare, rome, evreiești și ucrainene, care au contribuit la configurarea unei identități colective pluraliste. În acest context, limba română joacă rolul de liant și de instrument de comunicare interetnică, dar, în același timp, reflectă deschiderea către diversitate. Studentul străin care o învață devine martor al unei identități care nu se definește prin izolare, ci prin contact, schimb și adaptare. Această caracteristică face din română un exemplu privilegiat de limbă care poate fi predată nu doar ca sistem, ci și ca spațiu al dialogului dintre identitate și alteritate.

„Un bun educator este mai ales acela care știe să se servească și să servească sistemul motivațional al celui pe care îl îndrumă” [6, p.109]. Succesul studenților străini în dobândirea competențelor RLS depinde de eficientizarea interacțiunii profesor-student și de dezvoltarea motivației. Motivația este o dimensiune importantă a personalității, un ansamblu de factori dinamici ce direcționează comportamentul [7; 15], transformând cursantul dintr-un simplu receptor într-un subiect activ și selectiv.

Predarea centrată pe cursant, bazată pe strategii de instruire active și interactive, amplifică rolul motivației [8, p. 89] și responsabilitatea individuală. În acest model, profesorul și studentul devin parteneri în construirea cunoștințelor, iar comunicarea se produce atât pe verticală, cât și pe orizontală, studenții devenind surse de învățare reciprocă. În contextul acestei didactici moderne, rolul profesorului se diversifică și se extinde, impunând o serie de funcții complexe:

- Catalizator/inspirator: trebuie să trezească curiozitatea și să inspire studenții prin materialele și întrebările puse la dispoziție.
- Observator: monitorizează noile arii de cunoștințe și pregătește căile prin care studenții vor ajunge la acestea.
- Consultant și consilier: oferă feedback performativ prin analizarea procesului de învățare al fiecărui cursant.
- Antrenor: predă strategiile de lucru și cum se învață eficient, la cererea studenților.
- Mentor și educator: prezintă, discută și justifică valorile.
- Moderator: susține și împărtășește discuțiile focalizate pe conținut și disputele constructive.
- Arbitru și mediator: acționează în caz de conflict pentru a sprijini studenții în rezolvarea propriilor probleme.
- Avocatul diavolului: chestionează soluțiile simpliste, răspunsurile rapide sau credințele superficiale, cerând explicații și justificări mai bune.
- Evaluator: verifică permanent dacă studenții se aliniază obiectivelor proprii de învățare.

Pornind de la didactica modernă, ce îmbină continuitatea cu schimbarea, profesorul de RLS trebuie să creeze situații care să înlănească funcțiile comunicative și interactive. Modalitățile eficiente de motivare includ încurajarea verbală și nonverbală, crearea unei atmosfere plăcute, competiția, jocul și tehnicile activ-participative. Relația dintre motivație și

învățare este reciprocă: motivația energizează învățarea, iar învățarea intensifică motivația. Conform teoriilor motivaționale (de ex.: Popescu-Neveanu [9, p.111], Maslow [10, p.74]), profesorul are o serie de responsabilități clare în sala de curs:

- Crearea de condiții favorabile pentru dezvoltarea vorbirii.
- Identificarea cauzelor reale în cazul pierderii interesului.
- Asigurarea unui mediu relaxant, deoarece frica sau resentimentul inhibă interesul cognitiv.
- Mizarea pe varietate și momente surpriză și evitarea situațiilor jenante.
- Dezvoltarea încrederii în sine a cursantului.
- Implicarea studenților în sarcini, evitând situațiile de eșec.

Pe măsură ce studenții avansează, activitățile evoluează: la nivelul elementar se controlează mecanismul limbajului dobândit, la cel intermediar se acordă autonomie pentru formarea automatismelor, iar la nivelul avansat, activitatea se centrează pe materiale și evenimente extralingvistice (vizuale, sonore, culturale, științifice). Se remarcă, de asemenea, inovații creative în interacțiune, precum metodele glottodrama sau glottocinema (apărute în Italia și alte țări europene), ce implică predarea limbii străine cu ajutorul tehnicilor de teatru.

Învățarea prin cooperare se desfășoară ideal într-un model trifazic, ce îmbină cooperarea cu elemente de competiție, bazându-se pe ajustarea comportamentului pentru atingerea obiectivelor comune și individuale.

- Evocarea (introducere și reactualizare): această etapă creează cadrul mental pentru învățarea ulterioară. Se reactualizează cunoștințele anterioare ale cursanților, se valorifică experiențele personale și se identifică cunoștințele (inclusiv cele eronate) despre tema nouă. Scopurile principale sunt stabilirea obiectivelor de învățare și oferirea unui context pentru înțelegerea ideilor noi.

- Realizarea sensului (procesarea informației): aceasta este secvența de învățare propriu-zisă. Cursanții analizează subiectul din perspective diverse, investighează tema, înțeleg materialul și caută răspunsuri la întrebările inițiale, formulând totodată noi întrebări. Scopul este identificarea ideilor esențiale, compararea așteptărilor cu materialul învățat și realizarea de conexiuni personale.

- Reflecția (sinteză și evaluare critică): etapa depășește simpla fixare a cunoștințelor, fiind un moment de analiză critică a celor învățate. Cursanții își exprimă opinii argumentate, integrează cunoștințele noi în sistemul propriu și fac o autorefecție asupra procesului de lucru. Obiectivele cheie includ rezumarea ideilor principale, evaluarea propriei învățări și formularea de noi întrebări care validează sau extind ideile.

Dimensiunea interculturală a predării RLS este, probabil, cea mai relevantă în contextul actual. Într-o lume globalizată, în care mobilitatea și diversitatea sunt realități cotidiene, învățarea unei limbi străine nu mai poate fi separată de dezvoltarea competențelor interculturale. Cursantul nu învață doar cum să construiască o frază corectă, ci și cum să înțeleagă și să respecte diferența culturală, cum să interpreteze gesturi, norme de politețe, stiluri de comunicare și valori sociale care pot fi diferite de ale sale. Româna oferă, în acest sens, un teren extrem de fertil, întrucât conține atât elemente comune cu alte limbi romanice, care facilitează învățarea, cât și trăsături specifice care solicită o adaptare cognitivă și culturală.

Predarea trebuie să pună accent pe aceste aspecte, creând situații de comunicare autentică, proiecte interculturale și contexte de reflecție critică asupra diferenței.

Nivelul avansat de stăpânire a limbii române atins de cursanții noștri ne-a permis organizarea strategică, evitând improvizația, a unor manifestări didactice menite să asigure o varietate complexă de conținut comunicativ. Această etapă superioară se concentrează pe explorarea profundă a culturii și civilizației românești, recunoscând că, dincolo de tehnologie, studentul trebuie să-și exerseze opțiunea spre spiritualitate și spre un sistem de valori capabil să-i ofere un model comportamental. Așa cum spunea H. Bess, civilizația este limba acelei civilizații [11, p.103], iar cultura este, am putea adăuga, limba acelei culturi. Cunoașterea limbii, civilizației și culturii românești, cu o identitate atât de bine conturată, nu oferă doar sentimentul de apartenență la un spațiu spiritual, ci constituie o modalitate esențială de acces la patrimoniul lingvistic și cultural mondial și un mijloc eficient de comunicare interculturală și de consolidare a dialogului intelectual. În acest scop, am organizat, cu sprijinul unor oameni de cultură, profesori universitari, TVR Iași, Radio Iași și presa locală, o serie de expuneri care au acoperit domenii vaste: istorie, filozofie, artă, literatură, muzică, teatru și chiar biblioteconomie (manuscrise și cărți rare). Aceste manifestări au trezit interesul ascultătorilor și le-au oferit modele de limbaj diversificat, expunând structuri gramaticale noi, expresii și formule care redau atitudini spirituale și afective variate. Expunerile au fost concepute să fie informative, explicativ-discursive, activizante și cu o mare forță emotivă. Participanții au avut ocazia de a asculta o limbă română corectă, fluentă și expresivă, capabilă de convingere, datorită preocupării vorbitorilor nu doar pentru informație, ci și pentru valoarea formativă a discursului. În zilele ce au urmat, studenții au fost plasați în situații predominant comunicative și într-o ambianță degajată, fiind încurajați să repovestească cele auzite. S-a trecut astfel de la mesaje monologate la comunicarea dialogată (în grupuri). Prin exploatarea dirijată și refolosirea noilor cuvinte și structuri în contexte situative noi, s-a urmărit realizarea trecerii de la vorbirea reproductivă la cea liberă, productivă, având cultura și civilizația română drept cadru tematic. Comunicarea a fost centrată pe teme ale culturii române și ale țărilor lor, valorizând similaritățile, diferențele și particularitățile originale, dar permițând și divagații pentru a încuraja o vorbire eliberată. Obiectivul final este familiarizarea cu mentalitatea poporului, asigurând integrarea socioculturală a studenților, deoarece studiul RLS presupune dezvoltarea competențelor lingvistice alături de însușirea normelor etice, a tradițiilor, istoriei și culturii vorbitorilor-țintă.

Această abordare a asigurat o mare varietate de conținut comunicativ, antrenând studenții în construcția logică a unui discurs. Activitatea de vorbire, fiind un act intelectual, le-a stimulat efortul mintal, ajutându-i să se orienteze în situații concrete, să selecteze și să exteriorizeze informația. Prin selectare, repartizare și transformare, s-a atins conștientizarea conținutului audiat, devenind o modalitate eficientă de evaluare a felului în care cursantul a receptat materialul pentru a deveni, la rândul său, un locutor (emițător) competent [12, p.54], În faza complet comunicativă, cum este numită de unii cercetători [13, p.356], a fost atinsă când studenții, având un capital lingvistic bogat, au fost solicitați să redacteze, în scris, mici eseuri pe diverse teme de literatură română și din țara lor (legende, amintiri din copilărie, comentarii literare). Aceste texte, deși modeste calitativ (fiind lăsate necorectate în conținut și expresie), au constituit dovezi convingătoare ale capacității creative, a imaginației și a abilității de a articula argumente și de a construi un tot logic și coerent. Recunoașterea valorii pragmatice

a unei limbi implică și recunoașterea dimensiunii sale culturale, fapt demonstrat de această eliberare a expresiei în scris. Testele obiective folosite – bazate pe întrebări-răspunsuri, acceptarea/respingerea enunțurilor, completarea de spații sau redactarea de scurte expuneri – au avut un caracter dinamic și stimulat, contribuind la dezvoltarea creativității lingvistice și intelectuale. Din perspectiva străinului, civilizația și cultura nu sunt doar probleme de cunoaștere, ci și de sensibilizare. Descoperind valorile românești, el surprinde simbolurile destinului uman, participând mai viu la dezbaterile contemporane. În plan metodologic, acest lucru se traduce prin integrarea resurselor autentice – texte jurnalistice, materiale audio-video, filme, muzică, reclame, conversații reale – care aduc în sala de clasă diversitatea și dinamica societății românești contemporane. Studenții pot fi invitați să compare tradițiile gastronomice, sărbătorile, sistemele educaționale sau practicile de comunicare ale României cu cele din țările lor de origine, dezvoltând astfel o înțelegere nu doar lingvistică, ci și culturală. Mai mult, utilizarea platformelor digitale și a noilor tehnologii [16] facilitează contactul direct cu vorbitori nativi, cu comunități online și cu resurse culturale variate, sporind dimensiunea interculturală a procesului de învățare. Astfel, predarea RLS dobândește o funcție triplă:

- Mijloc de transmitere a tradiției și conservare a patrimoniului cultural.
- Vehicul al identității, afirmând specificul românesc în context global.
- Spațiu al deschiderii interculturale, transformând întâlnirea cu alteritatea într-o resursă de învățare și de îmbogățire personală.

Astfel conceput, procesul de predare-învățare nu mai vizează doar achiziția lingvistică, ci devine o experiență complexă de formare intelectuală și interculturală. Numeroase exemple și cercetări recente confirmă eficiența acestei abordări, demonstrând impactul său pozitiv atât asupra dezvoltării competenței lingvistice, cât și asupra sensibilității culturale [17, pp.155–179]. În acest fel, cursanții nu doar învață limba, ci și se formează ca participanți activi la dialogul între culturi, dobândind competențe esențiale pentru mobilitatea academică și profesională [18, p.289].

În concluzie, RLS nu este doar un obiect de studiu, ci o experiență culturală și interculturală complexă. Între tradiție și modernitate, între identitate și diversitate, între patrimoniu și globalizare, româna se dovedește a fi o limbă vie, capabilă să ofere nu doar competențe lingvistice, ci și instrumente de înțelegere a lumii contemporane. Cursantul care o învață devine nu doar utilizator al unui cod lingvistic, ci și participant la o cultură, la o identitate și la un dialog intercultural. În această perspectivă, predarea RLS își depășește statutul instrumental și se transformă într-un act formativ de mare complexitate, prin care tradiția este revalorizată, identitatea este afirmată, iar deschiderea interculturală devine o competență esențială pentru cetățeanul global al secolului XXI.

Bibliografie:

- [11] Apud Stanciu, Alina. *Noțiuni de cultură și civilizație românească în predarea limbii române ca limbă străină*, în *Didactica modernă. Aspecte ale predării limbii române ca limbă străină*. Universitatea din Timișoara, Facultatea de filologie, 1988.
- [12] Bernat, Simona-Elena. *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003.
- [13] *Cercetări asupra comunicării*, sub redacția Tatiane Slama-Cazacu. București: Editura Academiei, 1973.

- [8] Glava, Adina Elena. *Metacogniția și optimizarea învățării – aplicații în învățământul superior*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2009.
- [17] Ivanić, Ivana, Durić, Ema, & Ciobanu, Ioana. *Teaching minority languages online in higher education: Challenges and opportunities*. În R. Mihăilă, G. T. Sipos, & O. Botezat (urm.), *Intercultural diversity in the 21st century education: Inclusion and social equity*. București: Pro Universitaria, 2024.
- [18] Ivanić, Ivana. *Uvod u rumunsku kulturologiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2024.
- [2] Lado, R. *Predarea limbilor*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1976.
- [10] Maslow, A.H. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007.
- [6] Muchielli, R. *Metode active în pedagogia adulților*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
- [9] Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. *Psihologie*, București: Universul, 1987.
- [1] Slama-Cazacu, T. *Introducere în psiholingvistică*. București: Editura Științifică, 1968.
- [5] Titone, R. *Psycholinguistique appliquée*, Paris: Payot, 1979; trad. din limba italiană, *Psicolingvistica applicata*. Roma: Armando Amanda Editore, 1971.

Surse Web:

- [4] Limbile oficiale ale Uniunii Europene, http://ro.wikipedia.org/wiki/Limbile_Uniunii_Europene (vizitat 18.09.2025).
- [7] Alecu, E. Personalitatea elevului, http://www.centrul-cultural-pitesti.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=5237:didactica&catid=448:cafeneaua-literara-iulie-2012&Itemid=113 (vizitat 22.09.2025).
- [3] *Cadrul european comun de referință pentru limbi*: 2003, <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf> (vizitat 23.09.2025).
- [14] [http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/63055_modul_3_stiluri%20in vatare_final.pdf](http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/63055_modul_3_stiluri%20in%20invatare_final.pdf) (vizitat 18.09.2025).
- [15] <http://www.dppd.utcluj.ro/dppd/database/motivatia.pdf> (vizitat 01.10.2025).
- [16] <http://www.elearning.ro/invatarea-limbilor-straine-prin-utilizarea-noilor-tehnologii-pentru-formare> (vizitat 07.08.2025).

SECȚIA I. PEDAGOGIE GENERALĂ ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL – CONSIDERAȚII TEORETICE

INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT – THEORETICAL CONSIDERATIONS

ANDRIOAIE Ana-Maria, profesor,

*Colegiul „Mihai Eminescu” Bacău, România
teacher, Mihai Eminescu College, Bacau, Romania*

ORCID: 0009-0006-4844-1392

e-mail: andrioaianamaria@yahoo.com

CZU: 37.01:004

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p77-82

Abstract. This article examines the integration of information technologies in education, highlighting the fundamental transformations of the instructional process driven by the globalization of information and changes in knowledge-based society. In this context, e-didactics facilitates the transition from a traditional teacher-centered model to a collaborative and interactive model focused on the learner. The teacher assumes the role of facilitator and learning partner, while the student becomes an active agent in their own educational development. The new information and communication technologies (ICTs) support the diversification of teaching strategies through personalization, interactivity, and rapid feedback, fostering the development of critical, creative, and collaborative thinking. A central aspect is the “digital native,” defined by Marc Prensky as a representative of the generation constantly exposed to technology, characterized by rapid information processing, multitasking, and a preference for active and collaborative learning. In contrast, digital immigrants, represented by the teachers, rely on traditional models, highlighting the need to adapt their pedagogical approaches to the educational needs of the new generations. Consequently, digital education involves curriculum reconstruction, the redefinition of educational objectives, and the development of digital competencies, transforming learning into a dynamic, personalized and motivating process.

Keywords: information technologies, e-didactics, digital native, digital pedagogy, digital competencies, active learning

Rezumat. Acest articol analizează integrarea tehnologiilor informaționale în educație, evidențiind transformările fundamentale ale procesului instructiv determinate de globalizarea informației și de schimbările generate de societatea bazată pe cunoaștere. În acest context, e-didactica facilitează trecerea de la un model tradițional centrat pe profesor la un model colaborativ și interactiv, axat pe elev. Profesorul își asumă rolul de facilitator și partener în învățare, în timp ce elevul devine un agent activ în propriul său proces educațional. Noile tehnologii informaționale și de comunicație (TIC) sprijină diversificarea strategiilor didactice prin personalizare, interactivitate și feedback rapid, promovând dezvoltarea gândirii critice, creative și colaborative. Un aspect central este „nativul digital”, definit de Marc Prensky ca reprezentant al generației expuse constant la tehnologie, caracterizată prin procesarea rapidă a informațiilor, multitasking și preferința pentru învățarea activă și colaborativă. În contrast, imigranții digitali, reprezentați de profesori, se bazează pe modele tradiționale, evidențiind necesitatea adaptării abordărilor pedagogice la nevoile educaționale ale noilor generații. Prin urmare, educația digitală implică reconstrucția curricula, redefinirea obiectivelor educaționale și dezvoltarea competențelor digitale, transformând procesul de învățare într-un demers dinamic, personalizat și motivant.

Cuvinte-cheie: tehnologii informaționale, e-didactică, nativ digital, pedagogie digitală, competențe digitale, învățare activă

1. *Tehnologiile informaționale.* În sens larg, tehnologiile includ ansamblul practicilor, proceselor, metodelor, operațiilor etc utilizate în vederea obținerii unui anumit produs. În context pedagogic, se utilizează termenii de tehnologie didactică/pedagogică/educațională a educației cu referire la acel „mod sistematic de abordare instructiv-educativă a proceselor instructiv-educative, de proiectare, realizare, (auto)evaluare și (auto)reglare a întregului

proces de predare, învățare și evaluare, cu ajutorul unui ansamblu sistemic de forme, metode, resurse hardware și software, cu ajutorul cărora, în activitățile școlare și extrașcolare, se vehiculează conținuturi instructiv-educative, în vederea atingerii obiectivelor educaționale.” [5, p. 469]

Toate aceste deziderate postmoderniste sunt potențate de tendința actuală de informatizare a educației, care se află în corelație cu fenomenul globalizării informației și cu realitatea creșterii rapide a cantității, dinamicii și fluxului de informații disponibile. Managementul acestui veridic asalt informațional (selectarea, actualizarea, prelucrarea și valorificarea) devine tot mai problematic, existând riscul supraîncărcării informaționale. Utilizarea eficientă a tehnologiilor informaționale, urmată de perceperea la adevărata valoare a avantajelor culturii informaționale, pot contribui la rezolvarea acestei provocări.

2. **E-didactica.** Termenul de e-Learning desemnează, în sens larg, „totalitatea situațiilor educaționale în care se utilizează mijloacele tehnologiei informațiilor și comunicațiilor ca suport în predare, învățare, evaluare sau ca mijloc de evaluare.” [2, p. 21] În sens restrâns, același termen este asociat educației la distanță, livrat de către instituții de învățământ și asimilat de către formabili în ritm propriu. Pentru satisfacerea nevoilor educaționale ale nativilor digitali, a apărut conceptul de „E-didactica” prin care se implementează schimbări semnificative, atât la nivelul elevului, cât și al cadrului didactic. Astfel, profesorul nu mai poate îndeplini rolul de transmițător de cunoștințe și este chemat să devină facilitator al învățării. Cadrul didactic are menirea de a fi partener în învățare și dezvoltator de resurse de învățare care răspund nevoilor de formare ale elevilor. Elevul, la rândul său, nu mai este simplu receptor de informații ci artizan al propriului proces de învățare.

Pedagogia digitală studiază procesul instructiv-educativ din perspectiva integrării în învățământ a noilor mijloace de informare și comunicare, fiind preocupată de „o predare eficientă prin valorificarea adecvată a avantajelor tehnologiilor digitale și a maximizării virtuților lor educogene.” [10, p. 20].

Noile demersuri educaționale în contextul utilizării tehnologiilor informaționale sunt apanajul pedagogiei informatice, care urmărește eficientizarea demersurilor instructiv-educative prin instruirea asistată de calculator. Un termen sinonim este acela de instruire asistată de calculator (în limba engleză: computer-assisted instruction) care presupune integrarea instrumentelor tehnologiei informaționale (platforme educaționale online, e-jocuri educaționale, Internet) în desfășurarea procesului educațional. Planificarea activităților educaționale adresate nativilor digitali trebuie să se axeze pe diversificarea strategiilor didactice prin asigurarea interactivității în timp real, derularea unui proces de învățare individualizat, asigurarea unui feedback permanent și bidirecțional, dar și oferirea unui anumit grad de libertate de acțiune în învățare.

Termenul de E-teaching (predare digitală) desemnează modul în care cadrul didactic integrează în activitățile de predare instrumente tehnologice/mijloace didactice în format digital, precum: *resurse educaționale digitale* (filme, pagini web, enciclopedii, muzee virtuale, hărți conceptuale), *medii virtuale de instruire*, *softuri educaționale*, *platforme de management al conținutului învățării și al claselor de elevi*, aplicații online de diverse grade de complexitate etc. [17, p. 311]

Proiectarea, actualizarea și perfectarea conținuturilor de învățare în mediul online trebuie să respecte următoarele principii: 1. *Favorizarea interacțiunilor elev-profesor* (oferirea de

direcții clare pentru optimizarea interacțiunilor); 2. *Sprijinirea colaborării elevilor* (prin colaborare relevantă și utilă pentru învățare); 3. *Promovarea învățării dinamice*; 4. *Oferirea de feedback rapid* (specific, constructiv, precis, în timp util); 5. *Maximizarea timpului petrecut pentru activitățile de învățare* (prin informații referitoare la calendarul și durata sarcinilor de lucru); 6. *Comunicarea exigențelor așteptate*; 7. *Respectarea diversității talentelor și a modalităților de învățare* (respectarea ritmului propriu de învățare, transmiterea informațiilor în mai multe formate, oferirea posibilității de a alege). [9, p. 7]

Demersurile educative moderne trebuie să aibă în centru procesul de desemnificare a finalităților educaționale, de reconstrucție a curriculumului, de particularizare a evaluării etc., care sunt impuse în mod inerent de integrarea Noilor Tehnologii de Informare și Comunicare (N.T.I.C.) în procesul de învățare. Noile tehnologii de informare și comunicare au devenit o realitate incontestabilă în contextul educațional actual și sunt utilizate în predarea tuturor disciplinelor de studiu, la toate nivelurile de școlarizare și la toate profilurile. Valorificarea N.T.I.C. în instruire implică avantaje multiple, precum facilitarea procesului de informare și învățare activă, inovativă și creativă, exersarea spiritului activ, critic și creativ al elevilor și profesorilor în vederea selectării conținuturilor instruirii și a resurselor multimedia utilizate. Competențele digitale reprezintă, alături de limbile străine, o a doua alfabetizare. „Utilizarea TIC facilitează realizarea învățării, prin stimularea senzorială multiplă (auz, văz, chinestezic) și permite diferențierea instruirii, prin adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale celor care învață.” [3, p. 97]

Noile Tehnologii de Informare și Comunicare (N.T.I.C.) desemnează un „ansamblu de tehnologii moderne și dispozitive digitale (computer, tabletă digitală, videoproiector, telefon mobil, play station, MP3 player, softuri educaționale etc.), cu rol în facilitarea și modernizarea activităților informative și comunicative”, înglobând astfel totalitatea resurselor multimedia utilizate în procesul instructiv-educativ [4, p. 314]. Conform aceleiași definiții, N.T.I.C. facilitează învățarea datorită oportunității de a motiva elevii pentru învățare și prin exersarea spiritului critic, activ și creativ al acestora. N.T.I.C. antrenează gândirea critică și creativă, precum și gândirea laterală a acestora. În sens general, gândirea laterală promovează explorarea abordărilor multiple în locul unei singure modalități de abordare, iar în sens specific contribuie la schimbarea conceptelor și percepțiilor vechi, pentru a genera unele noi.

Sistemele e-learning actuale promovează o învățare *activă* (cu implicarea elevilor), *nonliniară* (cu posibilități multiple de înțelegere), *socială/colaborativă* (prin colaborare și partajare de informații), *informală* (spontană) și *mobilă* (cu ajutorul dispozitivelor mobile). [12, p. 367] În contextul exploziei informaționale și a utilizării tehnologiei, devin relevanți termenii de M-learning (caracterizată prin mobilitate) și U-learning (învățarea ubicuă/omniprezentă.)

Integrarea tehnologiilor informaționale în mediul școlar se bazează pe trei roluri distincte ale tehnologiei:

mediu în care se desfășoară activități didactice și *resursă* care permite învățarea prin cooperare;

facilitator pentru managementul educației din perspectivă administrativă, didactică și de cercetare;

facilitator al livrării conținuturilor în contextul învățării electronice. [7, pp. 25-27]

În prezent, tehnologiile utilizate în procesul instructiv-educativ depășesc statutul de instrumente cognitive care pot fi utilizate pentru stocarea, transformarea sau elaborarea cunoștințelor. În contextul educațional modern, metafora „computerul ca instrument metacognitiv” ilustrează modul în care tehnologiile sprijină capacitățile autoreglatoare (necesare pentru obținerea performanțelor școlare) ale elevilor, prin prisma faptului că: oferă elevilor un anumit grad de *control* și posibilitatea de a lua decizii; învățarea devine *contextuală*; se bazează pe *strategii de învățare complexe* (cognitiv, metacognitive, motivaționale, comportamentale și afective) și sprijină *participarea elevilor* în sarcini de lucru individuale sau de grup. [11, pp. 236-237]

Conform modelului „comunității de interes/investigație” (D.R. Garrison, T. Anderson și W. Archer), în cadrul cursurilor online sau al învățării de tip mixt/combinat (blended learning), eficiența învățării și motivația elevului depind de relaționarea a trei dimensiuni:

prezența educativă: prin stabilirea unor obiective clare, oferirea explicațiilor și asigurarea unui feedback rapid;

prezența socială: prin proiectarea unor sarcini de lucru colaborative, încurajarea schimbului de opinii și eliminarea surselor potențiale de conflicte

prezența cognitivă: prin încurajarea retenției achizițiilor, a gândirii divergente și a autoevaluării. [8, pp. 189-190]

Managementul activităților instructiv-educative în mediul online implică „pe de o parte, existența tehnologiilor digitale conectate la internet, iar pe de altă parte, managementul acestor resurse digitale în concordanță cu profilul educabilului.” [6, p. 97] Cadrul didactic trebuie să demonstreze creativitate și imaginație pentru a proiecta lecții personalizate și situații de învățare adaptativă, care să corespundă potențialului cognitiv și nivelului de literație digitală a fiecărui elev.

3. *Nativul digital.* În centrul demersului educațional se află nativul digital. În 2001, Marc Prensky [18] a lansat termenul de „nativ digital”, care desemnează generația elevilor care s-au născut în era digitală. M. Prensky a definit nativii digitali ca fiind tineri ce au crescut înconjurați de tehnologie și folosind computerele, telefoanele mobile și alte instrumente ale erei digitale. Autorul a susținut că un mediu digital schimbă dramatic felul în care oamenii gândesc și procesează informația – este posibil chiar să le modifice structura cerebrală. Acești elevi învață în mod fundamental diferit. Ei procesează informația mult mai rapid, rezolvă mai multe sarcini de lucru în același timp, preferă accesul aleatoriu la informație, funcționează cel mai bine în cadrul unei rețele de lucru, au nevoie de recompensări frecvente și instantanee și preferă jocurile în detrimentul muncii mai „serioase”. Fiind unul dintre acei exponenți ai societății informatizate care sunt „vorbitori nativi” ai limbajului digital utilizat de calculatoare, telefoane mobile, jocuri video, de Internet etc., nativul digital are noi nevoi educaționale, demonstrează o percepție diferită asupra învățării, utilizează strategii de învățare particulare menite pentru a optimiza demersul educativ și face conexiuni neobișnuite. Din punct de vedere pedagogic, nativii digitali au nevoie de acțiuni orientate spre eficiență, spre evitarea informației redundante și spre stimularea imaginației.

Nativii digitali, frecvent identificați în literatura de specialitate prin termenii *net generation* sau *net gen*, se definesc prin opt valori fundamentale: *libertatea* de a își alege stilul de viață; *personalizarea* alegerilor; *investigarea amănunțită* a tuturor informațiilor primite; *integritatea*; *colaborarea*; *distracția* care trebuie să însoțească orice activitate întreprinsă;

viteza în decizii și acțiuni, precum și *inovația*. [1, p. 45] Nativii digitali, care au fost expuși la tehnologie în mod constant încă de la naștere, învață într-un ritm foarte rapid, preferă învățarea activă și în grupuri sociale, se implică simultan în mai multe sarcini, realizează conexiuni multiple, procesează informații dinamice și vizuale și doresc să obțină recompense imediate.

Imersiunea tehnologică în activitățile cotidiene a condus la apariția unui *profil unic de învățare*, care conduce la uniformitatea stilurilor și preferințelor pentru învățare, deoarece „diferențele individuale create pe baza profilurilor unice de învățare se estompează atunci când vorbim despre învățarea digitală”. [13, p. 199] Stimularea digitală dezvoltă la nivel superior abilitățile vizuale, dar poate duce la subdezvoltarea abilităților de planificare, gândire abstractă, gândire în perspectivă, de lectură profundă și reflexivă a unui text, a abilităților sociale și a manifestării empatiei. Spre deosebire de ei, imigranții digitali, reprezentați în mare parte de cadrele didactice care se află în fața lor, percep învățarea ca pe o progresie logică și argumentată pe un subiect bine definit. Profesorii lor pot fi încadrați în categoria „imigranților digitali”, care preferă cărțile manualele în detrimentul tehnologiei și a Internetului. Unii specialiști utilizează termenul de „extratereștri digitali” pentru a se referi la acele persoane care nu reușesc să deprindă limbajul tehnologiei. Ovidiu Pânișoară merge mai departe și îi compară pe imigranții digitali cu imigranții geografici care vor avea întotdeauna un „accent” care îi va împiedica să fie fluenți în limbajul digital. [16, p. 165]

Diferențele dintre generații pot fi mai subtile. Vizitatorii digitali, (cadrele didactice), „utilizează tehnologia pentru a atinge anumite scopuri, dar nu își asumă o identitate în spațiul virtual” [15, p. 46], în timp ce rezidenții digitali, (elevii), utilizează Internetul pentru a împărtăși idei și informații despre propria viață cu colegii și prietenii lor.

Paradigmele pedagogiei moderne și tendințele educaționale impuse de utilizarea noilor tehnologii informaționale solicită adaptarea procesului instructiv-educativ la nevoile, preferințele și solicitările elevilor. Nativii digitali au stiluri de învățare diferite, o nouă atitudine față de învățare și alte cerințe față de predare și învățare. „Platformele online de educație joacă un rol-cheie în modificarea valorilor și comportamentelor acestora. Dezvoltarea constantă a tehnologiei face ca integrarea acesteia în învățământ să devină obligatorie, iar sistemele educaționale vin în întâmpinarea dorinței de îmbunătățire.” [14, p. 152]

Nativii digitali sunt fluenți din punct de vedere digital în viața cotidiană, din afara școlii, dar par a fi mult mai puțin fluenți în utilizarea limbajului digital în context educațional. Din această perspectivă, este esențial ca tehnologiile digitale, precum dispozitivele mobile, tabletele, aplicațiile de învățare, să fie utilizate în mod interactiv și eficient, pentru a sprijini procesul de învățare. În context educațional digital, cadrele didactice sunt chemate să stimuleze motivația spre învățare a elevilor prin sarcini de lucru care valorifică *viteza și interactivitatea, sarcinile multiple, imaginile* (în contrast cu textul), *accesarea aleatorie a informației, învățarea socială, învățarea activă, joaca, recompensa imediată* și, în general, *integrează tehnologia* în procesul instructiv-educativ. [13, pp. 200-204]

Bibliografie:

1. ADAM, Simona. *Generații în schimbare în sistemul de învățământ. Competențele digitale ale imigranților și nativilor digitali*. In: C. CEOBANU, C. CUCOȘ, O. ISTRATE, I.-O. PÂNIȘOARĂ. (coord.) *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5

2. ALBULESCU, Ion. *e-Learning și blended learning în societatea informațională*. In: *e-Didactica: procesul de instruire în mediul online*. București: Didactica Publishing House, 2021. 416 p. ISBN 978-606-048-366-3
3. ALBULESCU, Ion. *Învățarea flexibilă*. București: Didactica Publishing House, 2024. 149 p. ISBN 978-606-048-665-7
4. BOCOȘ, Mușata-Dacia, RĂDUȚ-TACIU Ramona, STAN Cornelia., CHIȘ O. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2018. Vol. 4: M-O, 400 p., ISBN 978-606-94524-9-3
5. BOCOȘ-BINȚINȚAN, Mușata-Dacia, RĂDUȚ-TACIU Ramona, STAN Cornelia. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2019. Vol. 5: P-Z, 570 p., ISBN 978-606-37-0694-3
6. CATALANO, Horațiu. *Designul strategiilor didactice din perspectiva instruirii online*. In: *e-Didactica: procesul de instruire în mediul online*. București: Didactica Publishing House, 2021. 416 p. ISBN 978-606-048-366-3
7. CEOBANU, Ciprian. *Reconfigurări educaționale în era tehnologiei digitale*. In: *Educația digitală*. Iași: Editura Polirom, 2020. 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5
8. CHIRCA, Ruxandra. *Modele explicative ale învățării cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare*. In: *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5
9. CUCOȘ, Constantin. *Caracteristici și criterii de calitate a unui conținut didactic de tip e-learning*. În: *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, ex cathedra*, nr. 1 (119), 2020, pp. 2-9, Chișinău, ISSN 1810-6455
10. CUCOȘ, Constantin. *Educația. Preocupări, viziuni, previziuni*, Iași: Polirom, 2024. 250 p., ISBN 978-973-46-9705-2
11. CURELARU, Versavia. *Învățarea autoreglată în mediul virtual*. In: *Educația digitală*. Iași: Editura Polirom, 2020. 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5
12. FĂȚ, Silvia, ȘTEFĂNESCU, Valeriu, SULTĂNESCU, Marcel. *Strategii didactice. Metode și tehnici moderne de învățământ. Forme de organizare a procesului de învățământ*. Partea a II-a. Iași: Polirom, 2024. 491 p. ISBN 978-630-344-034-7
13. MĂIREAN, Cornelia. *Modificarea profilului învățării individuale în era tehnologiilor digitale*. In: *Educația digitală*. Iași: Editura Polirom, 2020. 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5
14. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu (coord.). *Enciclopedia metodelor de învățământ*, Iași: Polirom, 2022. 405 p. ISBN 978-973-46-8701-5
15. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Ghidul profesorului*, Iași: Polirom, 2017. 255 p. ISBN 978-973-46-6698-0
16. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Procesul de învățământ în perspectiva digitalizării*. In: *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5
17. STOICAN, Oana, ENACHI-VASLUIANU Luiza, ȘTEFĂNESCU, Cornelia. *Predarea: concept, modele, tipuri, strategii, relația dintre stilurile de predare și stilurile de învățare*. In: *Manual de pedagogie pentru profesori*, Iași: Polirom, 2024. 491 p. ISBN 978-630-344-034-7
18. PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, In: *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6. ISSN: 1074-8121

ABORDAREA CONSTRUCTIVĂ A CONFLICTELOR – CHEIA EFICIENȚEI ORGANIZAȚIONALE ÎN ȘCOALĂ

CONSTRUCTIVE APPROACH OF CONFLICT – THE KEY TO ORGANIZATIONAL EFFICIENCY IN SCHOOL

*ASOFIEI Ionela, profesor inv. primar, Școala gimnazială nr. 3,
Piatra-Neamț, România*

*Primary School Teacher – Secondary School No. 3,
Piatra Neamț, Romania.*

ORCID: 0000-0001-9705-925X

e-mail: ionelasofiei@yahoo.com

CZU: 373.06

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p83-88

Abstract. The rapid transformations of contemporary society require schools to function not only as spaces for knowledge transmission but also as complex educational communities where tensions and conflicts inevitably arise. While conflict has long been perceived as a disruptive factor to be avoided, modern managerial perspectives increasingly view it as an opportunity for learning and development, provided it is constructively managed. This article examines recent studies highlighting the positive effects of constructive conflict management on the organizational efficiency of schools, particularly through improved communication, team cohesion, and the stimulation of innovation. The findings emphasize that effectively managed conflict can serve as a strategic resource, fostering a healthy educational climate and enhancing institutional performance.

Keywords: educational conflict, school management, organizational efficiency, organizational climate, constructive approach

Rezumat. Transformările rapide ale societății contemporane impun ca școlile să funcționeze nu doar ca spații de transmitere a cunoștințelor, ci și ca comunități educaționale complexe, în cadrul cărora tensiunile și conflictele apar inevitabil. În timp ce conflictul a fost mult timp perceput ca un factor perturbator de evitat, perspectivele manageriale moderne îl consideră tot mai mult o oportunitate de învățare și dezvoltare, cu condiția să fie gestionat constructiv. Acest articol analizează studii recente care evidențiază efectele pozitive ale managementului constructiv al conflictelor asupra eficienței organizaționale a școlilor, în special prin îmbunătățirea comunicării, coeziunii echipei și stimularea inovației. Rezultatele subliniază faptul că un conflict gestionat eficient poate servi drept resursă strategică, favorizând un climat educațional sănătos și sporind performanța instituțională.

Cuvinte-cheie: conflict educațional, management școlar, eficiență organizațională, climat organizațional, abordare constructivă

Mediul educațional caracterizează organizația școlară și este reprezentat de tipurile de interacțiuni dintre persoanele și stările emoționale ce influențează relațiile și procesele educaționale. Parametrii cei mai importanți ai mediului educațional sunt relațiile din cadrul grupului, comunicarea, stilurile manageriale, atitudini, informația și cunoașterea de la nivelul profesorului și elevilor, spațiu de lucru și condițiile de învățare.

Mediul educațional școlar este alcătuit din factori interni și externi care influențează activitatea educativă în sistemul școlar, fiind un mediu organizațional complex, care ridică exigențe de natură psihologică și socială atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Competența profesorului intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului, folosind elemente obiective care, în interacțiunea lor, determină eficiența activității instructiv educative.

Există numeroase definiții ale acestui concept în literatura de specialitate, însă majoritatea specialiștilor își au baza în ideea că educația, creșterea și dezvoltarea au loc nu numai sub influența eforturilor direcționate ale cadrului didactic și nu depind doar de caracteristicile psihologice individuale ale copilului. Ele sunt determinate de cele mai multe ori și de condițiile socio-culturale, natura interacțiunii interpersonale și alți factori de mediu.

Punctul de pornire pentru înțelegerea sensului termenului „mediu educațional” este ideea că dezvoltarea psihică a unei persoane în cursul educației sale trebuie luată în considerare în contextul „persoană – mediu”. În contextul abordării, mediul educațional este înțeles ca un sistem de condiții și influențe pedagogice și psihologice care creează o oportunitate de dezvoltare atât a abilităților deja existente și a caracteristicilor personale ale copilor, cât și a intereselor și abilităților care nu au apărut încă[11].

Mediul educațional este multi component, complex, care are în vedere exigențe de natură socială și psihologică atât pentru profesori, cât și pentru copii. Conflictul în mediul educațional este definit ca o situație de divergență între două sau mai multe părți, determinată de diferențe de opinii, interese, valori sau percepții. În școală, conflictele pot fi interpersonale – între elevi, între elevi și profesori, între profesori; intrapersonale – tensiuni interne, legate de rolul profesional sau organizațional – cauzate de structuri, reguli sau distribuția resurselor.

În contextul actual, schimbările din învățământ au adâncit și accentuat situațiile conflictuale din mediul educațional. Presiunea constantă și nesiguranța din sistemul de educație amplifică conflictele dintre participanții la procesul de educație.

Eficiența organizațională în școală presupune atingerea obiectivelor educaționale printr-un management performant, un climat pozitiv și o utilizare optimă a resurselor umane și materiale.

Eficiența organizației școlare depinde în mare măsură de modul în care sunt gestionate conflictele interne, deoarece acestea influențează atât climatul educațional, cât și performanța elevilor și a cadrelor didactice. Studiile recente arată că un management eficient al conflictelor reprezintă un element central al conducerii școlare moderne (Enăchescu, 2025), iar lipsa abilităților de mediere la nivelul directorilor duce la scăderea motivației profesorilor și la tensiuni organizaționale (Zaid, 2022).

Rahim (2001) subliniază că alegerea strategiilor potrivite – colaborare, compromis, negociere – asigură menținerea unui echilibru între obiectivele instituției și nevoile individuale, în timp ce evitarea conflictelor tinde să producă efecte negative. De asemenea, literatura pedagogică arată că un climat școlar pozitiv, bazat pe comunicare eficientă și cooperare, reduce problemele de comportament și sprijină dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (Johnson & Johnson, 1996; Çakır & Özgenel, 2024).

În acest sens, practicile restaurative și medierea între colegi transformă conflictele în oportunități de învățare, consolidând atât cultura organizațională, cât și rezultatele educaționale. Prin urmare, nu absența conflictului, ci modul constructiv de abordare a acestuia determină eficiența și calitatea unei organizații școlare.

Gestionarea conflictelor în cadrul organizațiilor școlare este un aspect important al managementului școlar eficient și al unui mediu educațional sănătos. În situațiile în care pot apărea tensiuni și neînțelegeri din interacțiunile dintre elevi, profesori, părinți și personalul de sprijin, abilitățile de gestionare a conflictelor sunt esențiale pentru menținerea unui climat propice învățării. Conflictele în mediile școlare pot avea multe surse, de la diferențe

interpersonale la dezacorduri cu privire la învățare. Este important să recunoaștem că situațiile conflictuale pot apărea în mod natural și că abordarea lor într-un mod constructiv poate ajuta la dezvoltarea personală și poate îmbunătăți relațiile din cadrul comunității școlare.

În organizațiile școlare, gestionarea conflictelor implică integrarea mai multor instrumente și metode concepute pentru a facilita soluționarea disputelor și a încuraja colaborarea. Prin urmare, gestionarea eficientă a conflictelor nu înseamnă doar atenuarea tensiunilor imediate, ci și cultivarea unei culturi organizaționale propice rezolvării constructive a diferențelor.

Obiectivele cheie ale gestionării conflictelor în școli includ încurajarea comunicării deschise, promovarea empatiei, promovarea rezolvării problemelor și consolidarea relațiilor dintre toți membrii comunității educaționale.

„A rezolva un conflict înseamnă a-l înlătura prin găsirea unei soluții care să satisfacă toate părțile implicate. Când nu se reușește acest lucru, putem să îi imprimăm conflictului o evoluție constructivă, ajutând părțile să își înțeleagă nevoile și să își exprime sentimentele la un nivel mai adânc, ori făcându-le suferința mai suportabilă sau, în fine, provocând escaladarea conflictului pentru ca oamenii să îl conștientizeze mai bine și să îi acorde prioritate în soluționare.” [5, p. 163]

Abordarea constructivă înseamnă recunoașterea existenței conflictului, analizarea cauzelor, implicarea părților în dialog și identificarea unor soluții care să răspundă intereselor comune, menținând relațiile funcționale. În mediul educațional, abordarea constructivă a conflictului presupune transformarea tensiunilor inevitabile în oportunități de învățare și dezvoltare, prin dialog, negociere și cooperare.

Studiile arată că strategiile de colaborare și compromis conduc la soluții durabile și la consolidarea climatului organizațional, în timp ce evitarea conflictului generează disfuncționalități și scăderea eficienței (Rahim, 2001; Zaid, 2022). [12] Programele de mediere între elevi, precum cele analizate de Johnson și Johnson (1996), demonstrează că implicarea activă a tinerilor în gestionarea disputelor reduce violența și sporește coeziunea grupului. Mai mult, practicile restaurative promovează repararea relațiilor și responsabilizarea participanților, având un impact pozitiv asupra culturii organizaționale și asupra performanței educaționale (Enăchescu, 2025). [2] În acest sens, o școală eficientă nu este lipsită de conflicte, ci reușește să le gestioneze constructiv, consolidând atât relațiile interpersonale, cât și rezultatele academice.

Există numeroase studii care explorează abordarea constructivă a conflictului în școală și pun accent pe strategii precum medierea elevilor, formarea în rezolvarea conflictelor și intervenția didactică.

1. Mediere și formare pentru elevi

- Un program de formare de 6 săptămâni (30 min/zi) dedicat tehnicilor de negociere și mediere a redus semnificativ conflictele recurente — elevii au aplicat metodele chiar patru luni după program, gestionând autonom situațiile tensionate fără intervenția profesorilor.

- Un alt studiu în care elevii au fost instruiți în calitate de „conflict managers” (mediatori) a arătat eficiență: peste 87% dintre cazuri, inițial escalate, au fost rezolvate prin acorduri mutuale—un semn clar al autonomiei constructive în gestionarea conflictelor. [1]

2. Programe pe termen lung și evaluări empirice

- Un program pe doi ani cu grup de control într-o școală primară urbană a relevat rezultate semnificative: conflictele au trecut de la implicarea adulților la soluții „win-win” gestionate de elevi; timpul alocat de profesori intervențiilor a scăzut considerabil.

- Meta-analiza „Teaching Students to be Peacemakers” (1988–2000) efectuată de Johnson & Johnson, bazată pe 17 studii în opt școli din medii diverse, arată că elevii au internalizat și aplicat permanent metode constructive de rezolvare a conflictelor — inclusiv în afara școlii. [2]

- Programe precum „Peace Pals” au fost validate pe parcursul a 5 ani: reducere durabilă a violenței, îmbunătățiri în competențele sociale, creșterea stimei de sine, prezența, leadership și abilități de rezolvare a conflictelor.

3. Strategii cadre didactice & lideri școlari

- Conform modelului lui Rahim (1979, 2001), stilurile constructive de gestionare a conflictelor — precum *integrating* (colaborare), *compromising* și *obliging* — sunt asociate cu soluții acceptabile reciproc și cu menținerea climatului pozitiv în relațiile profesor–elev. [7]

- Leadership-ul școlar etic (corelat cu cooperare, transparență, dialog deschis) stimulează o cultură organizațională favorabilă rezolvării constructive a conflictelor și modelează cultura muncii profesorilor. [13]

- Liderii care abordează conflictele ca pe o oportunitate de colaborare, nu ca pe un obstacol, consolidează încrederea echipelor, dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor și promovează o cultură școlară pozitivă — toate contribuind la performanță educațională superioară.

4. Fundament teoretic și pedagogic al conflictului constructiv

- Conform unei surse educaționale, conflictul în școală poate fi un instrument esențial pentru dezvoltarea individuală, dacă este gestionat constructiv (prin mediere, negociere, conciliere), cultivând empatia, ascultarea activă și feedback-ul – toate susțin competențe socio-emoționale și mențin conexiuni relaționale. [10]

- În context pedagogic, Coser evidențiază că un conflict gestionat pozitiv poate stimula creativitatea clasei, coeziunea echipei, înțelegerea reciprocă și inițiativa — spre deosebire de conflictele distructive, care erodează relațiile și inițiativa.

Tabelul 1. Tabel sumar

Domeniu	Studiu / Program	Rezultate cheie
Formare elevi în mediere	Training mediere (6 săptămâni)	Autonomie în rezolvarea conflictelor
Peer mediation program	„Peacemakers” (Johnson & Johnson)	Aplicare durabilă, rezolvare „win-win”
Evaluare pe termen lung	Program Peer Mediation, 2 ani	Scădere conflicte, implicare elevi
Stiluri conflict (Rahim)	Analiză stiluri conflict profesor–elev	Stiluri constructive mențin climat pozitiv
Leadership etic	Impact în cultura muncii	Dialog deschis, rezolvare colaborativă

Domeniu	Studiu / Program	Rezultate cheie
Funcție educațională	Coser, pedagogie conflict pozitiv	Coeziune, creativitate, dezvoltare socială

Aceste studii confirmă că abordarea constructivă a conflictului — prin formarea elevilor, adoptarea stilurilor colaborative, leadership etic și integrarea conflictului în scopuri educaționale — generează rezultate palpabile: reducerea violenței, autonomie în rezolvare, coeziune socială și performanță educațională crescută.

Rolul conflictului în dezvoltarea organizației școlare este unul paradoxal: deși, la prima vedere, pare un factor distructiv, conflictul poate funcționa ca un motor al schimbării și al inovării atunci când este abordat constructiv. În plan organizațional, tensiunile dintre elevi, profesori sau între școală și comunitate scot la suprafață nevoile și nemulțumirile reale, oferind școlii șansa de a-și ajusta practicile și strategiile (Coser, 1956). Studiile recente arată că, atunci când cadrele didactice și liderii educaționali adoptă strategii colaborative, conflictele devin oportunități pentru a consolida relațiile, a crește coeziunea echipei și a dezvolta competențe socio-emoționale la elevi (Rahim, 2001; Johnson & Johnson, 1996). Mai mult, conflictele gestionate prin mediere și practici restaurative susțin un climat pozitiv, reduc violența și sporesc implicarea tuturor actorilor educaționali (Enăchescu, 2025). Astfel, rolul conflictului nu este de a bloca eficiența școlii, ci de a stimula adaptarea și progresul, transformându-se într-un catalizator al dezvoltării organizaționale și al calității actului educațional.

Strategiile de abordare constructivă a conflictelor în școală pun accent pe colaborare, negociere și mediere, cu scopul de a transforma divergențele în oportunități de învățare și dezvoltare. Literatura de specialitate arată că stilurile orientate spre cooperare, precum *integrating* și *compromising*, conduc la soluții durabile și la menținerea unui climat educațional pozitiv (Rahim, 2001). Programele de mediere între elevi, precum cele analizate de Johnson și Johnson (1996), demonstrează că implicarea tinerilor în gestionarea conflictelor reduce agresivitatea și crește coeziunea grupului. De asemenea, practicile restaurative, centrate pe repararea relațiilor și responsabilizarea participanților, s-au dovedit eficiente în cultivarea unei culturi organizaționale bazate pe respect și empatie (Enăchescu, 2025). În acest fel, strategiile constructive nu doar rezolvă conflictele, ci contribuie și la eficiența și dezvoltarea organizației școlare.

În consecință, rezolvarea unor conflicte, de natura celor semnalate, necesită o abordare de tip constructiv. Părțile implicate în asemenea conflicte trebuie să reziste la iluzia soluționării lor și să-și propună un obiectiv mai realist, un control mai constructiv al relației conflictuale.

Bibliografie:

1. ABBAS Turnuklu, TARKAN Kaçmaz, SELMA Gurler, The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression https://www.researchgate.net/publication/233305750_The_effects_of_conflict_resolution_and_peer_mediation_training_on_primary_school_students'_level_of_aggression
2. ABBAS Turnuklu, TARKAN Kaçmaz, Fulya Türk, Alper Kalender - Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training, December 2009, Procedia - Social and Behavioral Sciences 1(1):639-647DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.113

3. ÇAKIR, Ö., & Özgenel, M. (2024). Organizational culture and conflicts: case of Serbian primary schools. *Education Sciences*, 15(8), 1049.
4. ENĂCHESCU, V. A. (2025). *Modern Methods with Effective Impact in the Management of Conflicts in the School Organization*. INTED2025 Proceedings, 383–392. library.iated.org
5. GOLU, M. Introducere în conflictologie, Pro universitaria, Bucuresti, 2024
6. JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4)
7. MARIA CLELIA ZURLO, Federica Vallone, Elena Dell'Aquila, Davide Marocco - Teachers' Patterns of Management of Conflicts With Students: A Study in Five European Countries, PMID: PMC7913035 PMID: 33680173, *Eur J Psychol.* 2020 Mar 3;16(1):112–127. doi: 10.5964/ejop.v16i1.1955
8. PETELEAN, A. Managementul conflictelor, EDP, București, 2006,
9. RAHIM, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum. (citată în Somech, 2008) SAGE Journals
10. SABINA Valente, Abílio Afonso Lourenço and Zsolt Németh, School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships, 03 September 2020 Reviewed: 07 December 2020 Published: 23 December 2020 DOI: 10.5772/intechopen.95395
11. SOCOLIUC N., COJOCARU V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012
12. ZAID, J. (2022). The effectiveness of organizational conflict management by secondary school principals in the Triangle area within Israel and its relationship to teachers' motivation. *Humanities and Social Sciences*, 10(4), 237–240. <https://doi.org/10.11648/j.hss.20221004.16> sciencespg.com/sciencepublishinggroup.com
13. ZUBIR Abdullah, BITY Salwana Alias, Aida Hanim A. Hamid - A Comprehensive Systematic Review: Conflict Management and Teachers Work Culture DOI: <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9010083> Received: 29 December 2024; Accepted: 03 January 2025; Published: 02 February 2025 29 December 2024; Accepted: 03 January 2025; Published: 02 February 2025

**VALORILE EXPERIMENTALE ALE DEZVOLTĂRII
COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

**THE EXPERIMENTAL VALUES OF THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL
BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

BEȘU Ana-Maria, prof. învă. primar, Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida”

Piatra-Neamț, România

Primary School Teacher – “Dimitrie Leonida”

Technological High School, Piatra Neamț, Romania.

ORCID: 0000-0001-8875-8497

e-mail: maria_maty31@yahoo.com

CZU: 373.3.017

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p89-98

Abstract. In an increasingly interconnected world marked by social conflicts, primary education becomes the ideal stage for cultivating prosociality not only as a moral value but also as a mechanism of community transformation. Contemporary approaches – from mindfulness- and kindness-based curricula, through participatory empathic course design, to models such as Roots of Empathy or the Good Behavior Game – redefine the position of the pupil: not merely a recipient of education, but an active agent of empathy, cooperation, and civic leadership. Pupils do not only learn empathy — they create it. This theme innovates by transforming the educational process into a simultaneous socio-emotional, cognitive, and civic endeavor.

Keywords: prosocial behavior; educational interventions; prosociality; empathy; cooperation.

Rezumat. Într-o lume tot mai interconectată, marcată de conflicte sociale, învățământul primar devine scena ideală pentru cultivarea prosocialității nu doar ca valoare morală, ci și ca mecanism de transformare a comunității. Abordările contemporane – de la curricula bazate pe mindfulness și bunătate la proiectarea participativă și empatică a cursurilor și până la modele precum *Roots of Empathy* sau *Good Behavior Game* – redefinesc poziția elevului: nu doar ca receptor al educației, ci și ca agent activ al empatiei, cooperării și conducerii civice. Elevii nu învață doar empatia — ei o creează. Tema propusă aduce inovație prin transformarea procesului educațional într-un demers simultan socio-emoțional, cognitiv și civic.

Cuvinte-cheie: comportament prosocial; intervenții educaționale; prosocialitate; empatie; cooperare

Într-o lume tot mai interconectată și provocată de conflicte sociale, educația primară devine scena ideală pentru cultivarea prosocialității nu doar ca valoare morală, ci ca mecanism de transformare comunitară (Eisenberg, 2006). Abordările contemporane – de la curriculumul bazat pe mindfulness și bunătate (Schonert-Reichl, 2019), prin designul empatic participativ al cursurilor și până la modele precum Roots of Empathy sau Good Behavior Game – redifinesc poziția elevului: nu doar receptor al educației, ci agent activ al empatiei, cooperării și leadership-ului civic. Elevii nu doar învață empatia – ei o creează.

Prosocialitatea = totalitatea comportamentelor voluntare orientate spre binele altuia (Batson, 2011). Dimensiuni: empatie, ajutor reciproc, responsabilitate socială, cooperare (Eisenberg & Mussen, 1989). Relevanța în educația primară: baza relațiilor sănătoase, integrare școlară, succes academic (Caprara et al., 2000; Wentzel, 2005).

Tema cercetării noastre se înscrie în direcțiile actuale de inovare pedagogică și confirmă prin rezultate experimentale importanța strategiilor educaționale intenționale în formarea personalității prosociale a școlarului mic.

Demersul nostru de cercetare a vizat construirea și validarea unui **model pedagogic inovativ de dezvoltare a comportamentului prosocial**, fundamentat pe literatură de specialitate, pe experiențe educaționale validate internațional și pe adaptarea acestora la

realitățile școlii românești. În acest sens, metodologia de investigare a integrat atât **strategii și metode educaționale active**, cât și **instrumente de evaluare psihopedagogică**, în vederea surprinderii evoluției reale a elevilor pe parcursul experimentului pedagogic.

Pentru a atinge aceste obiective, am implementat experimente pedagogice, focalizându-ne asupra interacțiunilor specifice și a strategiilor de învățare. Rezultatele obținute au contribui la conturarea unui cadru solid pentru înțelegerea și dezvoltarea comportamentului prosocial în rândul copiilor de vârstă școlară mică .

În experiment au fost antrenați 95 subiecți, dintre care 45 elevi clasele II-a și a III-a, 5 cadre didactice și 45 părinți din cadrul Liceului Tehnologic Dimitrie Leonida Piatra Neamț, experiment desfășurat pe perioada anilor de studii: 2023- 2024.

Eșantionul experimental a fost repartizat în 2 grupuri:

- *grupul de constatare* clasele I-a 21 elevi și clasa a II-a 24 elevi, în total 45 elevi
- *grupul de control* în care s-a intervenit, iar activitatea educațională s-a desfășurat conform programei școlare.

Astfel, în **faza de constatare**, s-au aplicat:

- **metoda documentării**, utilizată pentru fundamentarea științifică a cadrului teoretic și pentru corelarea cercetării proprii cu experiențele altor pedagogi și psihologi.

- **chestionarul semistructurat**, adresat elevilor, pentru a surprinde disponibilitatea spontană de ajutor și cooperare în situații școlare concrete;

- **testul Cattell pentru copii (12 factori)**, menit să evidențieze particularități de personalitate și dimensiuni relevante pentru prosocialitate (căldură afectivă, autocontrol, responsabilitate, empatie, cooperare);

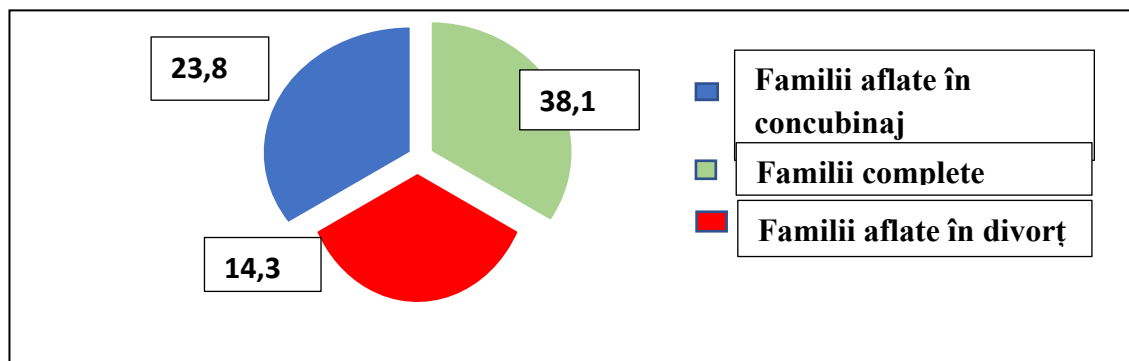


Figura 1. Familiile elevilor cu tulburări comportamentale și emoționale Clasa a- II-a

Din analiza realizată pe baza **metodei documentare**, se poate concluziona că elevii care prezintă tulburări comportamentale și emoționale se confruntă cu o serie de dificultăți, care pot fi grupate în diferite categorii. În funcție de mediul familial, din cei 45 de elevi evaluați, 19 provin din familii nucleare stabile, iar 16 din familii cu structură dezorganizată. Dintre aceștia, 9 provin din familii afectate de divorț, iar alții din relații de concubinaj sau alte tipuri de structuri familiale neformale. Din rezultatele obținute prin metoda documentară, putem concluziona, că elevii cu probleme familiale, comportamentale și emoționale se confruntă cu un șir de probleme, care pot influențează atât starea de sănătate, manifestarea comportamentelor și a emoțiilor cât și relațiile interpersonale.

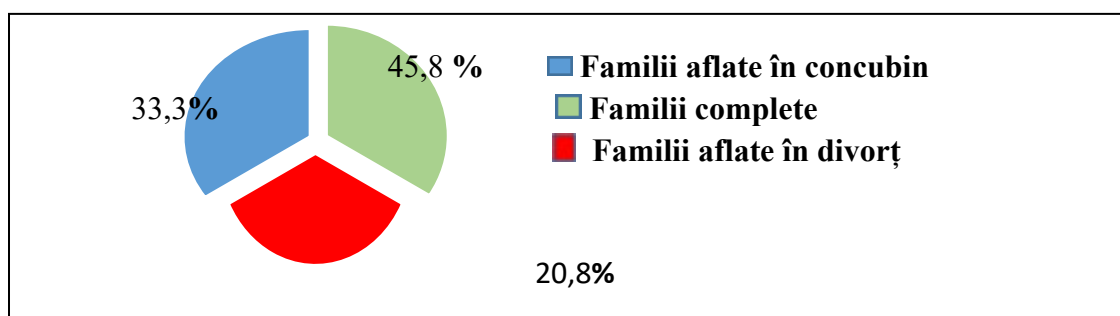


Figura 2. Familiile elevilor cu tulburări comportamentale și emoționale Clasa a-III-a

Tabelul 1. Influența mediului familial asupra dezvoltării prosoziale

Cauză (mediul familial)	Mecanism psihopedagogic	Impact asupra comportamentului prosocial
Inconsecvență normativă (divorț/concubinaj, reguli schimbătoare)	Lipsă coerență în socializare, co-reglare slabă	Scade autocontrolul , apar dificultăți de respectare a regulilor și de cooperare .
Stil parental permisiv/neglijent	Limite difuze, monitorizare redușă	Crește impulsivitatea , scade responsabilitatea și ajutorul mutual .
Conflict interparental/stres parental	Atașament nesecurizant, hiperactivare emoțională	Diminuează empatia , crește reactivitatea (agresivitate , evitare).
Absența fizică/afectivă a unui părinte	Deficit de modelare prosocială și sprijin emoțional	Fragilizează încrederea și inițiativa de cooperare .
Nivel educațional parental redus	Capital cultural scăzut, comunicare socio- emoțională limitată	Mai puține scenarii de perspectivare și rezolvare pro-socială a conflictelor
Sărăcie/instabilitate ocupațională	Stres cronic, prioritizarea nevoilor de bază	Reduce disponibilitatea pentru implicare și comportamente de ajutor .
Hiperprotecție	Autonomie scăzută, toleranță mică la frustrare	Dificultăți în negocierea rolurilor și altruism autentic
Relație școală-părinte formală/„la distanță”	Alianță educațională slabă, mesaje nealiniat	Transfer redus al valorilor prosociale între casă și școală

Metodele cercetării constatative au inclus aplicarea testelor, chestionarea și analiza statistică a rezultatelor. În cadrul acestei cercetări, pentru a evalua nivelul de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică, s-au avut în vedere următoarele aspecte fundamentale: *empatie, altruism, moralitate, colaborare, toleranță*

Tabelul 2. Rezultatele chestionarului semistrukturat

Clasa	Nr/ %	Empatie			Altruism			Moralitate			Colaborare			Toleranță		
		Dez voltat	În dez voltare	Necesită sprijin	Dez voltat	În dez voltare	Necesită sprijin	Dez voltat	În dez voltare	Necesită sprijin	Dez voltat	În dez voltare	Necesită sprijin	Dez voltat	În dez voltare	Necesită sprijin
Clasa II 21 elevi	Varianta de răspuns	8 elevi	7 elevi	5 elevi	9 elevi	6 elevi	5 elevi	10 elevi	6 elevi	4 elevi	11 elevi	6 elevi	3 elevi	12 elevi	5 elevi	3 elevi
		40%	35%	25 %	45%	30 %	25 %	50%	30 %	20 %	55%	30 %	15 %	60%	25 %	15 %
Clasa III 24 elevi	Varianta de răspuns	12elevi	7 elevi	5 elevi	13 elevi	6 elevi	4 elevi	14 elevi	6 elevi	4 elevi	16 elevi	6 elevi	2 elevi	17 elevi	5 elevi	2 elevi
		50 %	30 %	20 %	55 %	25 %	20 %	60 %	25 %	15 %	25 %	25 %	10 %	70 %	20 %	10 %

Empatia este abilitatea de a înțelege emoțiile celorlalți și de a răspunde într-un mod corespunzător. Din cei 45 de elevi, **77,8 %** au demonstrat o empatie ridicată, oferind sprijin colegilor care au nevoie de ajutor. Acești elevi provin, în mare parte, din **familii stabile**, în care există o comunicare deschisă și o atmosferă emoțională pozitivă.

Totuși, **17,8% din elevii** (8 copii) au manifestat dificultăți moderate în a empatiza cu ceilalți, în special cei din **familii cu structuri dezorganizate** sau **familii cu probleme de conflict**. Acești copii tind să fie mai retrași, având dificultăți în a identifica emoțiile colegilor și în a răspunde adecvat la acestea, **4,4% dintre elevii** (2 copii), au prezentat un nivel scăzut de empatie, provenind din familii vulnerabile sau conflictuale, unde empatia și sprijinul reciproc nu sunt promovate activ.

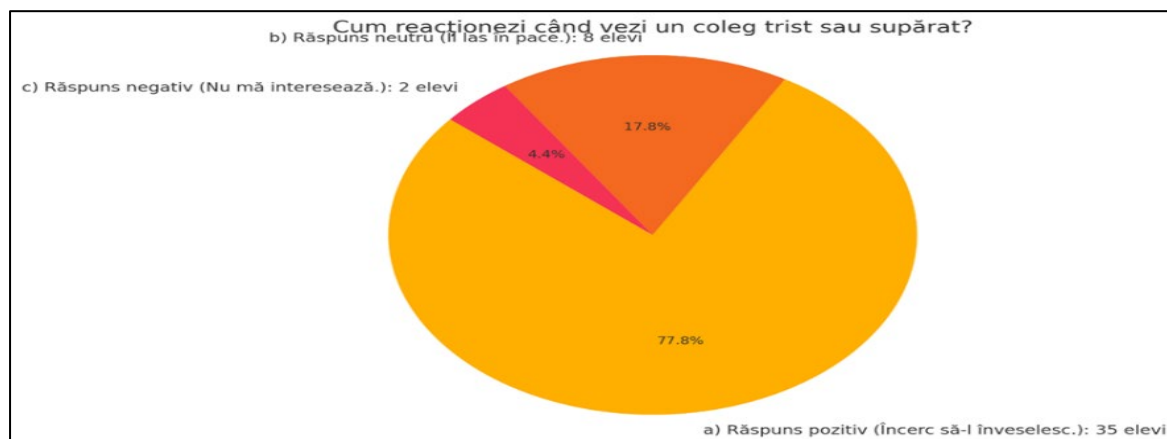


Figura 3. Răspuns la întrebarea 2 a chestionarului semistrukturat

Altruismul, comportamentul de a oferi fără a aștepta ceva în schimb, a fost bine dezvoltat la **55,6% din elevii** (25 copii). Acești elevi au crescut în familii care pun accent pe generozitate și pe împărțirea resurselor. Copiii din aceste familii au fost învățați să împartă și să fie atenți la nevoile celorlalți. În schimb, **33,3% din elevii** (15 copii) au manifestat un nivel moderat de altruism, manifestând tendințe egoiste, în special acei elevi care provin din **familii în care atenția părinților se concentrează doar pe nevoile materiale** sau unde există o lipsă de educație morală, **11,1% din elevi** (5 copii) nu au manifestat altruism în mod activ, provenind din **familii vulnerabile**, unde resursele sunt limitate, iar copii nu au fost încurajați să împartă.

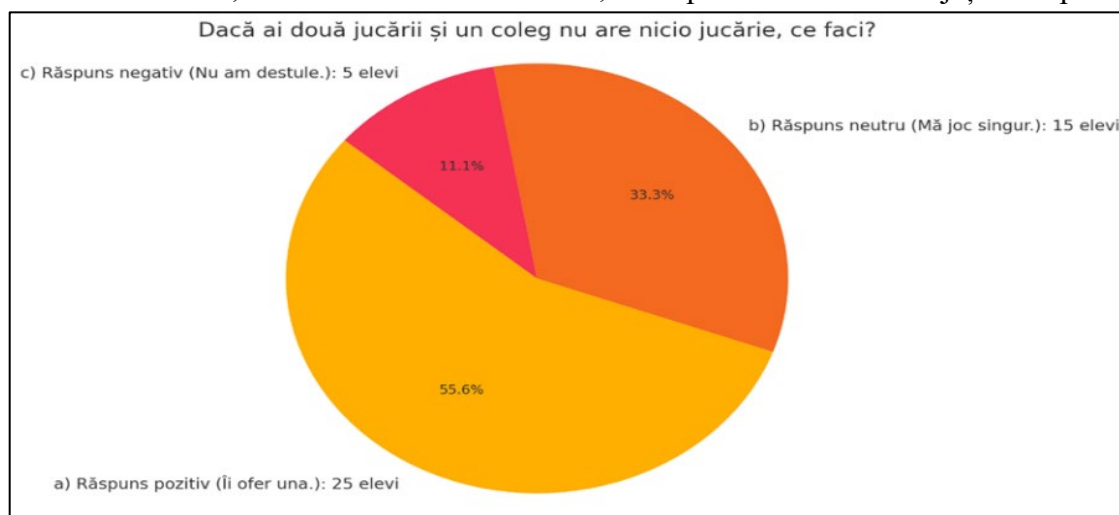


Figura 4. Răspuns la întrebarea 3 a chestionarului semistrukturat

La întrebarea: *Dacă observi că un coleg nu are gustare în pauză, ce faci?* **62,2% din elevi** (28 copii) au răspuns: *Îi ofer din gustarea mea*, **22,2% din elevi** (10 copii) – *Îl las să se descurce, nu e treaba mea* și **15,6% din elevi** (7 copii) au răspuns *Îi spun că nu am suficient pentru a împărți*.

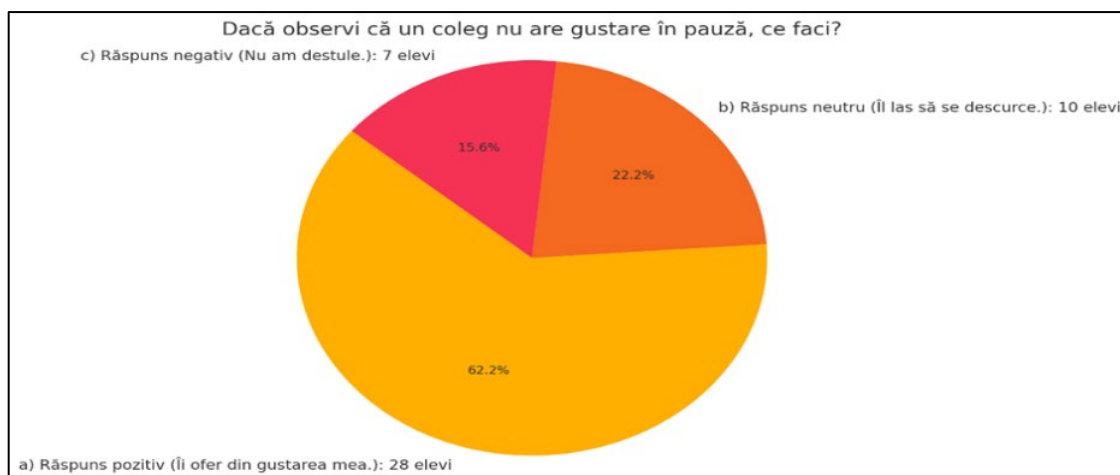


Figura 5. Răspuns la întrebarea 9 a chestionarului semistrukturat

În ceea ce privește **moralitatea**, care include respectarea regulilor și discernerea între bine și rău, **62,2% din elevi** (28 copii) au demonstrat o moralitate ridicată. Aceștia provin din **familii stabile** sau **familii cu relații sănătoase**, unde normele și valorile morale sunt clar definite și respectate.

Pe de altă parte, **26,7% din elevii** (12 copii), au prezentat un nivel moderat de moralitate, având comportamente fluctuante în funcție de context. Acești copii provin din **familii în care normele morale sunt mai puțin accentuate** și unde părinții nu acordă o atenție deosebită educației etice, **11,1% din elevii** (5 copii), au prezentat o moralitate scăzută, având dificultăți în a urma reguli și a recunoaște consecințele comportamentelor negative.

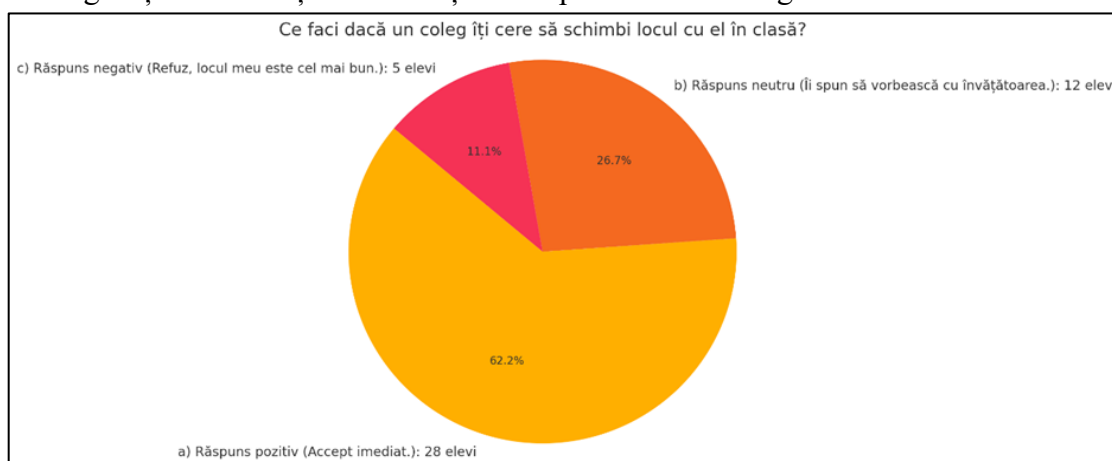


Figura 6. Răspuns la întrebarea 4 a chestionarului semistrukturat

La întrebarea: *Dacă în echipa ta de fotbal colegii nu joacă bine și pierd, cum reacționezi?* **44,4% din elevi** (20 copii) au răspuns *Le spun că e bine că am încercat și să ne bucurăm de joc.*, **33,3% din elevi** (15 copii) – *Îi critic pentru că am pierdut și* **22,2% din elevi** (10 copii) au răspuns *Plec și nu mai vreau să joc cu ei.*

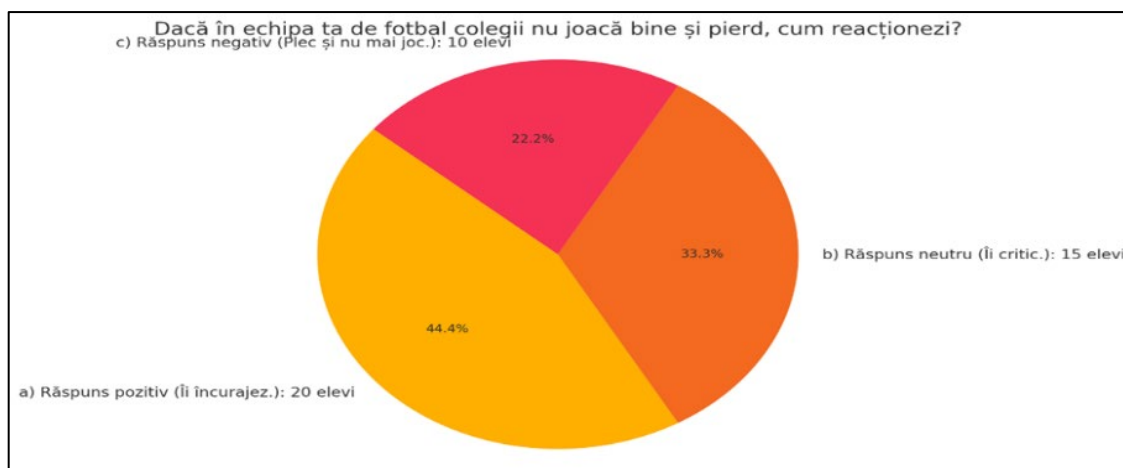


Figura 7. Răspuns la întrebarea 10 a chestionarului semistructurat

În ceea ce privește **colaborarea**, **55,5% dintre elevii** (25 copii) s-au dovedit a fi dispuși să lucreze împreună cu colegii, având un spirit de echipă bine dezvoltat. Acești elevi provin din **familii stabile**, unde au fost încurajați să participe la activități comune și să colaboreze cu ceilalți. Cu toate acestea, **33,3% din elevii** (15 copii) au avut un nivel moderat de colaborare, preferând să își îndeplinească propriile sarcini fără a cere sau a oferi ajutor altora. Aceștia provin din **familii mai puțin implicate** în activități comune. **11,1% din elevii** (5 copii) au prezentat dificultăți majore în colaborare, refuzând adesea să participe la activități de grup, provenind din **familii conflictuale sau vulnerabile**.

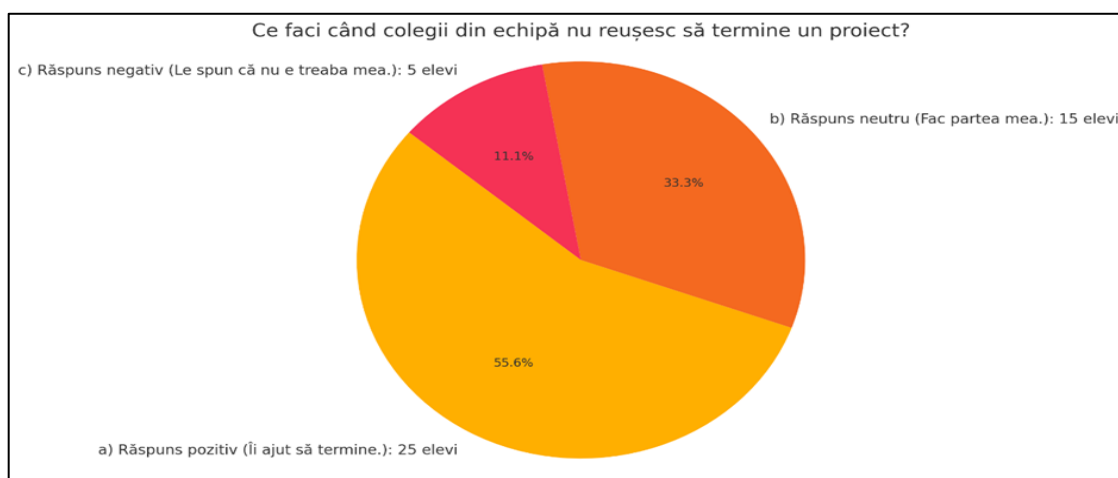


Figura 8. Răspuns la întrebarea 6 a chestionarului semistructurat

La aspectul **toleranță**, **66,7% din elevi** (33 copii) au arătat deschidere față de colegii lor și față de diferențele dintre aceștia, învățând să accepte și să respecte diversitatea. Acești copii provin din **familii deschise**, care promovează respectul și toleranța față de ceilalți.

În schimb, **22,2% din elevi** (10 copii) au manifestat un nivel moderat de toleranță, preferând să interacționeze doar cu prietenii apropiați și fiind mai puțin deschiși față de colegii noi sau diferiți. **11,1% din elevi** (5 copii) au prezentat un nivel scăzut de toleranță, având dificultăți în a accepta diversitatea, provenind din **familii cu tensiuni sociale sau fără valori de incluziune**.

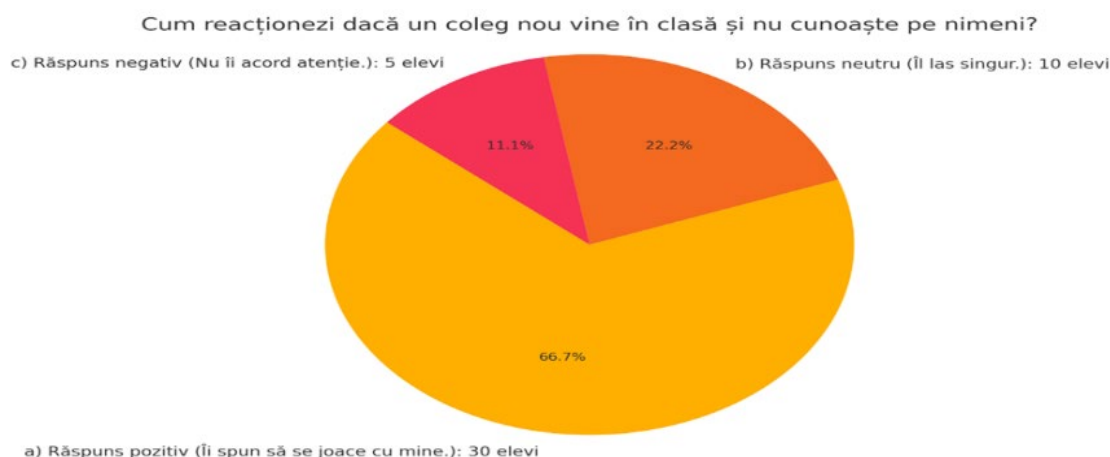


Figura 9. Răspuns la întrebarea 8 a chestionarului semistrukturat

Nivelul comportamentului prosocial al elevilor este strâns legat de mediul familial din care provin. Elevii din familii stabile, în care există o educație clară în privința comportamentelor morale și sociale, manifestă un comportament prosocial puternic, reflectat în empatie, altruism, moralitate, colaborare și toleranță. Pe de altă parte, copiii care provin din familii conflictuale, vulnerabile sau cu structuri dezorganizate au tendința de a manifesta comportamente prosociale mai slabe, fiind necesară o intervenție constantă din partea cadrelor didactice pentru a corecta și ghida comportamentul acestora.

În faza de formare și control, intervenția educațională a fost realizată prin:

- implementarea opționalului **Un infinit de fapte bune** și a proiectului educațional

Promovarea Comportamentului Prosocial: Teorii, Practici, Impact care a oferit un cadru structurat de învățare experiențială și practică prosocială;

- desfășurarea proiectului educațional **Promovarea comportamentului prosocial: Teorii, Practici, Impact**, cu activități integrative, colaborative și creative;

- aplicarea testului Cattell și a chestionarelor pentru părinți și cadre didactice, pentru a consolida și triangula rezultatele.

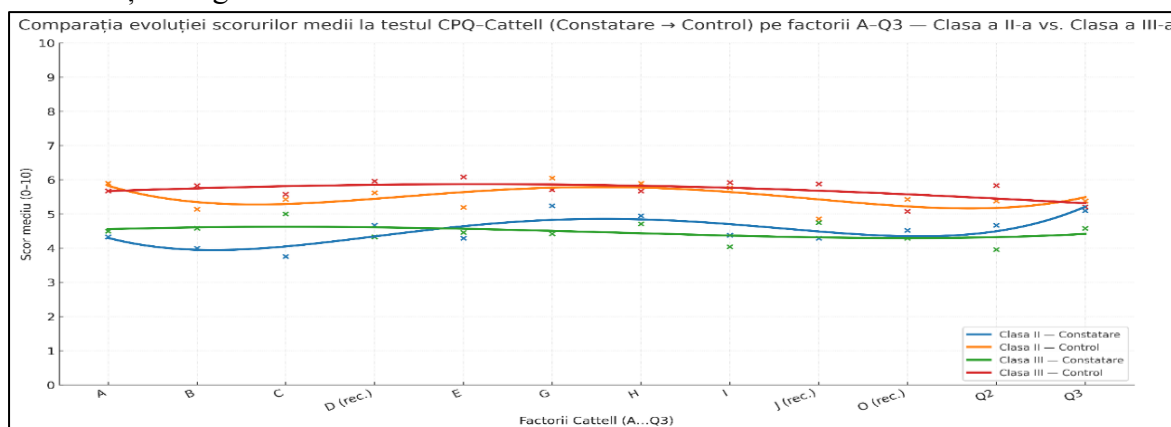


Figura 10. Comparația evoluției scorurilor medii la testul CPQ–Cattell (Constatare → Control) pe factorii A–Q3 - Clasa a II-a vs. Clasa a III-a

Toate datele analizate – scorurile psihometrice, observațiile calitative, și răspunsurile la chestionarul semistrukturat – converg în a demonstra că intervenția educațională a produs un efect semnificativ pozitiv asupra dezvoltării comportamentului prosocial. Factorii dominanți

identificați (A, I, C, G și Q3) confirmă ipoteza că personalitatea prosocială poate fi cultivată prin metode educaționale bine structurate, susținute de un climat moral și afectiv pozitiv.

Rezultatele obținute din răspunsurile părinților și profesorilor confirmă o **consolidare vizibilă a comportamentului prosocial** la elevi, aspect evidențiat atât prin exemple concrete din viața cotidiană (ajutor oferit colegilor, implicare în sarcini casnice, respectarea regulilor, inițierea de fapte bune), cât și prin observațiile cadrelor didactice (creșterea empatiei, reducerea excluderii sociale, asumarea de responsabilități colective). Se remarcă trecerea de la **comportamente reacționale** (ajutor la cerere) la **comportamente intenționate și autonome**, unde elevii inițiază fapte prosociale în mod spontan, atât în mediul școlar, cât și în cel familial și comunitar. Această transformare atitudinală și comportamentală se corelează cu **teoria modelării comportamentului** (Bandura, 1977), care explică rolul imitației și al întăririi pozitive, dar și cu **teoria dezvoltării empatiei** (Eisenberg & Mussen, 1989), conform căreia exercițiile de cooperare și experiențele sociale stimulează recunoașterea și reglarea emoțiilor.

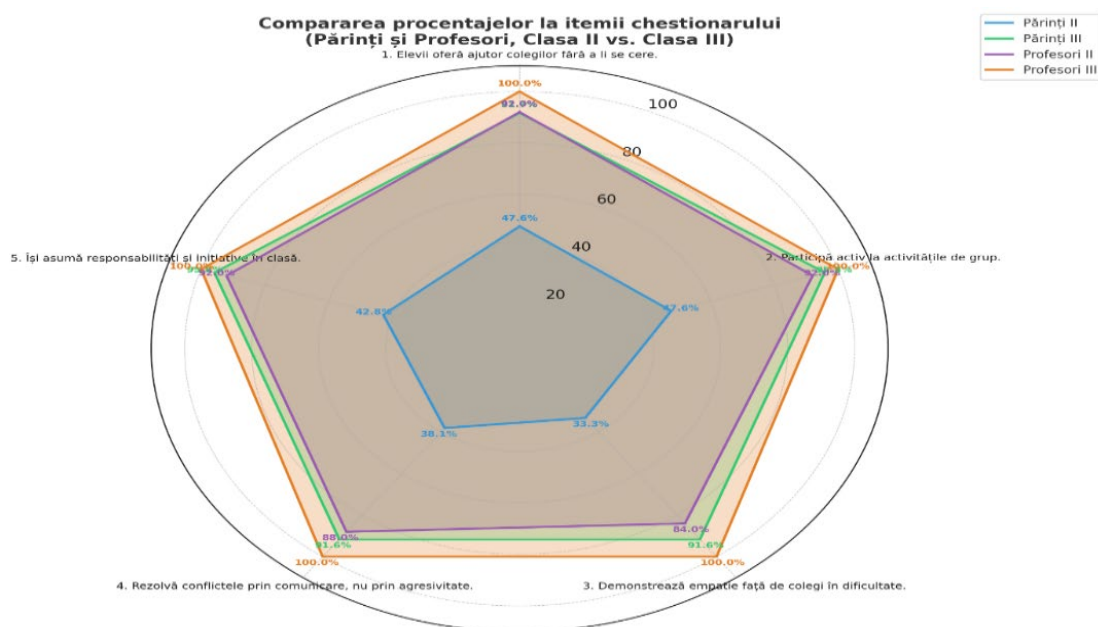


Figura 11. Comparația evoluției scorurilor obținute la itemii chestionarului (Părinți→ Profesori) pe itemi

Clasa a II-a vs. Clasa a III-a

Demersul experimental a confirmat, pe baze convergente psihometrice, observaționale și chestionare triangulate (părinți–profesori–elevi), că modelul pedagogic implementat – susținut de opționalul „Un infinit de fapte bune” și de proiectul „Promovarea comportamentului prosocial: Teorii, practici, impact” – produce o transformare substanțială, stabilă și transferabilă a comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică. Rezultatele procentuale din chestionarele părinților indică o mutare masivă din zona „uneori” către „deseori/întotdeauna” (de exemplu, la clasa a II-a, 4+5 pe itemi 33–48%, iar la clasa a III-a >90% pe toți itemii), iar scorurile profesorilor cresc de la o medie globală de 89,6% în clasa a II-a la 100% în clasa a III-a, ceea ce atestă nu doar frecvența, ci și consistența comportamentelor prosociale în rutina clasei.

Astfel, analiza răspunsurilor la întrebările deschise validează **funcționalitatea modelului pedagogic și a intervenției educaționale**, demonstrând că, prin implicarea activă a familiei și a școlii, comportamentele prosoziale se transferă și se consolidează în contexte multiple. Această sinergie educațională **confirmă ipoteza** conform căreia dezvoltarea prosocială este posibilă și durabilă atunci când se fundamentează pe **teorii psihopedagogice validate, principii educaționale clare și parteneriate între toți actorii educaționali**.

Bibliografie:

1. BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977. ISBN 978-0138167448.
2. BATSON, Daniel. *Altruism in Humans*. New York: Oxford University Press, 2011. ISBN 978-0195341065.
3. CAPRARA, Gian Vittorio, et al. Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 2000, 11(4), p. 302–306. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>.
4. DURLAK, Joseph A., et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 2011, 82(1), p. 405–432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
5. EISENBERG, Nancy. *Prosocial Development in Early Childhood*. In: GRUSEC, Joan; HASTINGS, Paul (eds.). *Handbook of Socialization*. New York: Guilford Press, 2006, p. 646–673. ISBN 978-1593852306.
6. EISENBERG, Nancy; MUSSEN, Paul. *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN 978-0521374146.
7. GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. ISBN 978-0674445444.
8. SCHONERT-REICHL, Kimberly A. Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 2019, 29(1), p. 137–155. DOI: <https://doi.org/10.1353/foc.2019.0009>.
9. WENTZEL, Kathryn R. Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. In: ELLIOT, Andrew; DWECK, Carol (eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford, 2005, p. 279–296. ISBN 978-1593851231.
10. ZUBENSCHI, Ecaterina. *Educația pentru comportament prosocial: teorii și practici*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2020. ISBN 978-9975-87-115-2.
11. BEȘU, Ana-Maria. *Un infinit de fapte bune: Model pedagogic pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii din ciclul primar*. Iași: Editura Universitară, 2023. ISBN 978-606-28-1620-5.

**COORDONATE TEORETICO-PRAXIOLOGICE DE VALORIFICARE
A CULTURII POSTFIGURATIVE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI PERMANENTE
DIN PERSPECTIVA AFORISTICII ROMÂNEȘTI ȘI A CELEI POLONEZE**

**THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL COORDINATES FOR THE
VALORIZATION OF POSTFIGURATIVE CULTURE IN CONTINUING
EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ROMANIAN AND POLISH
APHORISTICS**

BUCEARACHI Tatiana, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD student, “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009 0006 4894 7166
e-mail: tatiana.bucearschi@gmail.com

SILISTRARU Nicolae, dr. hab. prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Univ. prof., “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, Moldova
ORCID: 0000-0001-9469-4434
e-mail: nsilistraru@gmail.com

CZU: 37.013:316.74

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p99-104

Abstract. The study examines how postfigurative culture, based on the transmission of values from older to younger generations, can be leveraged in lifelong education through Romanian and Polish aphorisms. The paper correlates the contributions of P. Andrei, Șt. Alefincă, N. Silistraru, and I. Simcenco, bringing into dialogue the classical philosophy of virtues (Socrates, Aristotle) with the educational resources offered by literary folklore and proverbial wisdom.

Keywords: virtue, postfigurative culture, praxiological coordinates, lifelong learning.

Rezumat. Studiul analizează modul în care cultura postfigurativă, bazată pe transmiterea valorilor de la generațiile vârstnice către cele tinere, poate fi valorificată în educația pe tot parcursul vieții prin aforismele românești și cele poloneze. Lucrarea corelează contribuțiile lui P. Andrei, Șt. Alefincă, N. Silistraru și I. Simcenco, aducând în dialog filosofia clasică a virtuților (Socrate, Aristotel) cu resursele educaționale oferite de folclorul literar și înțelepciunea proverbială.

Cuvinte-cheie: virtute, cultură postfigurativă, coordonate praxiologice, învățare pe tot parcursul vieții.

Socrate considera că virtutea este sinonimă cu cunoașterea, iar educația are rolul de a ilumina spiritul tinerilor prin dialog și reflecție [14, 29-30]. *Aristotel*, în *Etica Nicomahică* [3,1103a), susținea că virtuțile morale se dobândesc prin exercițiu și deprindere, în cadrul comunității. Ambele perspective susțin ideea că educația morală și dezvoltarea caracterului se realizează prin transmiterea de la generațiile mature către cele tinere, în acord cu modelul postfigurativ. *Socrate*, conform mărturiei lui *Platon*, susține că *virtutea este identică cu cunoașterea*: cine cunoaște binele îl și face. Astfel, comportamentul virtuos nu este posibil fără cunoaștere de sine și reflecție rațională [11,134-136). El propune o *unitate a virtuților* reduse la o formă de înțelepciune morală. *Aristotel* oferă una dintre cele mai influente teorii ale virtuții în *Etica Nicomahică*. Pentru el, *virtutea este o dispoziție dobândită*, un echilibru („mesotés”) între exces și lipsă. Ea nu este nici naturală, nici înăscută, ci rezultatul educației și al obiceiului [3, 62-67].

Platon în *Republica* corelează cele patru virtuți cardinale cu părțile sufletului: *rațiunea* (înțelepciune), *voința* (curaj), *pofia* (cumpătare), iar *dreptatea* exprimă armonia interioară a acestora. Toma d'Aquino face sinteza dintre filosofia aristotelică și teologia creștină. El distinge a) *virtuți morale (cardinale)*: înțelepciune, dreptate, curaj, cumpătare; b) *virtuți teologale*: credință, speranță și iubire – acordate prin harul divin [15, 345-349]. D. Hume respinge ideea rațională a virtuții. Pentru el, *virtutea derivă din utilitate și din sentimentele sociale pozitive*, cum ar fi bunăvoința, generozitatea, sinceritatea [5, 378-384].

I. Kant înlocuiește teoria etică a virtuții cu una a *imperativului moral*. Virtutea este „puterea morală a voinței de a îndeplini datoria”, adică *de a acționa conform legii morale autonome*. [6, 127-130]. Nietzsche critică morala tradițională, considerând virtuțile creștine (umilința, ascultarea) ca expresii ale *moralității sclavilor*. În locul lor, el propune o etică bazată pe *voința de putere*, mândrie și autonomie a valorilor [9, 43-50].

În *After Virtue*, MacIntyre propune o reabilitare a conceptului de virtute în cadrul unei *vieți narrative coerente*. Virtuțile sunt caracteristici care sprijină *practicile sociale orientate spre binele comun*. [8, 189-210].

M. Nussbaum propune teoria „capabilităților” (capacități esențiale pentru o viață demnă), în care virtuțile joacă un rol central [21, 74-93]. M. Seligman, în psihologia pozitivă, definește șase virtuți fundamentale ale dezvoltării personale: înțelepciunea, curajul, umanitatea, justiția, cumpătarea, transcenderea [21, 13-26].

Cultura postfigurativă, concept dezvoltat de M. Mead (1970), desemnează modelul educațional în care generațiile tinere primesc valori și norme prin imitația și exemplul oferit de generațiile mai în vârstă. În spațiul românesc și polonez, această dimensiune este susținută prin aforistică, proverb, maximă și expresii de înțelepciune populară, care devin instrumente pentru formarea educației permanente. [19]. Petre Andrei (1938) sublinia că valorile morale au caracter obiectiv și constituie fundamentul coeziunii sociale [2, 112]. În același sens, Ș. Aftinică (2004) propune o pedagogie a valorilor prin care tradiția și modernitatea se împletesc în educația contemporană [1, 87].

În dinamica educației contemporane, cultura postfigurativă – ca formă de transmitere a valorilor, credințelor și modelelor de viață de la vârstnici către tineri – oferă un potențial educațional deosebit, mai ales în contextul crizei identitare și axiologice provocate de globalizare. Departate de a fi un concept vetust, cultura postfigurativă devine un *instrument formativ strategic* în cadrul educației permanente, permițând reconfigurarea sensului apartenenței culturale și etice.

În acest cadru, abordarea *praxiologică* a valorificării culturii postfigurative impune o integrare coerentă a teoriei valorilor și a principiilor etnopedagogice, reflectate în lucrările unor autori precum P. Andrei, Ș. Aftinică și N. Silistraru, care oferă fundamentul teoretic necesar analizei. Ș. Aftinică (2010) subliniază că valoarea educațională nu este un dat obiectiv, ci rezultatul unui *proces de interiorizare a sensurilor culturale*, prin care individul își construiește propria identitate morală și socială. El propune o clasificare a valorilor educaționale în:

- a) *valori existențiale* (viața, familia, comunitatea);
- b) *valori culturale* (limba, tradițiile, arta);
- c) *valori morale* (adevăr, cinste, respect);

d) *valori spirituale* (sacralitate, înțelepciune, iubire altruistă). Aceste dimensiuni sunt profund ancorate în cultura postfigurativă, care oferă exemple vii și narative convingătoare pentru asimilarea lor.[1]

N. Silistraru, în *Etnopedagogie* (2003), argumentează că folclorul educativ și patrimoniul imaterial al comunității oferă o resursă pedagogică de prim rang: „Proverbele, cântecele și aforismele sunt coduri de conduită morală și civică, învățate prin viața de zi cu zi și transmise de la bunici către nepoți” [12, 54]. În viziunea sa, rolul bătrânilor în comunitate este acela de păstrători ai valorilor și mentori informali ai educației permanente.

I. Simcenco, în teza *Valorificarea pedagogică a culturii postfigurative în educația familială* [13, 9], subliniază dimensiunea structurală a acestei transmiteri, evidențiind modul în care educația se construiește prin relația triadică „bunic–părinte–nepot”. În acest cadru, educația permanentă nu mai este doar o achiziție individuală, ci un proces comunitar și familial. Spre deosebire de N. Silistraru, care accentuează valoarea culturală și etnopedagogică a patrimoniului, I. Simcenco insistă pe arhitectura educațională a procesului, structurând modele de interacțiune între generații. Astfel, comparativ, putem afirma că N. Silistraru oferă conținutul (valorile, tradițiile, expresiile aforistice), iar I. Simcenco oferă forma (structurile educaționale și relaționale), cele două perspective completându-se reciproc în fundamentarea praxiologică a educației permanente. Pe baza acestor fundamente, putem stabili câteva direcții de valorificare a aforisticii românești și poloneze în educația permanentă:

1. *Transmiterea intergenerațională*: organizarea unor ateliere de dialog între vârstnici și tineri, în care aforismele să fie explicate și contextualizate.

2. *Integrarea curriculară*: folosirea proverbelor și aforismelor ca suport pentru educația morală și civică în școala permanentă a adulților.

3. *Practici comunitare*: încurajarea implicării vârstnicilor în evenimente culturale și educaționale, unde să-și împărtășească experiența și înțelepciunea.

4. *Comparativism cultural*: punerea în paralel a aforismelor românești cu cele poloneze, pentru a evidenția convergențele și diferențele în valorile educaționale.

În lucrările sale, cercetătorul N. Silistraru dezvoltă o perspectivă unificatoare între tradiție, cultură și educație, propunând conceptul de *etnopedagogie* – acea formă de educație generată, validată și transmisă în cadrul comunităților tradiționale. N. Silistraru identifică următoarele trăsături ale etnopedagogiei:

1. *Transmisia intergenerațională* a valorilor și normelor;

2. *Utilizarea simbolurilor culturale* (obiceiuri, ritualuri, proverbe) ca metode educative;

3. *Accentul pe învățarea prin imitație și exemplu personal*;

4. *Interdependența dintre spiritualitate, muncă și viața cotidiană*. În viziunea sa, cultura postfigurativă este nucleul etnopedagogiei, reprezentând „o formă de pedagogie naturală, cu rădăcini în sufletul poporului și în viața comunității” [12, 24].

Pornind de la teoriile valorilor și de la principiile etnopedagogiei, putem structura următoarele *coordonate praxiologice*:

1. Finalități:

a) *Educația conștiinței valorice* prin interiorizarea experienței culturale a comunității;

b) *Redescoperirea sensului apartenenței* prin modele tradiționale de viață;

c) *Formarea caracterului* prin integrarea valorilor creștine și comunitare;

d) *Cultivarea demnității și responsabilității sociale*.

2. Conținuturi educaționale:

- a) *Texte sapiențiale*: aforisme, zicători, cuvinte de duh, maxime populare;
- b) *Ritualuri de trecere* (naștere, nuntă, moarte) ca repere axiologice și simbolice;
- c) *Istории de viață* ale vârstnicilor ca resurse autobiografice formative;
- d) *Obiceiuri calendaristice*: prilej de cultivare a solidarității și apartenenței.

3. Metode educaționale:

- a) metoda *narativă și biografică*;
- b) *Mentoratul* în contexte nonformale;
- c) *Ateliere intergeneraționale* cu suport etnopedagogic;
- d) *Educația prin ritual și simbol* (Colindatul, Mersul cu plugușorul, Datini de Paște).

4. Actori implicați:

- a) *seniorii* – ca formatori și transmițători ai înțelepciunii culturale;
- b) *educatorii de adulți* – ca mediatori între tradiție și modernitate;
- c) *instituțiile comunitare* – biserici, biblioteci, centre culturale, ONG-uri;
- d) *tinerii* – ca receptori și ulterior co-creatori ai valorilor.

Parcursul cronologic de la filosofia antică a virtuții la teoriile etnopedagogice contemporane arată că transmiterea valorilor de la vârstnici la tineri reprezintă un nucleu al educației permanente. Cultura postfigurativă, susținută de aforistica românească și poloneză, devine astfel o resursă praxiologică pentru consolidarea identității, a solidarității comunitare și a formării morale continue.

Cultura postfigurativă, prin aportul vârstnicilor și prin resursele aforistice românești și poloneze, reprezintă o sursă fundamentală pentru educația permanentă. Perspectiva lui N. Silistraru evidențiază forța valorică a folclorului și a tradiției, în timp ce I. Simcenco oferă modelul educațional structurat al interacțiunii dintre generații. Împreună, aceste contribuții conturează un cadru teoretico-praxiologic solid, susținut de virtuțile socratice și aristotelice, care pot ghida formarea unei educații permanente autentice „de la bătrâni la nepoți”. Integrarea culturii postfigurative în educația permanentă nu este o formă de restaurare a trecutului, ci un act de *revalorizare praxiologică a patrimoniului axiologic comunitar*.

Valorile creștine ca principii etice, teoria valorilor (P. Andrei, Ș. Aftinică) și abordarea etnopedagogică (N. Silistraru) demonstrează că educația eficientă presupune ancorare în cultura vie a comunității. În contextul schimbării rapide, *redescoperirea valorilor* și a modului natural de transmitere a acestora dinspre generațiile vârstnice devine o condiție necesară pentru construcția unei *educații durabile, conștiente și umaniste*.

Cultura postfigurativă, în accepțiunea antropologică, descrie societăți în care „copiii învață în principal de la bătrâni” și în care transmiterea valorilor se realizează prin modele consacrate și forme cultural-discursive condensate (proverbe, maxime, aforisme) [19, 32].

În contextul educației permanente, aceste forme scurte devin medii privilegiate pentru articularea experienței de viață, pentru negocierea sensurilor și pentru formarea judecății morale. În paralel, raportul Delors repoziționează educația de-a lungul vieții ca axă a politicilor educaționale, propunând patru piloni (a învăța să știi, să faci, să trăiești împreună, să fii) ce pot fi operaționalizați, între altele, prin practici hermeneutice asupra textelor aforistice. [16].

Mead distinge trei regimuri de transmitere culturală: postfigurativ, cofigurativ și prefigurativ. În postfigurativ, memoria socială are autoritate normativă; în cofigurativ, egalii modelează reciproc; în prefigurativ, tinerii devin surse de inovație pentru adulți [19, 32].

Educația permanentă în societăți aflate în tranziție culturală presupune o ecologie a acestor regimuri, în care aforismul funcționează ca „nod” de legătură între memoria valorică (postfigurativul tradiției) și nevoia contemporană de dialog critic (cofigurativ/prefigurativ). Delors argumentează că educația „de-a lungul întregii vieți” nu este doar o extindere temporală, ci o schimbare de paradigmă către învățarea reflexivă și integrativă, înrădăcinată în experiență și valori (raportul Comisiei UNESCO, 1996).

Aforismul – ca formă densă, paradoxală și memorabilă – servește tuturor celor patru piloni: a) a învăța să știi: declanșează problematizări și cercetări autonome; b) a învăța să faci: aplicarea aforismelor în situații morale/profesionale; c) a învăța să trăiești împreună: prilejuiește deliberare și empatie. Valorificarea culturii postfigurative prin intermediul aforisticii românești și poloneze oferă educației permanente un cadru de reflecție dens și axiologic pertinent. Atât E. Cioran, cât și Stanisław Jerzy Lec demonstrează cum expresiile scurte pot stimula gândirea critică, autoevaluarea și dialogul intercultural.

În acest sens, aforismul se dovedește a fi nu doar o formă estetică, ci și un instrument educativ de mare actualitate.

Funcțiile educative ale aforismului (perspectivă comparată RO–PL):

1. *Funcția cognitiv-uristică.* Aforismul solicită gândirea de ordin superior (analiză, evaluare, creație).

2. *Funcția axiologică.* În spațiul polonez, Lec identifică responsabilitatea memoriei ca vector al devenirii morale: „You can close your eyes to reality but not to memories.” [18, 129]. Afirmatia susține învățarea autobiografică și etica rememorării – resurse esențiale în educația adulților.

3. *Funcția metacognitivă.* Aforismul invită la auto-observație și la reglaj reflexive.

4. *Funcția dialogică.* Lec avertizează asupra ambiguității limbajului public: „Public opinion is the opinion of those who didn’t think.” [18, 159].

În clasă/seminar, aceasta devine prilej pentru exerciții de discernământ civic. Valorificarea aforisticii românești și poloneze – în logica culturii postfigurative – oferă educației permanente instrumente concise, memorabile și cu puternică încărcătură valorică. Întemeiată pe pilonii Delors și pe etnopedagogia locală, o asemenea abordare cultivă discernământul, responsabilitatea memoriei și capacitatea de dialog, aptitudini decisive pentru cetățenia matură și învățarea continuă.

Bibliografie:

1. AIFTINCĂ, Ș. (2004). *Pedagogia valorilor*. Iași: Polirom.
2. ANDREI, P. (1938). *Sociologia educației*. București: Editura Universității.
3. ARISTOTEL, L., *Etica Nicomahică*, traducere de C. Noica, București: Humanitas, 2000, p. 62–67.
4. BUTULESCU, V. (1995). *Aforisme*. București: Editura Eminescu.
5. HUME, D., *Tratat asupra naturii umane*, București: Editura Științifică, 1969, p. 378–384.
6. KANT, I., *Metafizica moravurilor*, vol. II, București: Editura Științifică, 1995, p. 127–130.
7. LEC, S. J. (2006). *Gânduri remarcabile*. Varșovia: PIW.
8. MACINTYRE, A., *După virtute*, traducere de Romulus Brâncoveanu, București: Editura Ratio et Revelatio, 2012, p. 189–210.

9. NIETZSCHE, F., *Genealogia moralei*, traducere de L. Levițchi, București: Humanitas, 1998, p. 43–50.
10. PLATON, *Protagoras*, în *Opere*, vol. I, traducere de Constantin Noica, București: Humanitas, 1994, p. 134–136.
11. PLATON, *Republica*, Cartea IV, în *Opere*, vol. V, București: Humanitas, 1996, p. 185–188.
12. SILISTRARU, N. (2003). *Etnopedagogie*. Chișinău: Editura Universitas.
13. SIMCENCO, I. (2016). *Valorificarea pedagogică a culturii postfigurative în educația familială*. Teză de doctor, 200 pagini.
14. SOCRATE/PLATON. *Apologia lui Socrate*. București: Humanitas, 2003.
15. TOMA D'AQUINO, *Summa Theologica*, vol. 3, București: Editura Paideia, 2003, p. 345–349.

În engleză:

16. DELORS, J. (Coord.). (1996). *Learning: The Treasure Within*. Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, UNESCO. (Acces general la raport). unesdoc.unesco.org
17. ELFERT, M. (2015). *UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning*. *European Journal of Education*. (Context analitic). [jstor.org](https://www.jstor.org)
18. LEC, S. J. (1973/2017). *Unkempt Thoughts (Myśli nieuczesane)*. (Citate cu pagini: p. 129; p. 159).
19. MEAD, M. (1970/1978). *Culture and Commitment*. Natural History Press / Anchor. (Definiția culturilor postfigurative, cofigurative, prefigurative, p. 32).
20. NUSSBAUM, MARTHA, *Women and Human Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 74–93.
21. SELIGMAN, MARTIN, *Character Strengths and Virtues*, Washington: APA Press, 2004, p. 13–26.
22. WISERD (2022). *Looking Backward to See Ahead: The Faure and Delors Reports*. (Sinteză istoric-comparativă). wiserd.ac.uk

MODELE PENTRU SISTEMUL DE MANAGEMENT AL CULTURII INOVĂRII ÎN ORGANIZAȚIA EDUCAȚIONALĂ

MODELS FOR THE MANAGEMENT SYSTEM OF INNOVATION CULTURE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

BUDULEANU Alina Marilena,

profesor Școala Gimnazială Nr. 29, Galați, România

Teacher at No 29 Secondary School Galati, Romania

ORCID: 0000-0003-2661-5508

e-mail: buduleanua@yahoo.com

CZU:37.091:005

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p105-112

Abstract. The paper highlights the main innovation management models in school organizations, underlining their role in building an educational culture focused on progress and adaptability. Huberman's model outlines the stages of innovation from research to long-term practice. Kasper's model emphasizes the systemic nature of innovation and the involvement of the entire learning community. Kotelnikov's model stresses the importance of an organizational culture that supports strategic objectives and resources. Design Thinking introduces a creative and collaborative approach to problem-solving, based on empathy and experimentation. Popescu's model integrates quality principles and organizational change through leadership, human resources, and culture. The study concludes that, despite their structural differences, all models converge on key elements: flexible management, open-mindedness, modern methodologies, and a learner-centered approach. In this way, schools become inclusive environments that foster autonomy, creativity, and adaptability in students facing the challenges of the future.

Keywords: educational innovation; innovation management; Huberman model; Kasper model; Kotelnikov model; Design Thinking; Popescu model

Rezumat. Lucrarea evidențiază principalele modele de management al inovației din organizațiile școlare, subliniind rolul acestora în construirea unei culturi educaționale orientate spre progres și adaptabilitate. Modelul lui Huberman descrie etapele inovației: de la cercetare până la practică pe termen lung. Modelul lui Kasper accentuează caracterul sistemic al inovației și implicarea întregii comunități educaționale. Modelul lui Kotelnikov pune în prim-plan importanța unei culturi organizaționale care susține obiectivele strategice și resursele. *Design Thinking* introduce o abordare creativă și colaborativă a rezolvării problemelor, bazată pe empatie și experimentare. Modelul lui Popescu integrează principiile calității și schimbarea organizațională prin leadership, resurse umane și cultură. Studiul concluzionează că, în ciuda diferențelor structurale, toate modelele converg asupra unor elemente-cheie: management flexibil, deschidere, metodologii moderne și o abordare centrată pe elev. Astfel, școlile devin medii incluzive care stimulează autonomia, creativitatea și adaptabilitatea elevilor în fața provocărilor viitorului.

Cuvinte-cheie: inovație educațională; managementul inovației; modelul Huberman; modelul Kasper; modelul Kotelnikov; *Design Thinking*; modelul Popescu

Inovarea în educație

Evoluția societății umane este datorată, în totalitate, inovării. Fiecare punct de cotitură în devenirea noastră este marcat printr-o invenție memorabilă, iar inventatorii, cu viziunea și ingeniozitatea lor, sunt cei care trasează cursul evenimentelor sociale, politice și economice. În zilele noastre, mai mult ca oricând, se pune mare preț pe inovație, cu toate formele ei, omenirea înțelegând că dezvoltarea stă în progres. Mediile școlare ce văd în educație creuzetul în care se dezvoltă creativitatea, oferă societății rezultate pe termen lung, prin care se garantează creșterea, adaptarea și succesul. A. M. Huberman, în 1973, definește pentru prima dată **inovația școlară**. *O inovație este o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent* [4, p. 5].

Teoretizările lui Huberman sunt considerate și astăzi puncte de referință în cercetarea inovării școlare. Din anii '70 până în ziua de astăzi, inovarea școlară a fost un domeniu intens cercetat, iar rezultatul constă în multiple repere teoretice.

Tabelul 1. Definiții ale inovării școlare

S. Cristea (1998)	Inovarea didactică presupune orice schimbare realizată metodic, conștient, în sistemul de învățământ, cu scopul regândirii obiectivelor existente.
J.P. Bèchard (2001)	Inovarea în învățământ este o activitate deliberată, care urmărește introducerea unei noutăți într-un context dat, cu scopul de a ameliora substanțial pregătirea elevilor printr-o situație de interacțiune și interactivitate.
Consiliul cercetării sociale și al activității asupra inovației tehnologice și sociale din Canada (2005)	Inovarea școlară este un proces deliberat de transformare a practicilor prin introducerea unei noutăți curriculare, pedagogice, organizaționale, care face obiectul unei diseminări și care vizează ameliorarea durabilă a reușitei educative a elevilor.
V. Cojocaru (2010)	Inovarea didactică reprezintă un rezultat al cercetării științifice, utilizat direcționat spre perfecționarea sistemului de învățământ.
M. Boiron (2018)	Inovarea pedagogică se construiește pe o aparentă contradicție: ea pune în discuție, deranjează, aduce schimbări, dar, în același timp, se înscrie în respectul și voința instituției în care se produce.
Agenda europeană pentru inovare (2022)	Inovarea în educație reprezintă procesul de implementare a strategiilor prin care elevii dezvoltă creativitate, gândire critică și competența de a acționa responsabil pentru a-și croi propriul viitor. (2023 – Anul Inovație și Educație)

Analiza acestor definiții permite identificarea principalelor *caracteristici ale inovării școlare*:

- inovarea presupune o *ameliorare măsurabilă* (creșterea motivației pentru învățare; creșterea performanței școlare);
- inovarea trebuie să fie *durabilă* (descentralizarea sistemului de învățământ; implementarea predării interdisciplinare pentru clasele pregătitoare – II);
- inovarea trebuie să fie o *acțiune deliberată, cu impact asupra unui număr mare de persoane* (scăderea ratei de abandon școlar; integrarea elevilor cu dizabilități) [3, p. 159-160].

Din studiul atent al conceptualizărilor de mai sus, reies cuvinte-cheie precum: noutate, intenție, transformare, ameliorare, durabilitate. Astfel, *se definește inovarea școlară ca procesul prin care se introduce intenționat o noutate curriculară, pedagogică sau organizațională, cu scopul creșterii calității finalităților procesului didactic, prin formarea unor absolvenți adaptabili mediului social, politic și economic al viitorului.*

Introducerea inovării în organizația școlară are un impact benefic de necontestat. Nenumărate cercetări au reliefat avantajele orientării spre inovație concretizate în rezultate

calitative care se reflectă în cascadă asupra elevilor și profesorilor, asupra comunității de învățare, pentru a avea ecou în întreaga comunitate locală.

Modele pentru Sistemul de management al culturii inovării. La nivelul organizației școlare, inovarea este un proces structurat, care se produce deliberat, în baza unor strategii complexe. Pentru atingerea unor rezultate notabile, performante, corelate cu așteptările societății viitorului, organizația școlară trebuie să adopte o cultură a inovării care presupune un management deschis, flexibil și asumat, un personal didactic format la nivel european, un design educațional transformator – toate într-o corolă a mentalității deschise spre nou. Deși poate lua materializări multiple, de la asimilarea unor noi tehnici sau strategii, la utilizarea unor noi mijloace didactice, inovarea nu este un eveniment care se poate produce de la sine. Pentru asigurarea unor transformări sustenabile la nivelul organizației școlare, se impune implementarea inovării ca **Model pentru Sistemul de management al formării și dezvoltării culturii inovării** ce implică toți factorii organizaționali, de la management, la personal didactic și proces instructiv-educativ. Efectele produse de inovare asupra organizației școlare depind într-o mare măsură de modul în care se implementează fiecare proiect aducător al schimbării, de capacitatea corpului managerial de a integra noile abordări într-un sistem strategic coerent [6, p. 37-38].

Modelul Huberman. În 1973, Huberman este primul cercetător care propune un *Model pentru Sistemul de management în vederea introducerii inovării în organizația școlară*, care parcurge patru etape distincte, de la cercetare până la absorbție completă în practica educațională:

1. *Cercetare științifică* – colectarea noțiunilor teoretice care stau la baza practicii educaționale;
2. *Cercetare aplicată* – selectarea strategiilor și conținuturilor prin care va fi pusă în practică inovația;
3. *Exersare* – planificarea și implementarea unui program de intervenție, pentru validarea/invalidarea inovației;
4. *Practică* – utilizarea inovației pe termen lung [4, p. 14-15].

Din înlănțuirea interdependentă de etape se constată că introducerea sustenabilă a inovării în practica școlară nu este posibilă fără un management deschis și asumat, fără o cultură a inovării cadrelor didactice care sunt orientate spre cercetare științifică și aplicată și spre dorința de a pune în practică noul cu rol transformator.

Modelul Kasper. Atunci când procesul inovării este privit sistemic, întreaga comunitate de învățare primește beneficii nebănuite. Doar în baza unor acțiuni sistemice putem vorbi despre o cultură a inovării, despre un mediu în care oportunitățile sunt ușor înțelese și privite ca mijloace de dezvoltare. În 2008, Gabriel Kasper propune într-una din lucrările sale un astfel de sistem care, aplicat organizațiilor școlare, poate asigura eficiența managementului inovării.

Pentru început, Kasper demitizează ideea că inovarea este o forță mistică ce aparține doar unei anumite categorii de indivizi, un fenomen care se produce în mintea unor persoane scilicet, aparținând elitelor. Mai mult, reiterează ceea ce literatura de specialitate din ultimele decade demonstrează, și anume că există posibilitatea formării unei culturi a inovării în organizațiile care acționează prin modele sistemice în acest sens. Procesul inovării este în fapt o știință care, odată stăpânită, permite generarea noului prin acte intenționale, repetabile, de dezvoltare, testare și implementare a ideilor și proiectelor cu rol inovator.

Modelul lui Kasper definește pentru procesul inovării *un cadru conceptual în cinci etape*:

1. *Stabilirea condițiilor* care favorizează și sprijină inovarea (semnalele care anunță necesitatea inovării vin din partea corpului managerial, care creează condițiile favorabile dezvoltării unei culturi a inovării în organizația școlară);

2. *Identificarea problemei* care se rezolvă prin inovare, sau a oportunității în baza căreia se descoperă ceva nou (liderul școlii sau liderul echipei de lucru stabilește care este componenta organizațională în care va fi introdusă inovarea; se realizează cercetări, se stabilește cadrul propice pentru inovare);

3. *Generarea ideilor* pentru a rezolva problema sau pentru a valorifica oportunitatea (în cadrul echipelor de lucru se generează idei prin tehnici precum brainstorming, brainsketch, turniruri de idei, reflecții);

4. *Experimentarea și pilotarea ideilor* concretizate în soluții demne de testat și de pus în practică (se creează un model, un prototip, o tehnică sau o strategie nouă care, odată testată și validată, permite în mod inovator ca problema inițială să fie rezolvată);

5. *Implementarea și valorificarea inovațiilor* în mediul organizațional, spre beneficiul celor interesați [5, p. 11-33].

Deși o organizație școlară poate urma modelul lui Kasper începând cu oricare dintre etape, uneori omițând un pas anume (mai ales în cazul reformelor impuse prin legile educației), este important ca inovarea să devină o cutumă sistemică, intenționată, care setează în orice moment un mediu propice dezvoltării culturii performanței, succesului și calității în toate.

Conform modelului lui Kasper, managementul organizației școlare deține un rol crucial în succesul procesului inovării. Adevărații lideri în educație urmăresc ca organizația lor școlară să fie total implicată în generarea inovațiilor, în construirea unei adevărate culturi care sprijină inovarea reală, continuă, fără teamă de eșec, în scopul construirii unei comunități de învățare care privește fără teamă spre viitor.

Modelul Kotelnikov. Un alt model care ancorează inovarea ca proces în rădăcinile unei culturi specifice este cel propus de Vadim Kotelnikov, tot pe linia temporală a începutului anilor 2000, ca și Modelul Kasper. În viziunea lui Vadim Kotelnikov, etapele inovării sunt strict interdependente și își extrag forța creatoare dintr-o puternică și echilibrată cultură a inovării cadrelor didactice:

1. *Stabilirea strategiei și obiectivelor inovării* – doar într-o cultură a inovării cu un management flexibil și deschis, prin care se iau decizii eficiente, fără teamă de eșec, se poate ajunge la o viziune clară, concretizată în obiective pe termen lung, care duc la o strategie optimă de urmat pentru a obține inovarea sustenabilă;

2. *crearea cadrului organizatoric* – prin decizii responsabile se asigură acel mediu propice implementării inovării la nivel organizațional;

3. *asigurarea resurselor* – un personal didactic profesionist asigură toate resursele necesare implementării strategiilor inovării într-un mod responsabil.

Toate cele trei componente care structurează procesul inovării la nivel organizațional sunt în strânsă interdependență și se fundamentează pe o cultură a inovării, pe acel sistem de valori, principii, credințe și comportamente care generează și asigură calitatea în toate. Primele trei etape înscrise în procesul inovării sunt cele care contribuie direct la introducerea noului, prin activități specifice de cercetare, dezvoltare și inovare, iar cultura este mediul care îmbracă în haina sustenabilității tot ceea ce înseamnă creștere pentru valorile zilei de mâine [6, p. 41].

Modelul Design Thinking. Design Thinking este o matrice pe care experții în educație o propun pentru crearea unui sistem managerial de implementare a inovării în orice școală, de oriunde. Conform Design Thinking, pentru a o învățare eficientă într-un mediu propice inovării, copiii și profesorii trebuie să fie permanent curioși, să gândească critic, să colaboreze bine în cadrul unei echipe de lucru, să fie flexibili și rezilienți, să demonstreze inițiativă, să inoveze. În realitatea academică, sunt puține școli care oferă cu adevărat deschidere spre implementarea modelului Design Thinking.

Matricea Design Thinking a apărut pentru prima dată în 1987, prin inițiativa lui Peter Rowe, profesor de arhitectură și design la Harvard. În anii '90, David Kelley, profesor la Stanford Design School, propune gândirea-design ca metodă pentru rezolvarea practică și creativă a problemelor pe care le întâmpină studenții în procesul de proiectare. Ulterior, metoda este extrapolată în contexte sociale și de afaceri și, mai târziu, în mediul educațional gimnazial.

Caracteristicile Design Thinking:

- *centrat pe individ* – este un proces generat de empatia profundă și înțelegerea nevoilor și motivațiilor elevilor, profesorilor și ale părinților;

- *colaborativ* – este un proces care coroborează mentalul mai multor persoane, care devine mai puternic sub semnul conlucrării; „creativitatea altora susține propria creativitate” (Olimpia Meșa);

- *optimist* – este un proces care susține încrederea în forța creatoare a fiecărei persoane implicate; indiferent de complexitatea problemei, rezolvarea este accesibilă tuturor;

- *experimental* – oferă șansa învățării prin experiență proprie, prin metoda încercare-eroare, prin implementarea unor idei noi, oricât de imposibile ar părea.

Olimpia Meșa, formatorul care aduce Design Thinking în școlile din România, propune un *Model în 4 pași*, pentru implementarea inovării în școli:

1. *Descoperă.* Există o problemă. Cum o abordăm?
2. *Interpretează.* Avem șansa de a cerceta, de a învăța. Cum interpretăm ce am aflat?
3. *Ideează.* Vedem o oportunitate. Ce creăm?
4. *Experimentează.* Avem o idee. Cum construim?

În concordanță cu Modelul Design Thinking, se supun cercetării de specialitate câteva provocări importante pe care le întâmpină creatorii de învățare. Olimpia Meșa concretizează aceste provocări în jurul a patru mari teme:

1. proiectarea și dezvoltarea experiențelor de învățare (curriculum);
2. perfecționarea mediilor și a spațiilor de învățare (laboratoare, tehnologia informației);
3. dezvoltarea unor proiecte de învățare organizațională (programe școlare, metode și tehnici de învățare);

4. dezvoltarea de ecosisteme de învățare la nivel de organizație școlară (strategii de sistem, obiective și politici regionale) [8].

Pentru a aduce Design Thinking în fața oricărei organizații școlare, se propune cel mai simplu mod de aplicare a Modelului la nivelul managementului procesului învățării:

- se încearcă o provocare de design pe baza conținuturilor din planul cadru (cum se pot aborda integrat disciplinele școlare gimnaziale; cum se poate crea o punte de legătură între literatură și disciplinele tehnice);

- se invită profesorii să caute soluții și să exploreze realitatea comunității de învățare, să intervieveze colegii, să pună întrebări managerilor, să cerceteze oportunitățile din politicile educaționale;
- se organizează grupul în echipe de brainstorming și iterație pentru a se provoca găsirea unor soluții reale, aplicabile în viața de zi cu zi;
- se creează oportunități pentru testarea ideilor și validarea conceptelor și strategiilor noi (Olimpia Meșa, 2020).

În zilele noastre, Design Thinking este o mentalitate, un model, un sistem strategic a cărui implementare este congruentă cu un proces deliberat prin care se ajunge la soluții noi, relevante, cu impact pozitiv și inovator în comunitatea de învățare.

Modelul Popescu. În urma demersurilor de cercetare în managementul inovării, Maria Popescu studiază mai multe Modele pentru Sistemul de management al culturii inovării și aduce în atenție propria viziune, cu puternice legături în principiile calității, cu conștientizarea schimbărilor necesare la nivel organizațional în ceea ce privește strategiile, mentalitatea deschisă a celor implicați și întreaga cultură a inovării [6, p. 132].

Axele majore de schimbare în implementarea inovării sunt:

1. *Leadership și organizare;*
2. *Procese și instrumente manageriale;*
3. *Resursa umană;*
4. *Cultura organizațională* (Loewe și Dominiquini, 2006).

Deși diferite ca structură, toate modelele prezentate cuprind aceiași factori-cheie care formează și dezvoltă cultura inovării în organizația școlară: un management flexibil, un mediu ce favorizează o mentalitate deschisă spre nou, metode și strategii care garantează noi căi de urmat în atingerea celor mai ambițioase obiective, pentru asigurarea adaptabilității finalităților educației la societatea viitorului.

Concluzii asupra Modelului pentru Sistemul de management al culturii inovării

Într-o organizație școlară, echipa managerială este aceea care creează cultura inovării și o imprimă apoi întregii comunități de învățare. Când școala are o comunitate numeroasă, atunci o parte a culturii este transmisă de la o generație la alta, prin credințele care au adus succesul școlar de-a lungul anilor. În astfel de situații, există riscul ca o cultură organizațională să rămână blocată în timp, în cutume vechi, în condițiile în care situația socială externă evoluează. Pentru a preveni fenomenul de rigiditate, de blocaj, echipa managerială trebuie să implementeze un model pedagogic optim, cu rolul de a adopta o cultură a inovării în instituția școlară. Doar astfel, activitatea și rezultatele școlii vor fi corelate în mod corespunzător cu așteptările societății viitorului.

Modelul culturii inovării trebuie să combine atât principalele componente ale culturii organizaționale, cât și sistemele procesuale ale inovării, alături de perspective împrăștiate în funcțiile manageriale și abordările actului didactic, toate în beneficiul elevilor.

Prin extinderea modelelor descrise, se reliefează câteva elemente-cheie, prin care echipa managerială asigură o intervenție promptă la nivelul organizației cu scopul dezvoltării culturii inovării.

Misiune. Școala asigură un mediu educațional incluziv, favorabil dezvoltării armonioase a fiecărui elev ca entitate unică, așezată în centrul actului educațional. Toate demersurile educative sunt construite pentru a se respecta modul de gândire și de acțiune, motivațiile,

interesele și individualitatea fiecărui elev în parte, construindu-se profilul unui absolvent autonom, creativ și adaptat societății viitorului.

Viziune. În școală se formează generații de elevi europeni, care manifestă competențe de adaptare la o societate globală a viitorului, în sensul de cetățeni activi, adaptați și responsabili, capabili să identifice, să analizeze critic și să rezolve creativ problemele reale ale lumii înconjurătoare.

Valorile. Valorile școlii converg spre libertate, diversitate, creativitate, flexibilitate, încredere, asumare.

Comportamentele. Personalul manifestă comportamente deschise spre nou, care aduc adaptare rapidă la schimbare și încurajează asumarea riscurilor, perfecționarea permanentă și relațiile de colaborare.

Mentalitatea. Comunitatea de învățare manifestă o mentalitate de creștere, deschisă și disponibilă pentru schimbare.

Procesul managerial. Managementul este flexibil, deschis și asumat, orientat spre viitor, spre inovare, concentrat pe re proiectare strategică, în acord cu specificul comunității locale din societatea viitorului.

Personalul didactic. Cadrele didactice urmăresc excelența, așa că sunt în permanentă perfecționare, accesând programe de formare ce sporesc atât gradul de competență profesională, cât și stadiul dezvoltării personale, socio-emoționale.

Actul didactic. Procesul de predare-învățare-evaluare are ancore în cele mai noi metode și tehnici, testate și validate în comunitățile europene de practică, iar activitățile de învățare relevantă conectează mediul școlar cu repere reale din comunitatea locală.

Finalitățile învățării. Rezultatele învățării sunt concentrate pe calitate în toate: performanțe școlare, stare de bine, absolvenți autonomi și adaptabili.

Cultura inovării este puternic ancorată în contextul social care va aparține generațiilor mature reprezentate de elevii de astăzi. Doar astfel se poate vorbi cu adevărat despre inovare în educație. Prin strategii care converg către o cultură organizațională cu orientată spre comunitate, alături de un management flexibil și asumat, se deschide disponibilitatea spre inovare. Astfel, profesorii dezvoltă o mentalitate deschisă, de creștere, cu dorință de perfecționare pentru a avea acces la cele mai noi metode și tehnici didactice. Rezultatul este un act educațional cu elevi dispuși spre învățare relevantă, motivați și interesați, responsabili de propriul lor parcurs de formare. Într-un asemenea context, pe lângă competențele-cheie, se dezvoltă și competențele transversale, necesare pe tot parcursul vieții.

Cultura inovării școlare se conturează și se dezvoltă pe un design educațional implementat cu deschidere spre nou, într-un cadru mental cu stare de bine, cu finalități care garantează calitate și performanță în adaptare, toate aducând beneficii întregii comunități de învățare.

Bibliografie:

1. ANDRONICEANU, Armenia. *Managementul schimbărilor*. București: ALL, 1998. 170 p. ISBN: 973-939-216-4.
2. BEATTY, Richard W.; ULRICH, David O. *Re-energizing the mature organization*. Michigan: Organizational Dynamics, 1991. pp. 16-30.
3. COJOCARU, Victoria. *Activitatea de inovare în învățământ*. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020. Vol. 2. pp. 157-161. ISBN: 978-9975-76-313-4.
4. HUBERMAN, Allen Michael. *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO, 1973. 99 p. ISBN: 92-3-101116-2.
5. KASPER, Gabriel; CLOHESY, Stephanie. *Intentional Innovation: How Getting More Systematic about Innovation Could Improve Philanthropy and Increase Social Impact*. United States: W.K.Kellogg Foundation, 2008. 73 p.
6. POPESCU, Maria. *Managementul inovării*. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2016. 169 p. ISBN: 978-606-19-0759-5
7. VLĂSCEANU, Mihaela. *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Polirom, 2003. 336 p. ISBN: 973-681-412-2.

Resurse web:

8. MEȘA, O. *Design Thinking in Schools*. <https://designthinkinginschools.com> (accesat la 07.09.2025)

MODELE EMERGENTE DE LEADERSHIP PROFESIONAL ÎN EDUCAȚIA ONLINE: PROVOCĂRI, TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE

EMERGING MODELS OF PROFESSIONAL LEADERSHIP IN ONLINE EDUCATION: CHALLENGES, TRENDS, AND PERSPECTIVES

CARNET Liuba, doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PhD student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0009-0000-9807-4734

e-mail: carnet.liuba@upsc.md

CZU: 37.018.53:005

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p113-122

Abstract. The rapid transition to online education, accelerated by recent global events, has brought to the forefront the need for a new paradigm of professional leadership. This paper explores the emerging models of leadership specifically adapted to the dynamic and complex digital learning environment, focusing on its unique challenges, current trends, and future perspectives. Our comprehensive analysis is based on a thorough literature review, highlighting a significant shift from traditional hierarchical models to more flexible and inclusive hybrid approaches. These new models integrate key principles from adaptive, distributed, data-driven, and empathetic leadership, all of which are crucial for navigating the virtual landscape. The discussion emphasizes the essential skills required for modern leaders, such as advanced digital proficiency, the ability to foster effective virtual collaboration, and a strong focus on the emotional well-being of both educators and students. We identify key challenges, including the persistent digital divide, issues of equity and access, and the high risk of burnout among staff. In response, the paper proposes practical solutions and best practices with significant implications for educational policies, institutional strategies, and the continuous professional development of leaders. By embracing these emerging models, institutions can build more resilient, innovative, and supportive educational systems for the future.

Keywords: Online education, professional leadership, digital learning, distributed leadership, professional development, digital divide.

Rezumat. Tranziția rapidă către educația online, accelerată de evenimentele globale recente, a adus în prim-plan necesitatea unui nou paradigm al leadershipului profesional. Această lucrare explorează modelele emergente de leadership adaptate în mod specific mediului de învățare digital, dinamic și complex, concentrându-se pe provocările sale unice, tendințele actuale și perspectivele de viitor. Analiza noastră cuprinzătoare, bazată pe o amplă revizuire a literaturii de specialitate, evidențiază o trecere semnificativă de la modelele ierarhice tradiționale la abordări hibride mai flexibile și incluzive. Noile modele integrează principii-cheie din leadershipul adaptiv, distribuit, bazat pe date și empatic, esențiale pentru navigarea eficientă în spațiul virtual.

Discuția subliniază competențele fundamentale necesare liderilor contemporani, precum competențele digitale avansate, abilitatea de a cultiva colaborarea virtuală eficientă și accentul puternic pe bunăstarea emoțională a cadrelor didactice și a elevilor. Sunt identificate provocări majore, inclusiv decalajul digital persistent, problemele de echitate și acces, precum și riscul ridicat de burnout în rândul personalului. În răspuns, lucrarea propune soluții practice și exemple de bune practici, cu implicații semnificative pentru politicile educaționale, strategiile instituționale și dezvoltarea profesională continuă a liderilor. Adoptând aceste modele emergente, instituțiile pot construi sisteme educaționale mai reziliente, inovatoare și suportive pentru viitor.

Cuvinte-cheie: educație online; leadership profesional; învățare digitală; leadership distribuit; dezvoltare profesională; decalaj digital.

Transformarea digitală accelerată, impulsionată de criza sanitară globală, a reconfigurat fundamental peisajul educațional, mutând centrul de greutate de la sala de clasă fizică la mediul de învățământ online. Această tranziție rapidă a impus o regândire completă a rolurilor și responsabilităților tuturor actorilor din sistemul educațional, în special a liderilor [7; 13]. Modelele de leadership tradiționale, fundamentate pe structuri ierarhice și pe interacțiuni față-

în-față, se dovedesc a fi insuficient de agile și adaptabile pentru a naviga prin complexitatea și incertitudinea mediului digital [2; 3; 13].

Contextul digital actual determină apariția unui nou tip de leadership profesional, capabil să gestioneze provocări inedite: de la menținerea coeziunii echipei și a stării de bine psihologice, emoționale în spațiul virtual, la asigurarea echității digitale și la implementarea eficientă a tehnologiilor educaționale. Liderii de succes în educația online nu mai sunt doar administratori, ei devin vizionari strategici, facilitatori ai colaborării și promotori ai inovației constante. Ei ar trebui să combine competențele manageriale cu o înțelegere profundă a pedagogiei digitale și a dinamicii interpersonale mediate de tehnologie [7; 8].

În acest sens, Victoria Cojocaru subliniază că procesele inovatoare în educație presupun etape complexe: de la identificarea nevoilor de schimbare și analiză a situațiilor existente până la generarea, testarea și instituționalizarea unor soluții eficiente [4, p. 152]. Managementul joacă un rol central, deoarece planifică, organizează, gestionează și controlează implementarea schimbării, transformând inovația într-un ciclu coerent. Efectele acestor inovații se manifestă prin creșterea calității serviciilor educaționale, optimizarea resurselor și ridicarea nivelului profesional al cadrelor didactice – obiective care se regăsesc și în leadershipului digital [4; 5].

Digitalizarea și globalizarea educației au creat un context fără precedent pentru leadership-ul profesional. Dacă modelele tradiționale puneau accent pe autoritate formală și ierarhie [1], educația online necesită lideri capabili să integreze competențe pedagogice, tehnologice și socio-emoționale [2, pp. 218-220]. Crizele recente, cum ar fi pandemia COVID-19, au accelerat tranziția către mediile de învățare online, evidențiind lacunele în leadership-ul tradițional și necesitatea adoptării unor modele emergente.

În literatura românească de specialitate, contribuțiile sunt convergente în direcția unui leadership educațional flexibil, contextual și orientat spre inovație. Romița Iucu evidențiază rolul managementului clasei și al răspunsului rapid la situații de criză ca fundament al eficienței manageriale în școală [10, pp. 83-90]. Ion-Ovidiu Pânișoară argumentează că liderul educațional modern trebuie să depășească strictul registru administrativ și să devină facilitator al învățării, integrând dimensiuni socio-emoționale și motivaționale ale conducerii [14, pp. 112-115].

În același sens, Constantin Cucos analizează managementul schimbării ca dimensiune centrală a leadership-ului, insistând asupra strategiilor de diminuare a rezistenței la schimbare și a alinierii actorilor instituționali la noutate [5, pp. 145-152].

Din perspectiva practicilor concrete ale colaborării online, Vasile Dragoș subliniază mecanismele de comunicare și cooperare la distanță drept condiții pentru menținerea coeziunii echipelor didactice și a calității actului educațional [6].

La nivel organizațional, Daniela Gherghina și Cristina Voicu arată că transformarea digitală reclamă competențe manageriale și culturale sporite, în special în școlile din medii defavorizate [8].

Or, acești autori demonstrează că liderul educațional contemporan devine un facilitator al învățării și un promotor al inovației pedagogice. Abordările clasice ale leadership-ului educațional, deși fundamentale pentru înțelegerea conceptului, se dovedesc a fi limitative în contextul fluid al educației online.

Leadershipul tranzacțional, axat pe schimburi de recompense pentru performanță, funcționează optim într-un cadru predictibil și ierarhic. Modelul este descris de Bass și Avolio

ca o formă de management care se bazează pe monitorizare activă, pe corectarea erorilor și pe clarificarea rolurilor și a obiectivelor. Cu toate acestea, rigiditatea sa structurală și lipsa de flexibilitate devin un impediment major în fața dinamicii schimbătoare a mediului digital, unde inovația și adaptabilitatea sunt esențiale [1; 2].

Relevanța analizei Victoriei Cojocaru se evidențiază prin faptul că inovațiile educaționale apar ca răspuns la presiunea de a crește calitatea serviciilor, de a răspunde cerințelor sociale și tehnologice și de a oferi soluții pentru formarea continuă a cadrelor și a absolvenților. Liderii educaționali trebuie să valorifice resursa umană ca element central, să stimuleze colaborarea și să creeze mecanisme de sprijin precum discuțiile periodice, seminarele sau recunoașterea meritelor profesorilor implicați. Aceste mecanisme favorizează adaptarea, dar și întărirea motivației cadrelor didactice, condiție fundamentală pentru succesul oricărei transformări digitale [4, p. 152].

Leadershipul transformativ, deși mai orientat spre viziune și inspirație, necesită o prezență fizică și interacțiuni directe pentru a-și manifesta pe deplin influența carismatică [3]. În mediul online, transmiterea viziunii și construirea coeziunii echipei devin o provocare, iar liderii trebuie să găsească noi modalități de a inspira și a motiva de la distanță. Așa cum subliniază Avolio și Kahai (2003) în studiul lor despre leadershipul electronic, medierea tehnologică alterează procesul de comunicare, impunând adaptarea comportamentelor de leadership pentru a asigura o relație de încredere și un climat de colaborare [1].

Trecerea la educația online a catalizat emergența unei noi tipologii de leadership, centrată pe agilitate, empatie și pe utilizarea strategică a tehnologiei. Aceste modele nu funcționează doar izolat, ele pot coexista și se pot integra reciproc, conturând un profil complex al liderului educațional al secolului XXI.

Potrivit Victoriei Cojocaru, succesul inovațiilor depinde în mod direct de motivația intrinsecă a cadrelor didactice. Profesorii care găsesc satisfacție profesională în activitatea lor, dincolo de recompensele materiale, devin promotori ai schimbării și contribuie activ la implementarea unor soluții inovatoare. Acest aspect confirmă că leadership-ul digital eficient presupune construirea unui climat de încredere și colaborare, în care profesorii sunt sprijiniți și încurajați să experimenteze fără a se limita la integrarea tehnologiei [4, p. 152].

În acest cadru al transformărilor educaționale, modelele emergente de leadership capătă o relevanță aparte. Așa cum este ilustrat în *Figura 1*, modelele emergente de leadership educațional în mediul online conturează o arhitectură complexă a conducerii, în care dimensiunile adaptabilității, colaborării, utilizării datelor și empatiei se interconectează. Analiza acestor modele relevă faptul că ele nu funcționează izolat, ci configurează împreună un cadru integrat de practici și strategii, indispensabile pentru gestionarea provocărilor specifice educației digitale. În continuare, fiecare dintre aceste modele va fi examinat în detaliu, pentru a evidenția contribuțiile lor distinctive la redefinirea leadership-ului educațional al secolului XXI.

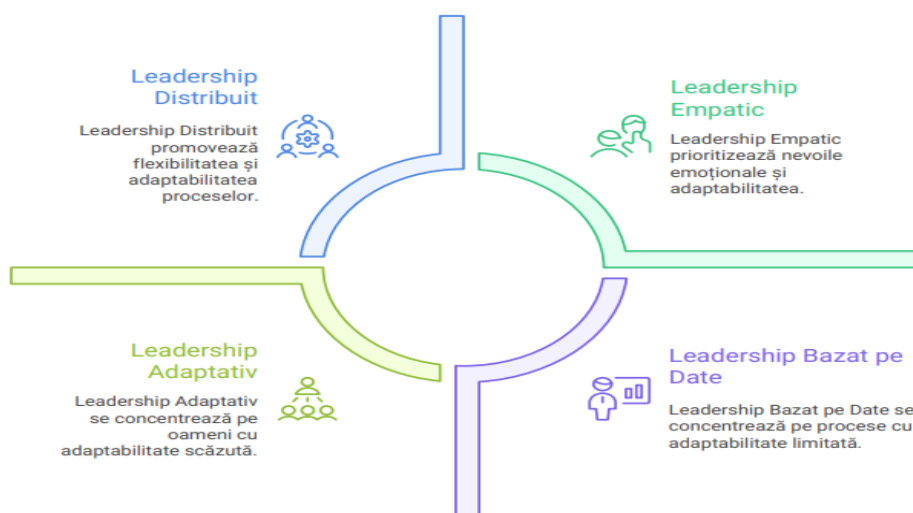


Figura 1. Modele de Leadership în educația online (generat prin AI)

Leadershipul adaptativ (adaptive leadership). Conceptul de leadership adaptativ nu se referă la rezolvarea problemelor tehnice, dar la abordarea „provocărilor adaptive”, care necesită o schimbare de atitudine, de valori și de comportamente [9]. În educația online, o provocare adaptativă este, de exemplu, reticența unor cadre didactice de a utiliza noi instrumente digitale. Un lider adaptativ creează un spațiu sigur pentru a explora temerile și a co-crea soluții. În context românesc, cercetările lui Gherghina și Voicu (2021) confirmă că managementul școlar modern, mai ales în mediul rural, necesită un grad ridicat de agilitate și adaptabilitate pentru a depăși barierele culturale și tehnice [8].

Leadershipul distribuit (distributed leadership). Spillane, Halverson și Diamond descriu leadershipul distribuit ca o practică de interacțiune, o rețea de colaborare unde rolurile de leadership sunt fluide și se schimbă în funcție de context și de expertiză [16]. Acest model este extrem de relevant în mediul online, unde expertiza tehnică este adesea diseminată în rândul echipei. Un profesor specialist în utilizarea platformelor de e-learning poate prelua rolul de lider tehnic, în timp ce un altul cu expertiză în design-ul instrucțional poate ghida echipa în crearea de conținut relevant. Această abordare împiedică apariția unui "blocaj" decizional și încurajează autonomia profesională.

Leadershipul bazat pe date (data-driven leadership). Acest model transformă datele brute în informații acționabile, care ghidează deciziile strategice și operaționale. Means subliniază că utilizarea datelor de la instrumentele de analiză educațională (Learning Analytics) poate optimiza procesul de învățământ, de la identificarea pattern-urilor de abandon școlar până la personalizarea traseelor de învățare [11]. Un lider bazat pe date utilizează instrumente de vizualizare a informațiilor și rapoarte de progres pentru a monitoriza eficacitatea metodelor pedagogice online, evaluând continuu impactul intervențiilor. Acest model mută focusul de la intuiție la evidențe concrete, consolidând o cultură a îmbunătățirii continue.

Leadershipul empatic și al bunăstării (well-being leadership). Pandemia a adus în prim-plan nevoia de a gestiona atât aspectele profesionale, cât și cele emoționale și psihologice. Simon Sinek argumentează că liderii excepționali se concentrează pe crearea unui „cerc al siguranței” în care angajații se simt protejați și valorizați [15]. În educația online, leadershipul empatic se manifestă prin stabilirea unor canale de comunicare deschise, prin organizarea de

întâlniri virtuale informale și prin flexibilitatea programului pentru a răspunde nevoilor personale. Fullan extinde acest concept, argumentând că liderii trebuie să fie agenți ai rezilienței, ajutând profesorii și studenții să depășească provocările inerente mediului digital și să creeze o nouă normalitate [7].

Pentru a demonstra aplicabilitatea dimensiunilor teoretice analizate și pentru a evidenția realitățile cu care se confruntă managerii educaționali în mediul virtual, a fost realizată o parte practică a cercetării. Aceasta a vizat investigarea modelelor de leadership utilizate în practica managerială și a provocărilor întâmpinate în procesul de conducere a echipelor didactice în mediul digital. Partea practică a fost implementată prin aplicarea unui chestionar adresat unui eșantion de 30 de cadre didactice manageriale, formabili în cadrul Centrului de Formare Continuă și Leadership al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Rezultatele obținute oferă o imagine relevantă asupra modului în care modelele de leadership sunt transpuse în acțiuni concrete și asupra obstacolelor frecvente care solicită intervenții strategice.

Pentru a surprinde perspectivele și experiențele respondenților, a fost utilizat un **chestionar cu două întrebări deschise:**

1. Care considerați că este modelul de leadership cel mai convenabil și mai frecvent utilizat de către dumneavoastră în activitatea managerială?

2. Ce tipuri de provocări întâmpinați cel mai des în exercitarea leadership-ului educațional în mediul digital?

Întrebarea 1 a chestionarului a vizat identificarea modelelor de leadership considerate de către cadrele didactice manageriale ca fiind cele mai convenabile și cel mai frecvent utilizate în activitatea lor (Figura 2). Analiza răspunsurilor oferite de cei 30 de participanți a evidențiat o orientare predominantă către patru modele de leadership: distribuit, empatic, adaptiv și bazat pe date.

Rezultatele au arătat că leadershipul distribuit este cel mai frecvent utilizat, fiind menționat de 33% dintre respondenți. Aceștia au apreciat importanța implicării active a tuturor membrilor echipei, considerând că responsabilitatea împărțită contribuie la consolidarea coeziunii organizaționale și la creșterea gradului de colaborare. Următorul model, leadershipul empatic, a fost indicat de 27% dintre respondenți, fiind valorizat pentru accentul pe care îl pune asupra dimensiunii umane a managementului educațional. Cadrele manageriale au subliniat că empatia și sprijinul emoțional reprezintă elemente esențiale pentru menținerea moralului și prevenirea epuizării în contextul solicitant al mediului virtual.

De asemenea, 23% dintre respondenți au afirmat că utilizează în principal leadershipul adaptiv, un model care se remarcă prin flexibilitatea și capacitatea de ajustare rapidă la schimbările impuse de digitalizarea accelerată a educației. În fine, leadershipul bazat pe date a fost menționat de 17% dintre participanți, aceștia subliniind relevanța luării deciziilor pe baza evidențelor obiective, a indicatorilor de performanță și a analizelor cantitative, aspect ce asigură un fundament rațional și transparent al conducerii.

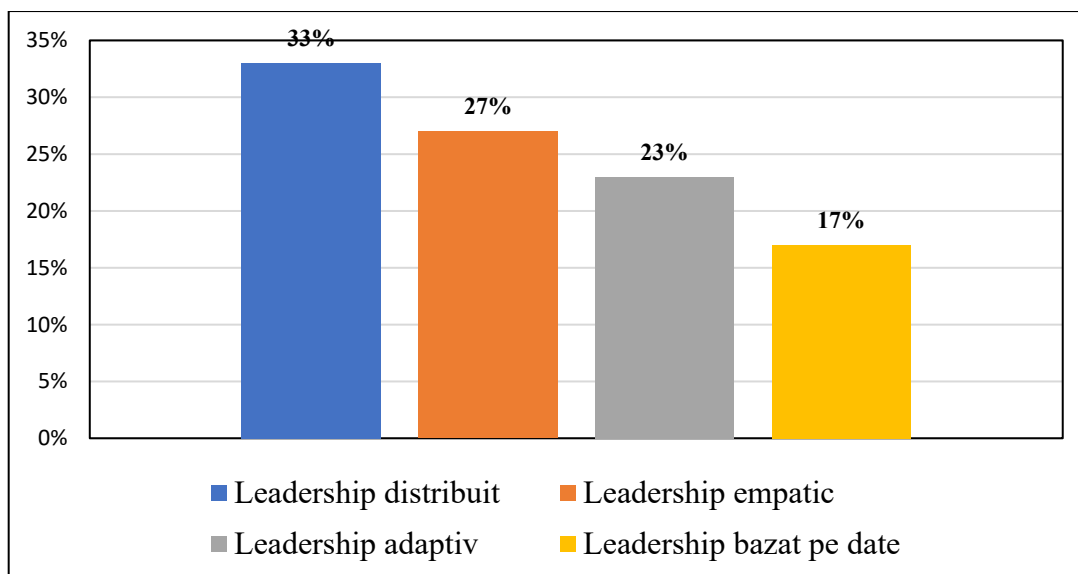


Figura 2. Modele de Leadership frecvent utilizate în activitatea managerială

Mediul digital, deși oferă un potențial imens pentru inovație, aduce cu sine un set unic de provocări pentru liderii educaționali.

Întrebarea a doua a chestionarului a urmărit să identifice provocările cu care se confruntă cel mai des cadrele manageriale în exercitarea leadershipului educațional în mediul digital. Răspunsurile formabililor au arătat că, deși mediul online deschide numeroase posibilități de inovație, el aduce și un set specific de dificultăți, care influențează în mod direct calitatea procesului de conducere.

Majoritatea participanților au menționat, în primul rând, problema *echității și a accesului la resurse digitale*. Tranziția bruscă la învățământul online a scos în evidență discrepanțe importante în ceea ce privește dotarea tehnologică și conexiunea la internet, generând un „decalaj digital” cu implicații majore asupra calității actului educațional. Managerii au subliniat că aceste diferențe sociale și economice pun în dificultate atât profesorii, cât și elevii, motiv pentru care liderii educaționali sunt chemați să găsească soluții prin colaborare cu autoritățile și comunitatea.

Respondenții au reliefat și dificultatea de a asigura *coeziunea echipei*. Lipsa interacțiunilor directe a favorizat apariția sentimentului de izolare, iar riscul de epuizare profesională a crescut considerabil. Mulți au confirmat că nivelul de stres resimțit de cadrele didactice a crescut semnificativ în perioada predării online, iar rolul liderului a fost acela de a menține un climat organizațional pozitiv, prin întâlniri virtuale informale și prin recunoașterea constantă a eforturilor depuse.

De asemenea, un număr semnificativ de respondenți au semnalat problema *burnoutului* în rândul cadrelor didactice. Suprasolicitarea, adaptarea continuă la platformele digitale și lipsa unor mecanisme eficiente de sprijin au condus la stres cronic și scăderea performanței. Liderii au evidențiat nevoia introducerii unor politici instituționale de prevenire a epuizării, precum flexibilitatea programului, sprijinul emoțional și practicile de mindfulness.

O altă provocare frecvent menționată a fost *rezistența la schimbare*. O parte dintre cadre didactice manifestă reticență față de integrarea noilor tehnologii, ceea ce încetinește procesul de adaptare. Respondenții au remarcat că această barieră poate fi depășită prin formare

continuă, prin implicarea cadrelor în luarea deciziilor și prin demonstrarea avantajelor pe care digitalizarea le aduce.

În ansamblu, răspunsurile formabililor confirmă faptul că leadershipul educațional în mediul online presupune o abordare complexă, care include dimensiuni organizaționale și psihosociale. Ei au subliniat că provocările întâlnite solicită un leadership hibrid, adaptativ, distribuit, empatic și fundamentat pe date, capabil să conecteze rapid problema cu strategia adecvată.

Pentru a sintetiza principalele obstacole și răspunsuri manageriale, Tabelul 1 inventariază cele patru provocări critice menționate anterior, alături de impactul lor organizațional și de strategiile recomandate în literatura de specialitate [7; 15; 16].

Tabelul 1. Provocări și strategii de leadership în educația online

Provocare	Impact asupra echipei	Strategii de leadership recomandate
Lipsa de coeziune	Sentiment de izolare, scăderea moralului	Organizarea de sesiuni de team-building virtuale, crearea de grupuri de suport
Ecartul digital	Acces inegal la resurse, frustrare	Inițiative de dotare cu echipamente, parteneriate cu ONG-uri, instruire diferențiată
Burnoutul	Stres cronic, scăderea performanței	Sesiuni de mindfulness, flexibilitate în program, comunicare empatică
Rezistența la schimbare	Risc de stagnare, refuzul de a adopta tehnologia	Formare continuă personalizată, demonstrarea beneficiilor, implicarea profesorilor în decizii

Datele sintetizate în **Tabelul 1** arată că intervențiile eficiente nu se rezumă doar la soluții tehnice, acestea cer și un mix coerent de măsuri organizaționale și psihosociale: team-building virtual și grupuri de sprijin pentru coeziune, parteneriate comunitare și instruire diferențiată pentru reducerea decalajelor de acces, politici de bunăstare (mindfulness, flexibilitate, check-in-uri) pentru prevenirea epuizării și programe de formare personalizată dublate de implicarea profesorilor în decizii pentru a diminua rezistența la schimbare. În ansamblu, tiparul confirmă nevoia unui leadership **hibrid**-adaptativ, distribuit, bazat pe date și empatic, capabil să conecteze rapid problema cu strategia potrivită.

În pofida provocărilor, educația online a catalizat o serie de tendințe promițătoare în materie de leadership, orientate spre inovație și eficiență.

O tendință notabilă este adoptarea tot mai largă a leadership-ului distribuit. Liderii realizează că nu pot fi experți în toate domeniile, iar delegarea responsabilităților (de exemplu, un profesor responsabil cu dezvoltarea conținutului video, un altul cu evaluarea online) sporește eficiența și stimulează creativitatea [16]. Această abordare transformă structura organizațională de la o ierarhie tradițională la o rețea de colaborare fluidă.

O altă tendință puternică este investiția în dezvoltarea profesională continuă (DPC). Liderii de succes nu se limitează la a cere performanță, ei oferă și suportul necesar. Aceasta se traduce prin programe de mentorat, ateliere de lucru despre utilizarea noilor platforme și cursuri

de pedagogie digitală. Dezvoltarea profesională continuă nu mai este o opțiune, aceasta este o necesitate strategică, vitală pentru a menține competențele echipei la zi [8].

De asemenea, o tendință de viitor este leadershipul bazat pe inteligența artificială (IA). Liderii vor utiliza din ce în ce mai mult instrumente bazate pe IA pentru a analiza datele (Learning Analytics), a personaliza feedbackul pentru profesori și a automatiza procesele administrative. Un tablou de bord (dashboard) interactiv va permite liderilor să monitorizeze în timp real progresul academic și să identifice rapid zonele care necesită intervenție [11]. Acest lucru le va permite să se concentreze pe aspectele umane ale leadership-ului, cum ar fi mentoratul și dezvoltarea strategică.

Provocările mediului online pot fi privite ca oportunități majore de creștere. Modelul hibrid de învățământ devine o realitate, iar liderii au șansa de a integra cele mai bune practici din educația față-în-față cu cele din online. Aceasta necesită o abordare strategică, centrată pe crearea unei culturi organizaționale flexibile și reziliente. Mai mult, educația online deschide porțile către o colaborare internațională fără precedent, permițând liderilor și profesorilor să se conecteze cu experți din întreaga lume și să facă schimb de bune practici. Această conectivitate globală oferă un cadru fertil pentru inovare continuă și pentru dezvoltarea unui leadership cu o viziune extinsă, dincolo de granițele instituției de învățământ.

Analiza detaliată a modelelor emergente de leadership și a provocărilor asociate educației online demonstrează că nu mai putem privi conducerea școlară ca pe un rol managerial static. Ea devine o practică dinamică, care necesită o reconfigurare strategică a priorităților și a competențelor. Principalul rezultat al acestei lucrări este validarea ideii că un lider de succes în mediul digital este un lider hibrid, care integrează principii din multiple modele pentru a răspunde nevoilor complexe ale echipei sale.

Modelele teoretice discutate: *adaptativ, distribuit, bazat pe date și empatic* – nu funcționează independent. Ele se completează reciproc pentru a forma un profil complet al liderului modern. De exemplu, un lider adaptativ utilizează leadership-ul bazat pe date pentru a evalua rapid eficacitatea unei noi platforme de e-learning. În același timp, aplică principiile leadership-ului empatic pentru a gestiona rezistența la schimbare și a asigura bunăstarea profesorilor. Această interconexiune este crucială pentru a construi o cultură organizațională agilă și rezilientă în fața incertitudinilor.

Liderul educațional al viitorului trebuie să fie agil, empatic și capabil să integreze tehnologia în mod strategic pentru a sprijini învățarea și bunăstarea comunității educaționale.

Implicațiile acestui model hibrid sunt profunde. Liderul trebuie să devină un facilitator, nu un controlor. El nu mai deține toate răspunsurile, dar este arhitectul unui cadru în care expertiza individuală poate înflori. Această tranziție necesită un nivel ridicat de încredere și transparență, elemente care, conform lui Gherghina și Voicu, sunt fundamentale pentru succesul managementului educațional în România [3].

Leadership-ul în educația online nu este un domeniu de nișă, acesta a devenit o nouă realitate care necesită o regândire fundamentală a rolurilor și a practicilor. Prin adoptarea unui model hibrid și prin concentrarea pe dezvoltarea de competențe umane și tehnologice, liderii pot transforma provocările în oportunități de a construi sisteme educaționale mai reziliente, mai incluzive și mai inovatoare.

Cercetarea a explorat și a analizat modelele emergente de leadership profesional în educația online, demonstrând că un lider de succes în acest domeniu nu este o simplă adaptare

a modelului tradițional, dar și o reprojecare fundamentală a rolului. Tranziția către învățământul online, accelerată de criza sanitară, a scos în evidență necesitatea unui leadership hibrid, capabil să integreze principiile adaptative, distribuite, bazate pe date și empatic.

Fiecare dintre aceste modele aduce o contribuție esențială la eficacitatea leadership-ului digital:

- Leadershipul adaptativ permite navigarea prin incertitudine și gestionarea schimbărilor neașteptate.
- Leadershipul distribuit stimulează colaborarea și valorifică expertiza internă, transformând echipa într-o rețea de lideri.
- Leadershipul bazat pe date asigură o luare a deciziilor informată și strategică.
- Leadershipul empatic consolidează moralul și asigură bunăstarea emoțională a echipei, elemente cruciale pentru sustenabilitatea pe termen lung.

În contextul românesc, a devenit evident că implementarea cu succes a acestor modele depinde de abordarea specifică a provocărilor locale, cum ar fi decalajul digital și lipsa de formare continuă.

Pe baza analizei noastre, formulăm o serie de recomandări practice pentru liderii care operează în mediul educațional online și hibrid:

1. *Investirea în leadershipul bazat pe date.* Se recomandă un sistem de analiză a datelor pentru a monitoriza performanța studenților și a profesorilor, ceea ce duce la sporirea performanței organizației. Aceste date ar trebui utilizate pentru a identifica nevoile de formare și a oferi suport personalizat și o practică esențială în contextul educației online.

2. *Cultivarea leadershipului distribuit.* Este necesară identificarea profesorilor cu competențe digitale avansate și delegarea responsabilității acestora de a ghida și a mentora colegii. O astfel de abordare creează un sentiment de apartenență și valorizare a expertizei interne.

3. *Prioritizarea bunăstării emoționale.* Se recomandă organizarea de sesiuni regulate de tip check-in, cu caracter informal, alături de oferirea de resurse pentru sănătatea mintală și încurajarea unui echilibru sănătos între viața profesională și cea personală.

4. *Promovarea unui mediu de învățare continuă.* Este importantă încurajarea experimentării și toleranței la eșec. Liderii ar trebui să modeleze un comportament de învățare permanentă, explorând în mod activ noi tehnologii și strategii pedagogice.

Rezultatele acestui studiu au implicații semnificative și pentru factorii de decizie la nivel de politici publice. Pentru a susține modelele emergente de leadership, este necesar:

- Reforma programelor de formare continuă a liderilor, cu un accent puternic pe competențele digitale și pe leadershipul strategic.
- Investiții la scară națională în infrastructura digitală pentru a reduce decalajul digital și a asigura echitatea.
- Crearea de platforme naționale de bune practici unde liderii pot schimba idei și strategii de succes.

Bibliografie:

1. AVOLIO, B. J.; KAHAI, S. S. E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *The Leadership Quarterly*. 2000, vol. 11(4), nr. 4–5, p. 617–668. ISSN 1048-9843. Disponibil: [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S104898430000062X?](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S104898430000062X?utm_source=chatgpt.com)
[utm_source=chatgpt.com](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S104898430000062X?utm_source=chatgpt.com) (vizitat 09.08.2025)
2. BASS, B. M. *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press, 1990, pp. 218-220, ISBN 0029018610.
3. BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978. ISBN 0060105318.
4. COJOCARU, V. Managementul proceselor inovative în sistemul educațional. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice* (10–11 martie 2018, Chișinău). Vol. 5: Psihopedagogie și managementul educației. Chișinău: Tipografia UST, 2018, p. 152. ISBN 978-9975-76-228-1.
5. CUCOȘ, C. *Managementul schimbării și leadershipul educațional*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2018, pp. 92–98, pp. 145-152. ISBN 606-17-1335-5.
6. DRAGOȘ, V. *Comunicarea și colaborarea la distanță în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019, pp. 63-75. ISBN 978-973-30-4467-9.
7. FULLAN, M. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2020. ISBN 1119565749.
8. GHERGHINA, D.; VOICU, C. *Managementul educațional în context digital*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2021. ISBN 973-30-4497-6.
9. HEIFETZ, R.; GRASHOW, A.; LINSKY, M. *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World*. Boston: Harvard Business Press, 2009. ISBN 978-1422105764.
10. IUCU, R. B. *Managementul clasei de elevi: Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, pp. 83-90. ISBN 973-46-0235-7.
11. MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKIA, M. și JONES, K. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, DC: US Department of Education, 2010. Disponibil: https://www.ed.gov/media/document/evaluation-of-evidence-based-practices-online-learning-meta-analysis-and-review-of-online-learning-studies-revised-september-2010-107159.pdf?utm_source=chatgpt.com (vizitat 16.08.2025).
12. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. *Raport privind digitalizarea educației în România*. București: MEN, 2020. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf?utm_source=chatgpt.com (vizitat 23.07.2025)
13. NORTHOUSE, P. G. *Leadership: Theory and Practice*. 7th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2016. ISBN 978-1483317533.
14. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Leadership educațional: Teorie și practică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, pp. 112-115. ISBN 973-30-4422-8.
15. SINEK, S. *Leaders Eat Last*. New York: Penguin, 2009. ISBN 978-1591845355.
16. SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press, 2004. ISBN 978-0807744383.

FENOMENOLOGIA CONFLICTULUI ÎN ȘCOALĂ: MANAGEMENT REFLEXIV ȘI CULTURĂ ORGANIZAȚIONALĂ

THE PHENOMENOLOGY OF CONFLICT IN SCHOOL: REFLEXIVE MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL CULTURE

CHIROȘCĂ Angela, *doctorand*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

PhD student, Doctoral School of Educational Sciences,

Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova.

ORCID: 0000-0003-3174-1779

e-mail: *angela_chirosca@yahoo.com*

CZU: 37.01:316.48

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p123-127

Abstract. Educational conflict represents one of the most significant challenges of contemporary schooling. Rather than being regarded as an anomaly, conflict can become a resource for learning and institutional development, provided it is managed through a reflexive and phenomenological perspective. This paper analyzes pedagogical conflict as an experience lived and interpreted by the school's actors—students, teachers, parents, and managers—and emphasizes the ways in which communication and organizational culture influence the transformation of tensions. The main phenomenological dimensions of conflict are presented, alongside the role of reflexive leadership and the importance of educational strategies oriented toward prevention and dialogue. By integrating and interpreting visual models, the paper highlights that the school can become a laboratory of social resonance, where conflict does not weaken the institution but strengthens it. The study is addressed to teachers, school managers, and doctoral students interested in an innovative and practical approach to conflict in education.

Keywords: educational conflict, phenomenology, pedagogical communication, reflexive management, organizational culture, empathic leadership.

Rezumat. Conflictele educaționale reprezintă unele dintre cele mai semnificative provocări ale școlii contemporane. În loc să fie considerate anomalii, conflictele pot deveni resurse pentru învățare și dezvoltare instituțională, dacă sunt gestionate printr-o perspectivă reflexivă și fenomenologică. Lucrarea analizează conflictul pedagogic ca o experiență trăită și interpretată de actorii școlii: elevi, profesori, părinți și administratori, și evidențiază modul în care comunicarea și cultura organizațională influențează transformarea tensiunilor. Sunt prezentate principalele dimensiuni fenomenologice ale conflictului, alături de rolul conducerii reflexive și importanța strategiilor educaționale orientate spre prevenire și dialog. Prin integrarea și interpretarea modelelor vizuale, studiul demonstrează că școala poate deveni un laborator al rezonanței sociale, unde conflictul nu slăbește instituția, ci o întărește. Cercetarea se adresează profesorilor, managerilor școlari și doctoranzilor interesați de o abordare inovatoare și practică a conflictului în educație.

Cuvinte-cheie: conflict educațional, fenomenologie, comunicare pedagogică, management reflexiv, cultură organizațională, conducere empatică.

Educația nu poate fi înțeleasă doar ca un proces de transmitere a cunoștințelor, ci și ca un spațiu viu de interacțiune socială, unde fiecare actor – elev, profesor, părinte sau manager – aduce propriile sale experiențe, așteptări și valori. Din această perspectivă, conflictul nu este o abatere, ci o realitate constitutivă a școlii, rezultată din întâlnirea unor lumi interpretative diferite. Fenomenologia oferă cadrul adecvat pentru a înțelege acest proces: ea analizează modul în care oamenii trăiesc și interpretează experiențele, dezvăluind semnificațiile ascunse din spatele comportamentelor.

Conflictul se conturează drept un element structural al condiției umane, o realitate omniprezentă în toate formele de organizare socială: de la microcosmosul familial și grupurile informale până la sistemele instituționalizate, precum cele educaționale sau organizaționale. Conflictul educațional apare adesea din diferențe de percepții. Profesorul poate considera că

exigența sa asigură calitatea actului educațional, în timp ce elevul poate trăi aceeași exigență ca pe o formă de nedreptate. Părintele, la rândul lui, poate interpreta comportamentul profesorului ca lipsă de empatie. Aceste diferențe nu sunt pur obiective, ci subiective, fiind legate de experiențele anterioare și de cadrul valoric al fiecărui actor [3, p. 62]. Astfel, conflictul nu este doar o dispută pentru resurse, ci o confruntare între interpretări, între sensurile atribuite aceleiași situații.

Pentru managerul educațional, conflictul este un indicator al vitalității organizaționale. O școală fără conflicte vizibile nu este neapărat una sănătoasă, ci poate fi o instituție unde tensiunile sunt ascunse sau negate. În schimb, acolo unde diferențele sunt discutate deschis, școala dobândește mecanisme interne de adaptare și devine mai rezilientă [4, p. 82].

Din perspectivă fenomenologică, conflictul trebuie analizat prin prisma trăirilor subiective. Chestionarele și interviurile aplicate elevilor și profesorilor nu oferă doar date cantitative, ci expresii ale experiențelor interioare. Atunci când un procent semnificativ de elevi declară că se simt tratați inechitabil, acest fapt indică nu doar o deficiență procedurală, ci și un deficit de încredere în instituție. Această interpretare este crucială pentru manager, care trebuie să vadă dincolo de cifre și să înțeleagă sensul ascuns al datelor [1, p. 45].

Un rol central îl are comunicarea pedagogică. Ea nu se limitează la transmiterea de informații, ci reprezintă mediul în care se construiesc relațiile de încredere. Comunicarea deficitară sau lipsa de feedback amplifică tensiunile, în timp ce dialogul empatic și clarificările constante le pot diminua. Profesorii și managerii au responsabilitatea de a cultiva un stil de comunicare reflexiv, în care ascultarea activă și respectul reciproc sunt valori fundamentale [7, p. 89].

Pentru a înțelege geneza conflictului, este util un model vizual care arată modul în care diferențele de percepții și deficiențele de comunicare se transformă treptat în tensiuni și conflicte manifeste.



Figura 1. Comunicarea pedagogică și geneza conflictului educațional

Interpretarea fenomenologică a figurii arată că geneza conflictului nu este un eveniment singular, ci un proces treptat, alimentat de lipsa de claritate și de neînțelegerea reciprocă. În consecință, prevenirea conflictelor nu înseamnă eliminarea diferențelor, ci crearea unor canale de comunicare reflexive, capabile să transforme tensiunile în oportunități de dialog și cooperare.

Gestionarea conflictului în școală nu poate fi redusă la soluții rapide și reglementări administrative. În logica fenomenologică, conflictul este o experiență trăită, care capătă sens

în funcție de modul în care actorii educaționali îl interpretează. Profesorii, elevii, părinții și managerii nu participă doar la un proces obiectiv de rezolvare, ci și la o confruntare între narațiuni și semnificații. De aceea, managementul conflictului trebuie să depășească dimensiunea tehnică și să devină un proces hermeneutic și reflexiv.

Un element esențial în această abordare este climatul organizațional. Atmosfera unei școli influențează decisiv felul în care sunt trăite conflictele. Într-un climat rigid, dominat de teamă și suspiciune, tensiunile escaladează rapid și produc rupturi greu de reparat. În schimb, într-un climat deschis și participativ, conflictele sunt percepute ca firești și gestionabile. Managerii educaționali au rolul de a construi și menține acest climat, prin practici transparente, prin valorizarea diversității și prin crearea unor mecanisme de cooperare [9, p. 56].

Un alt aspect central îl constituie recunoașterea subiectivității. Două conflicte care din exterior par identice pot avea semnificații complet diferite pentru participanți. Pentru un elev, mustrarea publică poate însemna o experiență traumatizantă, în timp ce pentru altul poate fi un stimulent pentru a se mobiliza. Din acest motiv, managerul școlii nu poate trata conflictele printr-un algoritm rigid, ci trebuie să practice o ascultare fenomenologică, atentă la sensurile trăite de fiecare actor [6, p. 138].

Prevenirea conflictelor nu înseamnă evitarea lor, ci crearea unor contexte de dialog și reflecție. Aici, strategiile educaționale joacă un rol fundamental: consiliile de elevi, ședințele participative cu părinții, grupurile de reflecție ale profesorilor și activitățile de mediere colectivă. Prin astfel de mecanisme, tensiunile pot fi exprimate din timp și transformate în resurse formative. Din perspectivă aplicativă, managementul fenomenologic al conflictului poate fi sintetizat într-un model de acțiune bazat pe patru piloni: comunicare empatică, climat organizațional reflexiv, prevenire strategică și recunoașterea subiectivității.

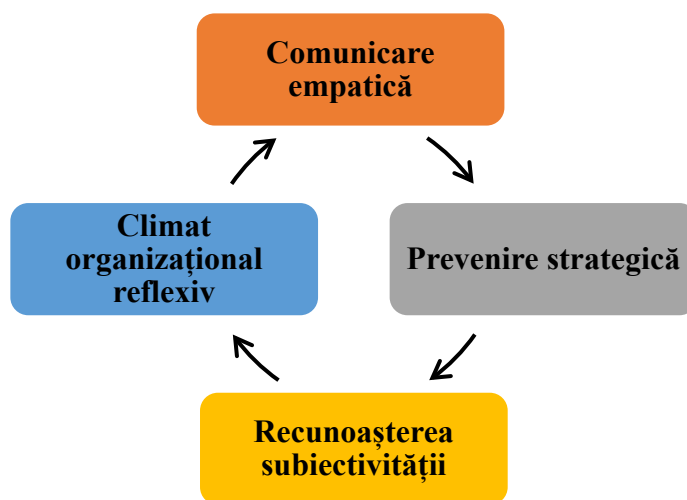


Figura 2. Model fenomenologic de management al conflictului educațional

Interpretarea acestei figuri evidențiază faptul că managementul conflictului nu este un act punctual, ci o arhitectură organizațională. Comunicarea empatică constituie fundația, pentru că fără un dialog clar și deschis nicio strategie nu poate funcționa. Climatul organizațional reflexiv oferă cadrul în care diferențele sunt acceptate și integrate. Recunoașterea subiectivității garantează faptul că soluțiile sunt negociate și asumate, nu impuse unilateral. În fine,

prevenirea strategică permite instituției să fie proactivă, reducând riscul escaladării tensiunilor și consolidând coeziunea comunității [2, p. 102].

Validarea unui asemenea model este confirmată de experiențele din practica școlară. În instituțiile unde managerii au încurajat comunicarea empatică și au cultivat un climat deschis, conflictele au fost resimțite mai puțin ca amenințări și mai mult ca oportunități de creștere. Elevii au devenit mai dispuși să își exprime opiniile, profesorii și-au dezvoltat abilități de mediere, iar părinții au început să perceapă școala ca pe un partener de dialog. Acest lucru demonstrează că atunci când fenomenologia este integrată în management, conflictul se transformă din problemă în resursă. Pentru doctoranzii și cercetătorii în științele educației, acest model oferă și o direcție metodologică. În loc să se concentreze exclusiv pe cauzalitatea obiectivă („De ce apar conflictele?”), cercetarea poate analiza dimensiunea trăită a conflictului („Cum este resimțit?”) și dimensiunea praxiologică („Cum poate fi valorificat?”). Această schimbare de paradigmă aduce un plus de profunzime științelor educației, conectând teoria cu experiența concretă din școli.

Astfel, partea managerială a fenomenologiei conflictului arată că școala nu trebuie să evite tensiunile, ci să le valorifice. Procesul nu este simplu și necesită implicarea tuturor actorilor, dar rezultatele confirmă că o abordare reflexivă și empatică produce o comunitate mai unită, mai rezilientă și mai capabilă să facă față provocărilor contemporane. Analiza fenomenologică a conflictului educațional conduce la concluzia că tensiunile din școală nu trebuie percepute ca fenomene perturbatoare de evitat, ci ca realități constitutive, capabile să devină resurse formative și organizaționale. În loc să fie privit ca un obstacol, conflictul se dezvăluie drept o ocazie de dialog, de reflecție și de reconstrucție a relațiilor.

Conflictul are un rol formativ, deoarece obligă la confruntarea cu diferențele și la negocierea sensurilor. Elevii învață să își exprime trăirile și să își gestioneze emoțiile, profesorii își dezvoltă empatia și capacitatea de mediere, iar managerii dobândesc competențe de leadership reflexiv. Astfel, conflictul contribuie la dezvoltarea inteligenței socio-emoționale a comunității școlare [4, p. 87]. Școlile care ascund conflictele riscă să dezvolte un climat tensionat și nesănătos, în timp ce școlile care abordează deschis tensiunile reușesc să construiască reziliență și coeziune. Cultura reflexivă presupune nu doar reguli clare, ci și disponibilitatea de a asculta și integra perspectivele actorilor. Prin această abordare, conflictul încetează să mai fie un factor de diviziune și devine unul de coagulare [8, p. 148].

Modelele clasice de management se concentrau pe identificarea cauzelor și aplicarea unor proceduri de rezolvare, însă fenomenologia aduce în prim plan dimensiunea trăită a conflictului: nu doar ce s-a întâmplat, ci cum a fost resimțit și ce semnificație i s-a atribuit. Managerul nu este doar un administrator de reguli, ci un hermeneut al tensiunilor, un lider capabil să transforme experiențele conflictuale în ocazii de învățare colectivă [3, p. 140].

Aceste concluzii au implicații practice importante. În primul rând, este necesară dezvoltarea unor **strategii educaționale inovatoare**:

- introducerea jurnalelor emoționale, prin care elevii să reflecteze asupra trăirilor zilnice;
- organizarea de ateliere de comunicare nonviolentă pentru profesori și părinți;
- crearea unor echipe de mediere școlară, formate din elevi și profesori pregătiți;
- instituționalizarea unor sesiuni de reflecție colectivă după conflictele majore, pentru identificarea lecțiilor învățate;

- includerea competențelor socio-emoționale în curriculum, pentru ca elevii să fie pregătiți să gestioneze diferențele și tensiunile sociale.

Situațiile tensionate pot fi transformate în exerciții de rol, simulări sau studii de caz, care să dezvolte gândirea critică, empatia și capacitatea de cooperare. Profesorii pot folosi conflictele pentru a stimula dialogul și pentru a crea experiențe de învățare autentice.

Conflictul devine un **indicator al sănătății organizaționale**. O școală care își gestionează tensiunile prin dialog și reflecție arată că este o comunitate matură, pregătită pentru schimbare și inovare. În acest sens, conflictul nu slăbește instituția, ci o întărește, pentru că o obligă să își reconstruiască permanent mecanismele de coeziune și să își adapteze valorile.

Originalitatea acestei perspective constă în reconceptualizarea școlii ca **spațiu de rezonanță socială**. Aici, conflictul reflectă dinamica societății, aducând în școală diferențele și diversitatea lumii exterioare. Modul în care instituția gestionează aceste tensiuni devine un indicator al capacității ei de a forma cetățeni pregătiți pentru o lume pluralistă și democratică. Pentru profesori, această abordare oferă repere practice pentru gestionarea claselor și a relației cu elevii. Pentru manageri, ea constituie un cadru de construire a culturii organizaționale reflexive. Pentru doctoranzi, deschide direcții de cercetare inovatoare, care explorează dimensiunea fenomenologică și emoțională a conflictului educațional.

În concluzie, conflictul nu mai trebuie perceput ca o anomalie de eliminat, ci ca un **limbaj al nevoilor**, o **matrice de învățare colectivă** și un **motor al coeziunii instituționale**. Prin integrarea abordării fenomenologice în managementul școlar, educația își lărgeste misiunea: nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea capacității de a trăi împreună în diversitate, de a negocia sensuri și de a construi comunități bazate pe respect și cooperare.

Bibliografie:

1. Adăscăliței, Andra Mirabela. *Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar*. Iași: Editura Universității, 2023.
2. Bocoș, M. *Metodologia cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003.
3. Buzenco, Valeria. *Conceptualizarea pedagogică a dezvoltării inteligenței sociale a cadrelor didactice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2023.
4. Cojocaru, Victoria; Sacaliuc, Nina. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
5. Goleman, Daniel. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2001.
6. Ilie-Petrescu, Magdalena. *Rezonanța socială a inteligenței*. București: Editura Academiei, 2011.
7. Sanda, Maria. *Fundamente psihopedagogice*. București: Editura Didactică, 2024.
8. Țărnă, Ecaterina. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022.
9. Ungurășan, Ion. *Managementul conflictelor interpersonale*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2020.

DIMENSIUNI ȘI MANIFESTĂRI ALE ÎNȚELEPCIUNII LA PERSOANELE DE VÂRSTA A TREIA

DIMENSIONS AND MANIFESTATIONS OF WISDOM IN ELDERLY PEOPLE

DIWO Veronica, pedagog social, psiholog în Fieri Die Familienhilfe gGmbH

Hauptstraße 36, 73547 Lorch, Germania

Social Educator, Psychologist at Fieri Die Familienhilfe gGmbH,

Hauptstraße 36, 73547 Lorch, Germany.

ORCID: 0009-0003-3437-4246

e-mail: veronica.diwo@gmail.com

CZU: 159.923.2-053.9

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p128-132

Abstract. Wisdom is one of the most complex and valuable expressions of human development, being associated with critical reflection, emotional balance and the ability to integrate life experiences into constructive decisions and attitudes. In general, the concept of wisdom has always aroused the interest of philosophers, psychologists and sociologists, being considered a superior form of knowledge and integration of life experiences. In the specialized literature, wisdom is defined both as a personality trait and as a dynamic process of reflection, evaluation and adaptation to existential challenges.

In this study, we aim to address the cognitive, reflective and affective dimensions of wisdom, analyzing how they manifest themselves in older people. The research highlights that wisdom in the elderly is expressed through tolerance, acceptance, the ability to manage complex situations and orientation towards values of solidarity and community support.

Keywords: wisdom, older age, cognitive dimensions, resilience, critical reflection, emotional balance, active aging.

Rezumat. Înțelepciunea reprezintă una dintre cele mai complexe și valoroase expresii ale dezvoltării umane, fiind asociată cu reflecția critică, echilibrul emoțional și capacitatea de a integra experiențele de viață în decizii și atitudini constructive. În general, conceptul de înțelepciune a stârnit întotdeauna interesul filozofilor, psihologilor și sociologilor, fiind considerat o formă superioară de cunoaștere și integrare a experiențelor de viață. În literatura de specialitate, înțelepciunea este definită atât ca trăsătură de personalitate, cât și ca un proces dinamic de reflecție, evaluare și adaptare la provocările existențiale.

În acest studiu, ne propunem să abordăm dimensiunile cognitive, reflexive și afective ale înțelepciunii, analizând modul în care acestea se manifestă la persoanele vârstnice. Cercetarea evidențiază faptul că înțelepciunea la vârstnici se exprimă prin toleranță, acceptare, capacitatea de a gestiona situații complexe și orientarea către valori precum solidaritatea și sprijinul comunitar.

Cuvinte-cheie: înțelepciune, vârsta a treia, dimensiuni cognitive, reziliență, reflecție critică, echilibru emoțional, îmbătrânire activă.

Introducere. În contextul îmbătrânirii demografice și al extinderii duratei de viață, studiul înțelepciunii capătă o relevanță aparte, întrucât persoanele de vârstă a treia devin purtătoare ale unor valori, atitudini și perspective ce pot contribui la menținerea coeziunii sociale și la transmiterea experienței către generațiile tinere. Studiul de față își propune să analizeze dimensiunile și manifestările înțelepciunii la persoanele de vârstă a treia, pornind de la premisele că înțelepciunea reprezintă un factor de reziliență psihosocială și un element esențial în procesul de îmbătrânire activă. Înțelegerea acestor dimensiuni nu doar că îmbogățește cunoașterea științifică, dar oferă și repere practice pentru programele de consiliere, intervențiile sociale și politicile publice orientate către îmbunătățirea calității vieții vârstnicilor.

Înțelepciunea este în general considerată ca fiind materializarea tuturor calităților umane; ea reprezintă și un important aspect al cercetării din domeniul bunăstării. Se consideră că înțelepciunea este o combinație de intelect, experiență și caracter. Psihologia pozitivă demonstrează tot mai clar că unul dintre factorii cu cea mai importantă contribuție la viața

prosperă și fericită este caracterul, „cine suntem noi“. Caracterul face și diferența dintre intelect, istețime și înțelepciune.

Înțelepciunea nu este inteligență, dar inteligența este o calitate esențială a înțeleptului.

Înțelepciunea implică abilitatea de a aplica la un anumit context cunoștințele pe care le deții și să înțelegi cu imparțialitate interesele pe termen scurt sau lung ale altor oameni în medii actuale sau viitoare. Practic, înțelepciunea presupune un echilibru instinctiv, dar și bazat pe experiență, al unor factori care depășesc normele unor reguli prestabilite [5, p.178].

Psihologul *Robert Sternberg* consideră că înțelepciunea presupune:

- O conștiință a propriilor valori;
- Un management eficient al intereselor conflictuale, inclusiv autogestionarea;
- O abilitate de a putea pătrunde în subtilitățile unei situații particulare și utilizarea adevărilor descoperite acolo pentru crearea unor strategii generale utile [4].

În această lucrare, Sternberg definește înțelepciunea ca fiind utilizarea judicioasă a cunoștințelor și experienței pentru a atinge binele comun, prin echilibrarea intereselor personale, interpersonale și extra-personale, pe termen scurt și lung. El subliniază importanța conștiinței valorilor proprii, gestionării intereselor conflictuale și înțelegerii subtilităților situațiilor particulare.

Specialiștii în psihologie pozitivă au conceput această listă a calităților unei persoane considerate înțelepte:

- Poate să se simtă bine în situații complicate atât în siguranță, cât și în nesiguranță;
- Consideră mai important procesul decât rezultatul, cu toate că urmărește în continuare să obțină cel mai bun rezultat;
- Poate să-i păstreze principiile și scopul personal chiar și atunci când își folosește cunoștințele și expertiza în serviciul altora și într-un alt mediu.

Multe dintre calitățile unui înțelept sunt similare cu cele care se cer pentru inteligența emoțională ridicată, dar la care se adaugă experiența, expertiza și cunoștințele aplicate la situații și persoane.

Bazându-ne pe analiza culturală și istorică, putem distinge printre aspectele asociate înțelepciunii abilitatea de a aborda probleme dificile privitoare la sensul vieții și la conduită; încurajarea dezvoltării societății și a individului; îmbinarea cunoștințelor cu caracterul și recunoașterea limitelor proprii. Aceste caracteristici sunt destul de greu de construit, dar potrivit psihologului Paul Baltes ele sunt ușor de recunoscut de toată lumea [5, p.180].

Înțelepciunea se dezvoltă odată cu vârsta și cu experiența, dar nu înseamnă că dacă ești mai bătrân sau mai experimentat ești înțelept. Cercetările în acest domeniu au oferit rezultate diverse. Experiența și expertiza sunt calități ale înțeleptului, așa că este de înțeles de ce vârsta este un element important, întrucât câștigăm experiență și devenim experți în timp; totuși, studiile nu sunt concludente, ceea ce înseamnă că o pondere importantă o are și caracterul iar caracterul nu este atributul exclusiv al celor vârstnici. Pe măsură ce înaintăm în vârstă, avem mai multe șanse să ne extindem cunoștințele; cei care devin inteligenți și reușesc să crească din adversități au mai multe șanse să devină „înțelepți”. A dobândi o înțelepciune universală e mai ușor decât să dobândești una personală, fiindcă judecarea acțiunilor altora necesită mai puțină tărie de caracter decât să înveți să privești în interiorul tău și să te maturizezi emoțional. Înțelepciunea care ajunge la cunoașterea Sinelui depinde de dezvoltarea personală și de capacitatea de a privi în interior.

Majoritatea psihologilor consideră că *înțelepciunea personală* se dezvoltă odată cu vârsta. Înțelepciunea personală presupune preocuparea pentru descoperirea Sinelui, cunoașterea valorilor proprii, abilitatea de a-ți controla emoțiile și reflecția pozitivă.

Înțelepciunea presupune nevoia de a avea un anumit grad de expertiză sau inteligență; avem nevoie de niște instrumente cu care să putem lucra, de anumite cunoștințe și de o anumită pricepere. Totuși, înțelepciunea noastră vine din felul în care ne folosim de cunoștințe și de expertiză. În lipsa cunoștințelor și a expertizei, putem dobândi câteva succese în acțiunile și comportamentul nostru, dar ele sunt instinctive și întâmplătoare, nu înțelepte. De exemplu, după cum spunea Aristotel, curajul adevărat înseamnă aprecierea riscului pe care îl presupune o acțiune. O acțiune care nu ține cont de riscuri este pură imprudență. Un pescar experimentat aproape că poate să miroasă locul unde sunt pești sau se întoarce acasă înainte de furtună. Un pescar înțelept mai știe și pe cine să ia în barca lui, cum să scoată ce este mai bun din oameni, din barcă, din mare, în timp ce își educă oamenii, construind relații și păstrând ordinea [5, p.181].

Motivația este, de departe, cel mai important factor pentru a afla dacă experiența ta este condusă de suferință sau de pace. Înțelepciunea și compasiunea se dezvoltă, de fapt, în același ritm. Cu cât devii mai atent și cu cât examinezi lucrurile mai în profunzime, cu atât îți va fi mai ușor să îți manifesti compasiunea. Cu cât îți vei deschide inima mai mult în fața altora, cu atât vei deveni mai înțelept și mai atent în toate activitățile pe care le desfășori.

Dimensiunile înțelepciunii – cognitive, reflexive și afective – se reflectă în capacitatea de a lua decizii echilibrate, în atitudinea de acceptare și toleranță, dar și în modul de gestionare a relațiilor interumane și a situațiilor de viață complexe.

Aceste dimensiuni se prezintă în modelul tridimensional al înțelepciunii propus de M. Ardel:

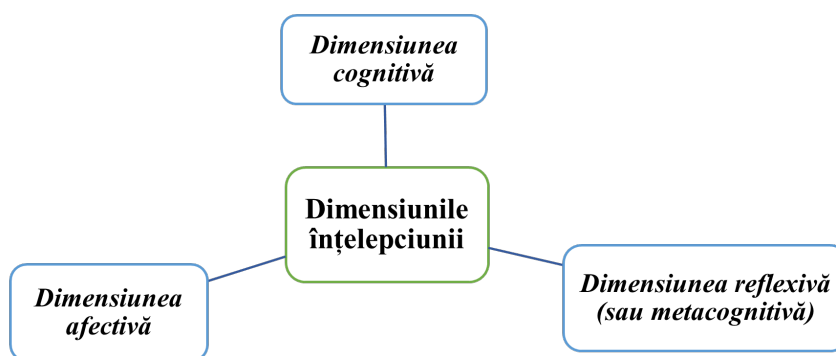


Figura 1. Dimensiunile înțelepciunii

1. **Dimensiunea cognitivă** implică capacitatea de a înțelege aspectele profunde ale vieții, de a distinge între adevăr și aparență și de a recunoaște limitele cunoașterii proprii. Aceasta se traduce în **decizii echilibrate**.

2. **Dimensiunea reflexivă (sau metacognitivă)** presupune auto-reflecția, capacitatea de a vedea lucrurile din mai multe perspective și de a evita părtinirea personală. Aceasta se manifestă prin **acceptare și toleranță**.

3. **Dimensiunea afectivă** se referă la empatie, compasiune și preocupare față de ceilalți, influențând **gestionarea relațiilor interumane și a situațiilor de viață complexe** [1].

La vârsta a treia, acumularea de experiențe existențiale, confruntarea cu pierderi, adaptarea la schimbări sociale și biologice, precum și reevaluarea sensului vieții determină o

manifestare particulară a înțelepciunii. Aceasta se exprimă atât prin orientarea spre valori de solidaritate și sprijin comunitar, cât și printr-o viziune mai largă asupra condiției umane și asupra relației cu transcendentul.

În cele din urmă, *înțelepciunea* care îți aduce bucurie provine din faptul că alegi între disconfortul de a deveni conștient de suferințele minții și disconfortul de a fi stăpânit de ele. Nu îți pot promite că va fi, mereu, un lucru plăcut să te relaxezi – pur și simplu, în conștientizarea gândurilor, a sentimentelor și a senzațiilor – și să le recunoști ca fiind creații interactive ale propriei tale minți și ale propriului corp. De fapt, pot să garantez că a te privi în acest fel poate fi, uneori, extrem de neplăcut. Când devii conștient de propria dorință de a fi fericit, nu poți să nu vezi aceeași dorință la toți ceilalți oameni. Și, când îți privești, cu claritate, propria teamă, furie sau aversiune, nu poți să nu vezi că toți cei din jur trăiesc aceeași teamă, furie și aversiune. Aceasta este înțelepciunea: ea nu constă în învățarea unor lucruri din cărți, ci în trezirea inimii, în recunoașterea legăturilor noastre cu ceilalți și în parcurgerea drumului către bucurie [3, p.318-319].

Într-o lume în care abundă soluțiile rapide și goana după eficiență, nu după fericire, înțelepciunea este esențială pentru echilibrul nostru sufleteșc. Înțelepciunea este un filtru de care avem mare nevoie. Adună grâul și aruncă neghina. Acest discernământ devine important mai ales pe măsură ce îmbătrânim și memoria începe să ne slăbească, obosim mai repede și gândim mai încet. Antidotul pentru acest declin constă în înțelepciune. Putem avea intuiții strălucite chiar și la 80-90 de ani. Nu trăim magia vieții adunând cât mai multe lucruri, ci învățând să fim fericiți cu cât mai puține, menționează autorul *Ch. Conley* în manualul *Ecuatiile emoționale: câteva formule simple pentru o viață fericită și plină de succes* [2, p.261].

Formula **Înțelepciune** = $\sqrt{\text{Experiență}}$ prezintă ecuația, conform căreia înțelepciunea este rădăcina pătrată din Experiență. Rădăcina pătrată din experiență înseamnă de obicei că suntem capabili să vedem dincolo de personalitatea cuiva. Din această ecuație înțelegem faptul: cu cât experiența e mai bogată, cu atât sporește înțelepciunea, dar într-un ritm mai lent. E adevărat că mulți dintre noi avem un ritm de învățare foarte accelerat în prima parte a vieții și ajungem să ne plafonăm spre vârsta de mijloc.

Cei mai înțelepți oameni știu să-și analizeze viața și consideră că experiențele prin care au trecut au fost niște prilejuri pentru ca ei să devină mai buni. Prea des, în cazul unei încurcături, dăm vina pe cei implicați, fără să avem înțelepciunea să facem un pas înapoi și să vedem cât de grea era situația în care se aflau. Circumstanțele, mai mult decât persoanele, produc cele mai mari dificultăți. Pentru a înlesni succesul și eficiența, e nevoie de cineva care să clarifice rolurile și responsabilitățile, să mobilizeze personalul în vederea realizării obiectivelor pe termen scurt, să pună la dispoziție mijloacele necesare sau să creeze o cultură a companiei și reguli de funcționare suficient de bune – împrejurările determină în mare măsură comportamentul: creează situația corectă și vei vedea că o să apară și oamenii potriviți [2, p.260].

Într-o parabolă din Biblie, înțelepciunea este o femeie care și-a clădit casa pe un deal și a pregătit un ospăț la care și-a invitat toți vecinii: „Veniți, mâncați-mi mâncarea și beți vinul pe care l-am pregătit”. Înțelepciunea este lumina care ne luminează viața, o calitate esențială pe care o dobândim pe nesimțite, fără surle și trâmbițe. Înțelepciunea poate șoca, așa cum a făcut-o regele Solomon când a pus capăt disputei între două femei care pretindeau amândouă că sunt mama aceluiași copil propunându-le să taie copilul în două cu sabia și să ia fiecare o jumătate; *Solomon* le-a arătat astfel că iubirea maternă înseamnă sacrificiu de sine.

Înțelepciunea înseamnă să cauți adevărul și să folosești cunoștințele pe care le dobândești pentru a face bine. Platon a numit-o „cea mai nobilă dintre calitățile umane”, iar pentru *Aristotel* înțelepciunea însemna să cunoști cauza lucrurilor și să înțelegi de ce lucrurile sunt așa cum sunt. În cartea *Practica Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing* (Înțelepciune practică: cum să faci ce trebuie, așa cum trebuie), *Barry Schwartz* și *Kenneth Sharpe* rezumă recomandările lui *Aristotel* pentru o viață bună, care, dacă ar fi puse într-o ecuație, ar combina probabil experiența noastră individuală cu empatia, intelectul și virtuțile morale. Din păcate, multe dintre regulile și legile vieții moderne ne împiedică să facem lucrul corect și abia dacă avem timp să chibzuim înainte să acționăm.

Înțelepciunea are darul de a reduce complexitatea vieții la esențe. Acest lucru este adevărat atât în viața profesională, cât și în cea personală. Dacă suntem destul de înțelepți ca să reflectăm asupra propriilor experiențe, putem încerca să aflăm rădăcina - miezul lucrurilor - și să folosim înțelepciunea acumulată pentru a face schimbări fundamentale în viețile noastre.

Experiența de viață este rezultatul a mii sau milioane de acțiuni insignifiante, fiecare contribuind la alcătuirea unei viziuni de ansamblu. Dar înțelepciunea caută adevărul din miezul lucrurilor. Experiența hrănește înțelepciunea, iar intuiția îi permite înțelepciunii să facă din când în când câte un salt. Odată ce ți-ai identificat habitatul ideal (un spațiu în care te simți bine), păstrează – și prețuiește – acel spațiu pentru clipele în care vei avea nevoie de un refugiu. Când mă retrag în căsuța din fundul curții, mă concentrez cel mai bine asupra îndeletnicirilor mele creatoare.

Rezultatele subliniază rolul înțelepciunii ca factor de reziliență psihosocială și ca resursă esențială pentru promovarea îmbătrânirii active. Concluziile pe care le oferim mai jos pot constitui un fundament pentru programe de consiliere și intervenții sociale, precum și pentru elaborarea unor politici publice care să valorizeze contribuția persoanelor de vârstă a treia la viața comunității.

Concluzii:

1. Înțelepciunea este multidimensională – include componente cognitive, reflexive și afective, precum și conștientizarea valorilor, gestionarea intereselor conflictuale și abilitatea de a extrage lecții generale din situații particulare.

2. Empatia și toleranța sporesc eficiența socială a înțelepciunii – dimensiunea afectivă a înțelepciunii favorizează relații armonioase și soluții constructive în contexte conflictuale.

3. Autorefecția și auto-gestionarea sunt esențiale la vârsta a treia – capacitatea de a evalua propriile valori, emoții și motivații permite gestionarea eficientă a relațiilor interumane și a situațiilor dificile.

Bibliografie:

1. ARDELT, M. *Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. Research on Aging*, 25(3), 2003. 275–324 p. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0164027503025003004>
2. CONLEY Ch. *Ecuațiile emoționale: câteva formule simple pentru o viață fericită și plină de succes*. București: Humanitas, 2022, 297 p. ISBN 978-973-50-7372-5
3. RINPOCHE Y.-M., SWANSON E. *Bucuriile înțelepciunii: cum să întâmpini schimbarea și să-ți găsești libertatea*. București: Curtea Veche Publishing. 2013. 342 p. ISBN 978-606-588-597-4.
4. STERNBERG, R. J. *A Balance Theory of Wisdom. Review of General Psychology*, 2(4), 347–365 p. 1998. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.4.347>
5. STYLE CH., OLTEANU C.-R. *Psihologia pozitivă*. București: ALL. 2015. 282 p. ISBN 978-606-587-272-1

PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR PRIN CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ.

PREVENTING NEGATIVE AFFECTIVITY AMONG STUDENTS THROUGH EDUCATIONAL COUNSELING

FRUJINĂ Ioana Georgiana, consilier CCOC,
Univ. din Pitești, România
Counselor at CCOC,
University of Pitești, Romania.
ORCID: 0000-0002-9839-0590
e-mail: georgiana.pirvulescu@yahoo.com

RUSU Elena, 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: 378.015.3

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p133-138

Abstract. The prevention of negative affectivity through educational counseling is of major importance for the harmonious development of students, academic performance, and the formation of a resilient and autonomous personality. Negative affectivity, manifested through anxiety, depression, stress, or lack of motivation, represents a significant challenge for students in the context of university life. Determining factors, such as academic pressure, adaptation to the environment, lack of social support, and difficulties in professional orientation, affect students' emotional balance and academic outcomes. This article theoretically analyzes the importance of educational counseling as a strategy for preventing and reducing negative affectivity, highlighting its role in supporting students' mental health and well-being.

Keywords: educational counseling, negative affectivity, prevention, students, mental health, university adaptation.

Rezumat. Prevenirea afectivității negative prin consiliere educațională are o importanță majoră pentru dezvoltarea armonioasă a studenților, performanța academică și formarea unei personalități reziliente și autonome. Afectivitatea negativă, manifestată prin anxietate, depresie, stres sau lipsă de motivație, reprezintă o provocare semnificativă pentru studenți în contextul vieții universitare. Factorii determinanți, precum presiunea academică, adaptarea la mediu, lipsa sprijinului social și dificultățile de orientare profesională, influențează echilibrul emoțional și rezultatele academice ale studenților. Articolul analizează teoretic importanța consilierii educaționale ca strategie de prevenire și reducere a afectivității negative, evidențiind rolul acesteia în susținerea sănătății mintale și a bunăstării studenților.

Cuvinte-cheie: consiliere educațională, afectivitate negativă, prevenire, studenți, sănătate mintală, adaptare universitară.

Mediul universitar, prin complexitatea și dinamismul său, constituie un spațiu de oportunități, dar și de tensiuni pentru studenți. Adaptarea studenților la cerințele academice, presiunea performanței, competiția, schimbările de statut și dificultățile personale pot genera stări afective negative, ce influențează direct procesul de învățare și integrarea socială. În aceste condiții, *afectivitatea negativă* poate apărea sub formă de anxietate, stres, frustrare, insecuritate sau chiar depresie, influențând negativ procesul de învățare și dezvoltarea personală a studenților. În acest sens, *consilierea educațională* devine un instrument fundamental pentru menținerea echilibrului psihologic al studenților.

Consilierea educațională, ca activitate sistematică de sprijin, are misiunea de a preveni și gestiona *afectivitatea negativă*, oferind studenților instrumentele necesare pentru o adaptare armonioasă la viața universitară și pentru dezvoltarea echilibrului interior.

În accepțiunea lui T. Crețu, *consilierea educațională* nu se reduce la o simplă activitate de sprijin, ci devine o componentă integrată a procesului instructiv-educativ, orientată spre dezvoltarea personalității [2, p. 146]. Cu referire la contextul universitar, aceasta devine cu atât mai importantă cu cât *afectivitatea negativă la studenți* se manifestă prin stări emoționale de nesiguranță, diminuarea motivației academice, conflicte interpersonale, supraîncărcarea informațională, lipsa timpului liber, presiunea performanței, dificultățile de adaptare la cerințele universitare.

Afectivitatea negativă reprezintă ansamblul emoțiilor disfuncționale – anxietate, frustrare, depresie, stres – care influențează capacitatea studentului de a se concentra, de a învăța eficient și de a se adapta la cerințele universitare. Studiile arată că studenții care experimentează frecvent astfel de stări emoționale au performanțe academice scăzute, relații sociale tensionate și, în cazuri extreme, risc crescut de abandon școlar [8, p. 62].

După cum afirmă C. Cucos, educația universitară nu se limitează la acumularea de cunoștințe, ci include formarea complexă a personalității, cu accent pe echilibrul emoțional și capacitatea de autoreglare. Echilibrul psihologic și afectiv al studentului este nu doar un factor de succes academic, ci și un indicator al calității procesului educațional [3, p. 25]. Prin urmare, consilierea educațională are un rol determinant, constituindu-se ca un mijloc fundamental de prevenire și reducere a afectivității negative, sprijinind studenții în dezvoltarea capacității de autoreglare, gestionare a emoțiilor și adaptare la rigorile universitare. Prevenirea afectivității negative în rândul studenților constituie o componentă strategică a consilierii educaționale, întrucât acțiunile proactive se dovedesc mai eficiente decât intervențiile realizate după ce stările afective negative s-au instalat și au influențat performanța academică, echilibrul psihologic și relațiile interpersonale ale studentului.

Această abordare este susținută de cercetătoarea M. D. Pașca, care subliniază că consilierea educațională urmărește armonizarea cerințelor academice cu nevoile individuale ale studentului, printr-o metodă personalizată și empatică [6, p. 89].

Integrarea consecventă a consilierii educaționale în cadrul universitar nu reprezintă doar o măsură punctuală de sprijin pentru studenții aflați în dificultate, ci constituie o strategie educațională fundamentală, indispensabilă pentru succesul lor personal și profesional. Într-o societate caracterizată de ritmuri accelerate ale schimbării și de presiuni tot mai mari asupra individului, universitatea nu poate să se limiteze la transmiterea de cunoștințe, ci trebuie să devină un spațiu formativ integrat, în care dimensiunea emoțională, socială și psihologică a studenților este sprijinită în mod sistematic.

Consilierea educațională contribuie la dezvoltarea competențelor de autocunoaștere și autoreglare emoțională, la formarea unor strategii eficiente de gestionare a stresului și la creșterea rezilienței în fața obstacolelor academice și personale. În acest fel, ele previn acumularea afectivității negative, care altfel ar putea conduce la anxietate, demotivare, izolare socială sau chiar abandon universitar. Mai mult, consilierea educațională nu se limitează la intervenții individuale, ci are și o dimensiune comunitară: ea creează un climat universitar sănătos, bazat pe comunicare eficientă, cooperare și respect reciproc. Astfel, studenții nu doar

învață să-și gestioneze emoțiile, ci și să construiască relații interpersonale pozitive, ceea ce favorizează coeziunea grupului și succesul colectiv.

Conform perspectivei T. Barbaroș [1], consilierea educațională eficientă în prevenirea afectivității negative presupune o abordare complexă și integrată, menită să sprijine studentul atât în plan emoțional, cât și academic și social. Autoarea identifică patru dimensiuni esențiale ale procesului:

1. *Evaluarea nevoilor emoționale și academice ale studentului, prin identificarea dificultăților și resurselor personale.* Evaluarea reprezintă primul pas necesar pentru înțelegerea contextului personal și educațional al tânărului. Prin interviuri, chestionare și discuții individuale, consilierul identifică dificultățile emoționale (anxietate, stres, lipsa încrederii în sine), dar și obstacolele academice (organizarea timpului, scăderea motivației, lipsa strategiilor de învățare). Această etapă este foarte importantă în prevenirea afectivității negative, deoarece permite intervenția timpurie înainte ca problemele să se agraveze.

2. *Dezvoltarea abilităților de autoreglare și de gestionare a stresului, necesare pentru menținerea echilibrului psihologic și pentru prevenirea afectivității negative.* Autoreglarea emoțională și capacitatea de a gestiona stresul sunt considerate competențe-cheie pentru succesul academic și profesional. Prin activități de consiliere, traininguri și exerciții practice, studenții învață să își recunoască emoțiile, să reducă tensiunea psihică și să utilizeze strategii sănătoase de coping. Astfel, prevenirea afectivității negative devine o formă de „educație pentru echilibru emoțional”, indispensabilă în viața universitară.

3. *Sprijin în luarea deciziilor academice și profesionale, oferind orientare în raport cu opțiunile de carieră și traseul educațional.* Perioada studiilor universitare este, în același timp, o etapă de explorare și de clarificare a opțiunilor profesionale. Studenții se confruntă adesea cu incertitudine și indecizie în privința alegerii specializării, a carierei sau a oportunităților de dezvoltare personală. Consilierul educațional are rolul de a ghida procesul decizional, oferind informații, resurse și suport emoțional, pentru ca studentul să ia decizii asumate și adaptate propriilor valori și abilități.

4. *Facilitarea comunicării eficiente și a relațiilor interpersonale sănătoase, cu impact asupra integrării în comunitatea universitară și a climatului educațional.* Relațiile pozitive cu colegii, profesorii și mediul universitar în general reprezintă factori protectivi împotriva afectivității negative. Consilierul poate interveni prin sesiuni de grup, workshop-uri sau activități de consolidare a spiritului de echipă, care stimulează empatia, respectul reciproc și cooperarea. În acest mod, se creează un climat universitar sănătos, în care studentul se simte valorizat și sprijinit [1, p. 67-71].

În ansamblu, aceste patru dimensiuni arată că prevenirea afectivității negative nu poate fi realizată fragmentat, ci necesită un cadru coerent și sistematic, care să combine evaluarea, dezvoltarea competențelor emoționale și sociale, precum și orientarea academică și profesională. Așadar, accentul pe prevenție, susținut de T. Barbaroș [1], se dovedește a fi o abordare integrată, ce vizează formarea unor tineri echilibrați, autonomi și pregătiți să facă față provocărilor vieții universitare și postuniversitare.

Prevenirea afectivității negative prin consiliere educațională aduce beneficii semnificative pentru studenți, influențând pozitiv atât performanța academică, cât și echilibrul emoțional și relațiile interpersonale. Prin dezvoltarea competențelor de autoreglare, gestionare a emoțiilor și adaptare la cerințele universitare, consilierea contribuie la crearea unui mediu

propice învățării eficiente și la prevenirea consecințelor negative generate de stres, nesiguranță sau demotivare.

N. Vințanu [6] accentuează ideea că „ceea ce este specific studentului, ceea ce conturează definiția lui, este angajarea variată într-o multitudine de roluri: de învățare, de cercetare – mai apropiată sau mai îndepărtată de profesia pentru care se pregătește – în familie, în activități politice, culturale sau sociale etc. Din această angajare nu lipsesc, desigur, conflictele, care, la rândul lor, își pun amprenta asupra personalității sale” [6, p. 89]. Tot el atrage atenția asupra faptului că „contrar părerilor de până acum, s-a constatat că această angajare în multiple roluri tinde treptat să manifeste o anumită inerție în raport cu schimbarea. Studentul nu acceptă nici prea ușor schimbarea, deoarece aceasta implică modificarea structurală a întregului model explicativ, valoric și acțional” [Ibidem].

Consilierea educațională semnifică procesul de compatibilizare maximă între resursele, cerințele, aspirațiile, valorile și interesele unui individ și oferta reală din domeniul educației, formării și integrării socio-profesionale. Pe parcursul studiilor universitare, această compatibilizare devine esențială pentru prevenirea și diminuarea afectivității negative, întrucât facilitează armonizarea dintre nevoile emoționale și academice ale studentului și exigențele instituționale, contribuind astfel la o dezvoltare personală și profesională echilibrată. Consilierea educațională devine astfel o intervenție strategică fundamentală pentru prevenirea efectelor negative ale afectivității în rândul studenților.

Acțiunea consilierii educaționale se manifestă pe mai multe niveluri, fiecare contribuind semnificativ la dezvoltarea personală și performanța academică a studenților:

1. *Promovarea sănătății emoționale și psihologice a studentului.* Emoțiile negative, dacă nu sunt gestionate, pot afecta echilibrul psihologic, relațiile sociale și capacitatea de învățare a studentului. Prin consiliere educațională, tinerii învață să își recunoască stările emoționale și să le gestioneze eficient, dezvoltând mecanisme de autoreglare și reducând astfel anxietatea, stresul sau frustrarea. Această componentă preventivă ajută la menținerea unei stări generale de bine, esențială pentru implicarea activă în procesul educațional și pentru creșterea motivației intrinseci a studenților.

2. *Îmbunătățirea performanțelor academice.* Stările emoționale negative interferează direct cu procesele cognitive fundamentale: memoria, atenția și capacitatea de concentrare. Prin prevenirea afectivității negative, consilierea educațională sprijină implicarea activă a studentului în procesul de învățare, sporind capacitatea de asimilare a cunoștințelor și eficiența în rezolvarea sarcinilor academice. Astfel, prevenirea afectivității negative în rândul studenților devine un factor determinant al succesului educațional și al performanțelor academice ridicate.

3. *Dezvoltarea abilităților de autoreglare și reziliență.* Consilierea educațională nu se limitează la rezolvarea problemelor punctuale, ci vizează formarea unor competențe durabile, utile pe termen lung. Printre acestea se numără gestionarea stresului, planificarea academică, luarea deciziilor constructive și flexibilitatea în fața provocărilor. Aceste abilități nu sunt importante doar în perioada studenției, ci constituie fundamentul unei vieți profesionale echilibrate, contribuind la creșterea adaptabilității și autonomiei individului.

4. *Consolidarea relațiilor interpersonale și a climatului universitar.* Relațiile interpersonale pozitive și cooperarea în rândul studenților sunt extrem de importante pentru prevenirea izolării și a tensiunilor în mediul universitar. Prin consilierea de grup, workshop-uri și activități interactive, studenții învață să comunice eficient, să colaboreze și să gestioneze conflictele într-un mod constructiv. Astfel, consilierea educațională contribuie la crearea unui

mediu universitar suportiv și prietenos, în care integrarea socială și sentimentul de apartenență la comunitatea academică sunt stimulate.

5. Prevenirea abandonului și a eșecului academic. Afectivitatea negativă netratată poate conduce la scăderea motivației, retragere socială și, în cele din urmă, la abandon academic. Intervențiile consilierii educaționale permit identificarea timpurie a dificultăților emoționale și academice și dezvoltarea unor strategii adaptative eficiente. Prin sprijin individual și de grup, studenții își pot gestiona emoțiile, își pot organiza activitățile și pot depăși obstacolele, reducând astfel riscul de eșec academic și favorizând continuitatea parcursului educațional.

În ansamblu, consilierea educațională nu reprezintă doar un suport ad-hoc, ci o strategie preventivă și integrată, care acționează simultan asupra sănătății emoționale, performanțelor academice, relațiilor sociale și dezvoltării competențelor de viață ale studentului.

Prevenirea afectivității negative în rândul studenților necesită intervenții planificate, integrate și aplicate consecvent în cadrul universitar. Consilierea educațională devine o *intervenție strategică* pentru prevenirea afectivității negative, iar aplicarea practică a acesteia se realizează printr-o serie de activități și metode concrete care sprijină dezvoltarea personală și academică a studenților.

În acest context, se conturează *strategii de prevenire a afectivității negative în rândul studenților prin consiliere educațională*, menite să ofere suport emoțional, să dezvolte competențe de autoreglare și să faciliteze adaptarea studenților la mediul universitar:

- **Consilierea individuală** permite identificarea timpurie a problemelor emoționale și academice și oferă sprijin personalizat. Prin sesiuni individuale, evaluări psihopedagogice și planuri de dezvoltare personalizate, studenții învață să-și recunoască emoțiile și să le gestioneze, dezvoltând mecanisme eficiente de autoreglare și reducând efectele negative ale stresului și anxietății;

- **Consilierea de grup** contribuie la dezvoltarea suportului social și a relațiilor interpersonale sănătoase. Activități precum workshop-urile, grupurile de discuții sau exercițiile de gândire critică și rezolvare a problemelor în echipă stimulează empatia, cooperarea și comunicarea eficientă, reducând izolarea și tensiunile sociale și consolidând climatul universitar pozitiv;

- **Formarea competențelor de autocontrol și adaptabilitate** – prin traininguri de gestionare a stresului, simulări și studii de caz, studenții dobândesc competențe de adaptare la situații dificile și învață să transforme obstacolele în oportunități de învățare. Planificarea academică și definirea obiectivelor SMART (specifice, măsurabile, abordabile, relevante, temporale) sprijină autonomia și organizarea eficientă, abilități durabile care le vor fi utile și pe termen lung, inclusiv în viața profesională;

- **Orientarea academică și profesională** reprezintă o strategie esențială de prevenire a afectivității negative. Prin consiliere, sesiuni de planificare a traseului educațional și mentorat profesional, studenții dobândesc claritate în luarea deciziilor privind cariera și studiile, reducând incertitudinea și frustrarea asociate cu alegerile academice și profesionale;

- **Integrarea consilierii educaționale în curriculumul universitar** – discipline precum dezvoltarea personală, trainingurile de inteligență emoțională sau proiectele de voluntariat permit studenților să aplice practic competențele emoționale și sociale, stimulând implicarea activă în viața universitară și prevenind acumularea afectivității negative;

- **Monitorizarea și evaluarea continuă** – evaluările periodice, sondajele de satisfacție și discuțiile cu consilierii permit identificarea rapidă a dificultăților și adaptarea intervențiilor, prevenind escaladarea problemelor și consolidând efectele pozitive ale consilierii educaționale

Astfel, prin combinarea acestor strategii – consiliere individuală și de grup, dezvoltarea abilităților de autoreglare, orientarea profesională, integrarea în curriculum și monitorizare continuă – consilierea educațională devine un instrument complex și eficient de prevenire a afectivității negative, sprijinind sănătatea emoțională, performanța academică și dezvoltarea personală a studenților, precum și crearea unui mediu universitar armonios și suportiv.

Prin urmare, consilierea educațională trebuie înțeleasă ca o strategie educațională integrată și preventivă, care sprijină simultan dezvoltarea personală, performanța academică și integrarea socială a studenților. Accentul pus pe prevenție asigură nu doar reducerea problemelor emoționale, ci și formarea unei generații capabile să facă față provocărilor profesionale și personale într-un mod responsabil și constructiv.

Consilierea educațională nu este doar o soluție punctuală, ci o strategie pe termen lung. Ea contribuie la crearea unui climat academic sănătos, reduce abandonul universitar și crește motivația intrinsecă a studenților. În plus, promovează autocunoașterea și dezvoltarea unei atitudini reflexive, ceea ce are efecte benefice asupra adaptării profesionale ulterioare. Această abordare sistematică asigură formarea unei generații de tineri echilibrați, rezilienți și autonomi, pregătiți să facă față provocărilor vieții academice și profesionale.

Concluzii: Prevenirea afectivității negative în rândul studenților presupune implementarea unui cadru structurat și coerent de consiliere educațională. Activitățile de consiliere educațională trebuie să fie integrate în mod constant în viața academică, astfel încât să sprijine formarea unor studenți echilibrați, autonomi și rezilienți.

Consilierea educațională pentru prevenirea afectivității negative contribuie semnificativ la dezvoltarea armonioasă a personalității studentului, la creșterea performanței academice și la consolidarea competențelor de viață. Studenții care participă la programe de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative nu doar că obțin rezultate academice mai bune, dar devin și absolvenți mai stabili emoțional, mai independenți și mai capabili să se adapteze cu succes la cerințele și provocările mediului profesional.

Bibliografie:

1. BARBAROȘ T. *Repere psihopedagogice privind consilierea școlară și profesională a studenților*. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2014.164 p.
2. CREȚU, T. *Psihologia educației*. București: Editura CREDIS, 2004. ISBN 973-7701-72-0.
3. CUCOȘ, C. *Orientări și dileme valorice în spațiul universitar*. În *Câmpul universitar și actorii săi* (coord. A. Nicolau). Iași: Polirom, 1997. ISBN 973-9248-94-2.
4. DUMITRIU-TIRON, E. *Consiliere educațională*. Iași: Institutul European, 2005. ISBN 973-611-336-1.
5. JIGĂU, M. *Consilierea carierei*. Compendiu de metode și tehnici. București: Sigma, 2001. ISBN 978-973-649-340-9
6. PAȘCA, M. D. *Consilierea psihologică în mediul universitar*. 2007. 138 p. https://www.academia.edu/6838448/Maria_Dorina_Pa%C5%9Fca
7. VINȚANU, N. *Educația universitară*. București: Aramis-Print, 2001. ISBN 973-8066-82-4.
8. ZDREHUSI, C. *Elemente de consiliere educațională*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2004. ISBN 973-613-606-X.

**CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ CA PREMISĂ A INOVĂRII
ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

**ORGANIZATIONAL CULTURE AS A CATALYST FOR EDUCATIONAL
INNOVATION**

***GALBENU Andrei**, profesor Liceul Teoretic „Traian Lalescu” Ilfov, România
teacher "Traian Lalescu" Theoretical Highschool, Ilfov, Romania*

***ORCID:** 0009-0000-1850-2533*

***e-mail:** andrei.galbenu@gmail.com*

CZU: 37.091:005.73

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p139-145

Abstract. This paper investigates the role of organizational culture as a key enabler of innovation in educational institutions, through a comparative analysis of case studies from various countries. Organizational culture is conceptualized not merely as a set of values and norms, but as an emergent infrastructure that shapes leadership practices, collaboration, institutional learning, and risk-taking. Drawing on established theoretical models, the paper shows that innovative schools tend to foster open, collaborative, and reflective cultures where failure is treated as a learning opportunity, and knowledge is shared collectively. The study discusses both the facilitating factors for and the cultural barriers.

Keywords: organizational culture, educational innovation, transformational leadership, institutional learning, international models;

Rezumat. Lucrarea investighează rolul culturii organizaționale ca factor cheie pentru stimularea inovației în instituțiile educaționale, printr-o analiză comparativă a studiilor de caz din diverse țări. Cultura organizațională este conceptualizată nu doar ca un set de valori și norme, ci ca o infrastructură emergentă care influențează practicile de conducere, colaborarea, învățarea instituțională și asumarea riscurilor. Pe baza modelelor teoretice consacrate, studiul evidențiază faptul că școlile inovatoare tind să promoveze culturi deschise, colaborative și reflexive, în care eșecul este tratat ca o oportunitate de învățare, iar cunoștințele sunt împărtășite colectiv. Cercetarea discută atât factorii facilitatori, cât și barierele culturale.

Cuvinte-cheie: cultură organizațională, inovație educațională, leadership transformațional, învățare instituțională, modele internaționale.

Introducere. În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, școala se confruntă cu presiunea de a integra inovația nu doar ca obiectiv strategic, ci ca dimensiune constitutivă a propriei funcționări. Studiile recente subliniază că succesul schimbării nu depinde exclusiv de reforme curriculare sau de introducerea tehnologiilor, ci de modul în care cultura organizațională a instituției educaționale mediază aceste procese [16, p. 15]. Cultura organizațională este, prin urmare, fundamentul care modelează leadershipul, colaborarea, învățarea colectivă și raportarea la risc [7, p. 27].

Conceptele teoretice consacrate susțin această abordare. Edgar Schein definește cultura ca un sistem stratificat, alcătuit din artefacte vizibile, valori declarate și asumptii de bază care ghidează inconștient comportamentele [16, p. 23]. Hofstede arată că dimensiuni precum distanța față de putere sau gradul de evitare a incertitudinii influențează direct capacitatea unei organizații de a adopta schimbarea [8, p. 48]. Handy identifică patru tipuri culturale – putere, rol, sarcină și persoană – dintre care cea de tip sarcină s-a dovedit a fi cea mai favorabilă inovării școlare [6, p. 72]. La rândul său, modelul Denison relevă faptul că adaptabilitatea și implicarea constituie predictorii cei mai puternici ai inovării educaționale [2, p. 249].

Analiza comparativă a contextelor internaționale indică o concluzie comună: inovația educațională sustenabilă este posibilă numai atunci când școlile cultivă o cultură organizațională deschisă, colaborativă și reflexivă, în care erorile devin oportunități de

învățare, iar schimbarea se integrează organic în identitatea instituției [16, p. 92]. Totodată, studiile arată că există diferențe notabile între țări: unele sisteme, precum cel finlandez sau estonian, au integrat inovația prin politici coerente și parteneriate instituționale, în timp ce alte contexte, precum cel sloven sau greco-cipriot, au dezvoltat modele mai organice, emergente din interiorul școlilor și al comunităților [1, p. 4; 9, p. 217]. Această diversitate confirmă că nu există o singură cale spre inovație, dar în toate cazurile cultura organizațională rămâne infrastructura invizibilă care face posibilă schimbarea.

1. Metodologie

Lucrarea se bazează pe o sinteză comparativă a literaturii secundare, urmărind identificarea modului în care cultura organizațională funcționează ca premisă a inovației educaționale în contexte naționale diferite. Tipul cercetării este de natură calitativă, având caracter exploratoriu și interpretativ, fără colectare de date primare, ci prin analizarea unor studii de caz și cercetări empirice realizate între 2010 și 2025.

Selecția cazurilor a fost realizată pe criterii de diversitate geografică și relevanță în literatura de specialitate. Astfel, au fost incluse atât sisteme educaționale cu modele sistemice de inovare (Estonia, Finlanda, Spania), cât și exemple de inovare emergentă la nivel local (Slovenia, Grecia, Cipru, Elveția) sau sisteme aflate în tranziție și contrast (Turcia, România, Bulgaria, Lituania). În fiecare caz, a fost luat în considerare cel puțin un studiu empiric sau evaluativ publicat într-o sursă academică validată [1; 9; 10; 11 17].

Procedura analitică a constatat în codificarea narativă a datelor pe baza unui cadru integrator alcătuit din patru dimensiuni esențiale ale culturii organizaționale: autonomie, colaborare, leadership și reflexivitate (ACLR). Aceste dimensiuni au fost extrase din literatura teoretică de referință [2; 6; 7; 8; 16] și utilizate pentru a compara modul în care diferite sisteme educaționale integrează cultura organizațională în sprijinul inovării. Validarea rezultatelor s-a realizat prin triangularea surselor și prin verificarea concordanței între mai multe studii asupra aceluiași țări.

Limitările cercetării derivă din caracterul său secundar: analiza depinde de calitatea și acuratețea studiilor incluse, lipsind datele primare obținute direct din școli. În plus, diferențele de context cultural și instituțional între țările analizate impun prudență în generalizarea concluziilor. Totuși, abordarea comparativă permite identificarea unor tipare recurente și a unor condiții culturale comune care favorizează inovarea educațională.

1.1. Cultura organizațională – fundamentul inovației în educație

Cultura organizațională reprezintă fundamentul identității oricărei instituții educaționale și, în același timp, catalizatorul principal al proceselor de inovare. Ea nu se reduce la un set de reguli sau norme, ci constituie un sistem complex de valori, credințe și practici împărtășite, care modelează comportamentele individuale și colective. Literatura clasică în domeniu a consacrat acest concept ca determinant esențial al performanței organizaționale și al capacității de adaptare la schimbare [6; 7].

Un aport major îl constituie modelul stratificat al lui Edgar Schein, care definește cultura ca alcătuită din artefacte (manifestări vizibile, precum simboluri, ritualuri școlare sau limbaj instituțional), valori declarate (credințe și norme asumate de comunitate) și asumptii de bază (convingeri inconștiente, împărtășite tacit) [16, p. 27]. În școli, aceste niveluri se regăsesc atât

în elementele formale, uniforme, limbaj instituțional, tradiții, cât și în concepțiile despre rolul profesorului sau succesul școlar.

Dimensiunile culturale, identificate de Geert Hofstede, completează această înțelegere, evidențiind modul în care distanța față de putere, evitarea incertitudinii sau raportul dintre individualism și colectivism influențează direct gradul de participare democratică, toleranța la risc și deschiderea spre colaborare [8, p. 87]. În societățile unde distanța față de putere este ridicată, inițiativa profesorilor este limitată, iar inovarea rămâne dificilă. În schimb, acolo unde climatul cultural valorizează autonomia și colaborarea, se creează premise pentru dezvoltarea unor practici pedagogice inovatoare.

Charles Handy propune patru tipuri de cultură organizațională: cultura de tip putere, bazată pe centralizarea deciziei; cultura de tip rol, orientată spre reguli și stabilitate; cultura de tip sarcină, centrată pe proiecte și rezultate; și cultura de tip persoană, axată pe autonomie individuală [6, p. 71]. Cercetările educaționale au demonstrat că tipul sarcină este cel mai favorabil inovării, întrucât stimulează creativitatea, colaborarea și asumarea responsabilității.

De asemenea, modelul lui Denison pune accent pe patru dimensiuni culturale: misiunea, implicarea, adaptabilitatea și coerența internă [2, p. 247]. Aplicat în educație, acest model arată că acolo unde școlile își definesc clar misiunea și implică profesorii în luarea deciziilor, gradul de adaptabilitate și capacitatea de inovare cresc vizibil. În aceeași direcție, cercetările din Lituania bazate pe modelul OCTAPACE (Openness, Collaboration, Trust, Autonomy, Proactivity, Authenticity, Confrontation, Experimentation) confirmă că deschiderea și colaborarea nu sunt doar valori declarative, ci condiții operaționale pentru apariția inovației [13, p. 56].

Un aspect esențial îl constituie distincția dintre cultură și climat organizațional. Cultura exprimă structura profundă de valori și asumptii care modelează instituția, în timp ce climatul reflectă percepția membrilor asupra mediului de lucru. O cultură sănătoasă generează un climat de siguranță psihologică, în care profesorii se simt liberi să exprime opinii, să experimenteze metode noi și să învețe din erori fără teama de sancțiuni [5, p. 38]. În absența acestui climat, inovația rămâne superficială, redusă la inițiative punctuale și fragile.

Astfel, teoriile organizaționale arată că inovarea educațională nu poate fi concepută independent de cultura școlară. În școlile unde valorile dominante sunt colaborarea, autonomia și reflecția colectivă, inovația devine parte integrantă a vieții instituționale; în cele unde prevalează rigiditatea, birocratizarea și ierarhia, orice tentativă de schimbare este percepută ca artificială și fragilă. Cultura organizațională nu este doar un context, ci un determinant structural al capacității de inovare educațională.

2. Rezultate comparative pe țări.

2.1. Modele sistemice: Estonia, Finlanda, Spania

Analiza modelelor sistemice arată că inovația educațională devine sustenabilă atunci când este integrată în structurile instituționale și sprijinită de politici educaționale coerente. Exemplele Estoniei, Finlandei și Spaniei confirmă acest lucru, fiecare dintre ele reușind să îmbine specificul național cu dimensiunile fundamentale ale culturii organizaționale.

În Estonia, rețeaua de „școli de inovație”, conectată la universități și centre de cercetare, a redefinit relația dintre școală și comunitatea profesională. Studiile arată că acest model sprijină stagiile pedagogice, predarea în echipă și cercetarea aplicată, transferând formarea cadrelor didactice din responsabilitatea exclusiv universitară către o comunitate profesională

partajată [11, p. 422]. Cultura dominantă este una reflexivă și colaborativă, orientată spre învățare instituțională continuă.

Finlanda ilustrează un caz aparte, definit de ceea ce Sahlberg numește „paradoxul finlandez”, performanță educațională de top fără recurs la mecanisme birocratice rigide. Cultura organizațională se bazează pe autonomie profesională, încredere instituțională și leadership distribuit [15, p. 41]. Profesorii sunt tratați ca experți, curriculumul este adaptabil, iar evaluarea se concentrează pe procese reflexive, nu pe standardizare excesivă. Această cultură a încrederii stimulează asumarea riscurilor și inovația pedagogică.

În Spania, cercetările recente au evidențiat importanța factorilor organizaționali interni, precum sprijinul conducerii, mentoratul colegial și resursele pentru formarea continuă [17, p. 52]. Totodată, barierele birocratice și individualismul profesional rămân obstacole în calea unei implementări coerente a reformelor. Cultura participativă, bazată pe colaborare și leadership vizionar, s-a dovedit însă decisivă pentru succesul inițiativelor educaționale inovatoare.

Comparativ, aceste trei modele sistemice arată că inovația educațională nu este posibilă fără o cultură organizațională puternică. Estonia mizează pe colaborare interinstituțională și reflexivitate, Finlanda pe autonomie și încredere, iar Spania pe leadership și participare. În toate cazurile, cheia este interdependența dintre politicile educaționale și cultura organizațională, care transformă școala într-un spațiu capabil să internalizeze și să susțină schimbarea pe termen lung.

2.2. Modele emergente locale: Slovenia, Grecia, Cipru, Elveția

Modelele emergente locale arată că inovația poate fi generată și din interiorul comunităților școlare, chiar în lipsa unui cadru sistemic solid. În aceste contexte, cultura organizațională devine „filtrul” decisiv care permite sau blochează schimbarea.

În Slovenia, „enterprise circles”, grupuri de elevi și profesori care rezolvă probleme comunitare, au stimulat o cultură antreprenorială orientată spre colaborare, toleranță la greșală și gândire creativă. Studiile arată că aceste proiecte nu doar dezvoltă competențe sociale și transferabile, ci și transformă cultura școlii, consolidând încrederea și reducând izolarea profesională [9].

În Grecia și Cipru, cercetările au demonstrat că stilul de conducere este determinant. Directorii empatici, comunicativi și participativi reușesc să creeze o cultură organizațională deschisă, implicând părinții și comunitatea ca parteneri activi în viața școlii [1]. Totuși, succesul inovației depinde adesea de personalitatea liderului, iar acolo unde predomină autoritarismul sau formalismul, schimbarea este fragilă și contingentă.

Elveția oferă un exemplu de inovație bazată pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale (SEL). Implementarea programului PATHS© în Ticino a demonstrat că transformarea relației profesor-elev, bazată pe empatie și autorefecție, necesită o cultură organizațională reflexivă și colaborativă [14]. Punctul forte constă în evaluarea științifică și ajustarea continuă a programului, însă barierele includ resursele considerabile și rezistența cadrelor care percep monitorizarea ca instrument birocratic.

Comparativ, aceste modele emergente arată că inovația „din interior” este posibilă atunci când cultura școlii valorizează colaborarea, leadershipul participativ și învățarea prin experiență. Spre deosebire de modelele sistemice, aici inovația nu are întotdeauna un sprijin instituțional stabil, dar poate genera transformări autentice atunci când climatul organizațional oferă siguranță, dialog și deschidere către comunitate.

2.3. Sisteme în tranziție și contrast: Turcia, România, Bulgaria, Lituania

În unele țări, cultura organizațională se află într-o etapă de tranziție, unde elementele inovatoare coexistă cu structuri tradiționaliste și ierarhice. Exemplele din Turcia, România, Bulgaria și Lituania ilustrează atât potențialul, cât și fragilitatea acestor procese.

În Turcia, literatura evidențiază un clivaj net între sectorul public și cel privat, profesorii din școlile private raportează niveluri superioare de motivație, creativitate și deschidere către schimbare, într-un climat organizațional caracterizat de autonomie profesională, sprijin managerial și flexibilitate; în schimb, școlile publice rămân constrânse de ierarhii rigide și formalism birocratic, care inhibă inițiativa și experimentarea [4]. Această asimetrie arată că autonomia și recunoașterea profesională funcționează ca variabile culturale decisive în activarea potențialului inovator.

România se conturează drept un sistem în tranziție culturală, în care o cultură dominantă de tip „rol” (axată pe conformism și centralizare) coexistă cu „insule” de inovație generate de leadership distribuit, rețele profesionale și proiecte internaționale. Studiile naționale indică faptul că acolo unde misiunea instituțională este clar articulată și decizia este participativă, cresc adaptabilitatea, implicarea și capacitatea de învățare organizațională – factori corelați cu adoptarea practicilor inovatoare [5; 10]. Totodată, persistența birocrăției și a controlului de sus în jos erodează autonomia, ceea ce limitează scalarea inovațiilor dincolo de inițiative punctuale [3].

În Bulgaria, reforma curriculară orientată spre rezultate ale învățării a urmărit alinierea la standardele europene și flexibilizarea practicilor didactice; cu toate acestea, implementarea a fost frecvent percepută ca impusă și formalistă, ceea ce a condus la o aplicare superficială în contexte instituționale marcate de cultură ierarhică și toleranță scăzută la risc [12]. Lecția centrală este că schimbarea curriculară, în absența unui suport cultural și a autonomiei profesionale, rămâne fragilă.

Lituania oferă un contrast pozitiv prin operaționalizarea cadrului OCTAPACE la nivel instituțional: deschiderea, colaborarea, autonomia și proactivitatea sunt convertite în mecanisme concrete (mentorat, reflecție colegială, proiectare participativă), ceea ce susține emergența inovației „din interior” și consolidează școala ca organizație învățătoare [13]. Această abordare arată că evaluarea culturală sistematică și reflecția instituțională pot funcționa drept motoare ale schimbării sustenabile chiar și în sisteme cu resurse moderate.

Comparativ, cele patru cazuri confirmă că, în absența autonomiei și a leadershipului distribuit, inovația rămâne fragmentară și conjuncturală; dimpotrivă, acolo unde cultura instituțională valorizează colaborarea, învățarea reflexivă și responsabilitatea profesională, schimbarea se stabilizează și capătă coerență la nivel organizațional [3; 4; 12; 13].

3. Analiză transversală.

Analiza comparativă a modelelor internaționale evidențiază faptul că sustenabilitatea inovației educaționale depinde de interacțiunea a patru dimensiuni esențiale ale culturii organizaționale: autonomia profesională, colaborarea instituțională, leadershipul vizionar și reflexivitatea. Acest cadru, sintetizat prin acronimul ACLR, permite maparea diferențiată a contextelor naționale și identificarea factorilor comuni.

Autonomia este decisivă pentru capacitatea cadrelor didactice de a adapta curriculumul și metodele la nevoile reale ale elevilor. În Finlanda, autonomia profesorilor reprezintă fundamentul performanței educaționale, stimulând responsabilitatea și creativitatea [15]. Un nivel ridicat de autonomie se regăsește și în școlile private din Turcia, unde profesorii manifestă mai multă inițiativă comparativ cu colegii lor din sistemul public [4]. În contrast, în Bulgaria

și România autonomia rămâne limitată de centralizarea decizională și de birocrăție, ceea ce frânează emergența inovației [3; 5; 12].

Colaborarea este dimensiunea care transformă eforturile individuale în procese instituționale. Estonia, prin rețeaua școlilor de inovație, demonstrează cum parteneriatele interinstituționale pot crea un ecosistem de învățare reflexivă [11]. Lituania, prin aplicarea modelului OCTAPACE, arată că deschiderea și colaborarea pot genera schimbare din interior, prin proiecte și mentorat [13]. În schimb, culturile organizaționale dominate de individualism profesional, precum în unele școli din Spania sau România, blochează cooperarea autentică și reduc șansele de inovare colectivă [10; 17].

Leadership-ul reprezintă veriga care dă coerență proceselor inovative. În Grecia și Cipru, stilul participativ și empatic al directorilor s-a dovedit un catalizator al implicării comunității și al succesului inițiativelor pedagogice [1]. În Spania, directorii sunt descriși ca „lideri culturali” capabili să armonizeze tradiția cu schimbarea [17]. În absența acestui tip de leadership vizionar, reformele riscă să rămână formale și superficiale, după cum s-a observat în Bulgaria sau în multe școli românești [5; 12].

Reflexivitatea, înțelesă ca proces de evaluare critică și învățare din experiență, este dimensiunea care distinge inovația durabilă de schimbările conjuncturale. Elveția oferă un model solid în acest sens, prin monitorizarea științifică a programului PATHS© și ajustarea sa contextuală [14]. De asemenea, în Estonia și Finlanda, reflexivitatea este instituționalizată prin cercetare aplicată și formare continuă [11; 15]. Lipsa acestei dimensiuni conduce la stagnare: în Turcia, România sau Bulgaria, evaluările formale nu reușesc să stimuleze învățarea organizațională, ci sunt percepute ca exerciții birocratice [3; 4; 5; 12].

Privite împreună, aceste patru dimensiuni arată că inovația sustenabilă nu apare printr-un singur factor, ci prin echilibrul lor. Dacă autonomia există fără colaborare, schimbarea rămâne fragmentată; dacă există colaborare fără leadership vizionar, procesele devin inerte; dacă lipsește reflexivitatea, eforturile inovative se pierd în absența învățării instituționale. Astfel, cultura organizațională funcționează ca infrastructura invizibilă care transformă politicile și metodele în realitate educațională.

Concluzii. Analiza comparativă a modelelor internaționale confirmă faptul că inovația educațională nu poate fi redusă la metode, tehnologii sau politici formale, ci depinde de cultura organizațională a școlii. Cultura funcționează ca infrastructură invizibilă, dar determinantă, care reglează modul în care actorii educaționali colaborează, își asumă riscuri și transformă experiențele în cunoaștere instituțională.

Rezultatele arată că acolo unde autonomia profesională este susținută, colaborarea se manifestă autentic, leadershipul are caracter vizionar și reflexivitatea este parte integrantă a procesului educațional, inovația devine organică și sustenabilă. Modele precum Finlanda și Estonia demonstrează că aceste dimensiuni pot fi instituționalizate sistemic [11; 15], în timp ce alte contexte precum Grecia, Cipru, Slovenia, ilustrează cum inovația poate apărea și „din interior”, prin leadership creativ și relații comunitare [1; 9]. În schimb, sisteme precum România, Bulgaria sau Turcia evidențiază persistența barierelor birocratice și a culturilor ierarhice, care fragmentează sau limitează inițiativele inovatoare [4; 5; 12].

Aportul științific al lucrării constă în trei direcții majore: (1) propunerea cadrului ACLR (Autonomie, Colaborare, Leadership, Reflexivitate) ca instrument analitic pentru compararea culturilor organizaționale educaționale; (2) demonstrarea caracterului interdependent al celor patru dimensiuni, lipsa uneia fiind suficientă pentru a bloca inovația; (3) formularea unor

ipoteze testabile pentru cercetări viitoare, precum: școlile cu leadership distribuit și climat reflexiv obțin niveluri mai ridicate de inovație curriculară; autonomia profesională este un predictor al creativității didactice; iar colaborarea autentică are efecte multiplicatoare asupra durabilității schimbării.

În concluzie, cultura organizațională nu este doar un cadru al inovării, ci condiția sa de posibilitate. Transformarea educațională durabilă presupune cultivarea unei culturi școlare bazate pe încredere, colaborare și reflexivitate, fără de care inovația riscă să rămână superficială sau dependentă de factori conjuncturali.

Bibliografie:

1. Athanasoula-Reppa, A.; Makri-Botsari, E.; Kounenou, K.; Psycharis, S. School leadership innovations and creativity: *The case of communication between school and parents. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 2, p. 2207–2211. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.309.
2. Denison, D. R. Organizational Culture: Can It Be a Key Lever for Driving Organizational Change? *The International Journal of Organizational Analysis*, 1998, vol. 6(3), p. 244–272.
3. Enache, M. Cultura organizațională în școala românească: valori, norme și practici. *Revista de Științe ale Educației*, 2019, vol. 4, p. 85–97.
4. Fidan, T.; Oztürk, I. The Relationship of Organizational School Culture to Teacher Motivation and Innovativeness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2015, vol. 15(6), p. 1485–1504.
5. Grigorescu, A. Cultura organizațională și inovația educațională în școlile românești: o sinteză comparativă. *Revista de Management Educațional*, 2023, vol. 11(2), p. 34–52.
6. Handy, C. *Understanding Organizations*. London: Penguin Business, 1993.
7. Hargreaves, A. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell, 1994.
8. Hofstede, G. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage Publications, 1980.
9. Markelj, J.; Vršnik Perše, T. Creating Opportunities for Entrepreneurship in School by Promoting Innovative Learning Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 197, p. 2141–2148.
10. Moise, L. Aplicarea modelului Denison în analiza culturii organizaționale școlare din România. *Revista de Științe ale Educației*, 2022, vol. 10(1), p. 56–71.
11. Pedaste, M.; Leijen, Ä.; Lepp, L.; et al. Teachers' Professional Development in Innovative Learning Environments: The Estonian Model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 112, p. 418–427.
12. Psifidou, I. Innovation in school curriculum: the shift to learning outcomes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2009, vol. 1, p. 2436–2440. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.429.
13. PUKELIS, K.; PILEIČIKIENĖ, N. *School as a Learning Organization: Applying the OCTAPACE Culture Model in Lithuania*. Kaunas: Vytautas Magnus University Press, 2013.
14. Ragazzi, S. et al. Promoting Social and Emotional Learning in Ticino Schools: Evaluation of PATHS© Program. *Swiss Journal of Educational Research*, 2012, vol. 34(2), p. 213–229.
15. Sahlberg, P. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011.
16. Schein, E. H. *Organizational Culture and Leadership*. 5th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
17. VALDÉS SÁNCHEZ, M.; GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P. La cultura organizacional y la innovación educativa en las escuelas de España: un estudio cualitativo. *Revista de Educación*, 2023, vol. 402, p. 45–67.

**EDUCAȚIA VALORILOR ETNOARTISTICE:
METODE INOVATOARE ȘI IMPACT CULTURAL**
**EDUCATION OF ETHNO-ARTISTIC VALUES:
INNOVATIVE METHODS AND CULTURAL IMPACT**

HÎRȚESCU (PETROVIC) Diana Petronela, Asociația Muntenașii Bacău, România

ORCID: 0009-0002-5833-1120

e-mail: dianapetronela2000@yahoo.com

SILISTRARU Nicolae, dr. hab. prof. univ.,

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD, Professor, Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău*

ORCID: 0000-0001-9469-4434

e-mail: silistraru.nicolae@upsc.md

CZU: 37.013.43

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p146-152

Abstract. The article explores the role of ethno-artistic values in the development of cultural identity and the pedagogical approaches that enhance their transmission in contemporary education. By analyzing both national and international sources, the study highlights the need for innovative methods that balance tradition and modernity. The focus is placed on digital tools, project-based learning, intercultural dialogue and museum pedagogy as means of engaging students with ethno-artistic heritage. Comparative perspectives underline similarities and differences between Romanian pedagogical discourse and international approaches, showing that while traditional methods preserve authenticity, innovative strategies amplify accessibility and relevance. The article concludes that the integration of ethno-artistic education within the educational process contributes not only to identity formation but also to cultural resilience in the globalized era.

Key-words: ethno-artistic education, cultural identity, innovative pedagogy, heritage, tradition, innovation.

Rezumat. Articolul explorează rolul valorilor etno-artistice în dezvoltarea identității culturale și abordările pedagogice care facilitează transmiterea acestora în educația contemporană. Prin analiza surselor naționale și internaționale, studiul evidențiază necesitatea metodelor inovatoare care să echilibreze tradiția și modernitatea. Accentul este pus pe instrumentele digitale, învățarea bazată pe proiecte, dialogul intercultural și pedagogia muzeală ca mijloace de implicare a elevilor în patrimoniul etno-artistic. Perspectivile comparative subliniază asemănările și diferențele dintre discursul pedagogic românesc și abordările internaționale, arătând că, în timp ce metodele tradiționale păstrează autenticitatea, strategiile inovatoare sporesc accesibilitatea și relevanța. Articolul concluzionează că integrarea educației etno-artistice în procesul educațional contribuie nu doar la formarea identității, ci și la reziliența culturală în era globalizării.

Cuvinte-cheie: educație etno-artistică, identitate culturală, pedagogie inovatoare, patrimoniu, tradiție, inovație.

În contextul contemporan al globalizării accelerate, al transformărilor sociale și al digitalizării, **educația valorilor etnoartistice** devine un domeniu strategic pentru consolidarea identității culturale și pentru dezvoltarea competențelor multiple ale elevilor, de la cele estetice la cele cognitive și socio-emoționale. În ultimele decenii, cercetările din domeniul pedagogiei au arătat că simpla transmitere a cunoștințelor artistice și a tehnicilor tradiționale nu mai este suficientă pentru a forma indivizi capabili să se raporteze critic și creativ la patrimoniul cultural [3, p.45; 4, p.220]. Educația artistică tradițională, concentrată pe reproducerea fidelă a formelor și a repertoriului folcloric, trebuie completată prin abordări inovatoare care permit elevilor să experimenteze, să interpreteze și să integreze valorile etnoartistice în propria experiență de învățare.

Mircea Eliade (1975) subliniază că miturile, simbolurile și tradițiile artistice locale nu reprezintă doar elemente estetice sau decorative, ci constituie structuri fundamentale ale universului simbolic al comunității, contribuind la coeziunea socială și la transmiterea cunoștințelor de generație în generație [7, p.102]. Astfel, educația etnoartistică nu mai este doar un proces tehnic de instruire, ci un demers pedagogic complex care combină dimensiunea cognitivă, emoțională și socială. Prin contactul direct cu tradițiile locale – muzică, dans, port popular, meșteșuguri – elevii învață să aprecieze sensul cultural al artefactelor, să înțeleagă contextul istoric și să relaționeze aceste elemente cu propria identitate culturală.

În literatura pedagogică românească, autori precum Cucos (2009) și Cristea (2015) evidențiază importanța integrării dimensiunii axiologice în procesul educațional. Ei arată că valorile etnoartistice trebuie să fie transmise nu prin memorare pasivă, ci prin experiență activă, participativă și reflexivă. Aceasta presupune implicarea elevilor în activități practice, ateliere creative și proiecte interdisciplinare care le permit să exploreze, să interpreteze și să valorifice patrimoniul cultural [4, p.220; 3, p.68]. Potolea (2002) accentuează că o pedagogie centrată pe elev este esențială pentru ca valorile tradiționale să fie compatibile cu așteptările și nevoile societății contemporane, astfel încât patrimoniul să fie relevant și atractiv pentru tineri [12, p. 188].

Pe plan internațional, pedagogii au dezvoltat concepte similare, subliniind importanța experienței active și a descoperirii în procesul educațional. John Dewey (2005) consideră că învățarea trebuie să fie un proces dinamic, în care elevii nu doar primesc informații, ci le interpretează, le aplică și le integrează critic în propria experiență de viață [5, p.92]. Jerome Bruner (1996) susține că narațiunea și învățarea prin descoperire sunt instrumente fundamentale pentru stimularea gândirii creative și analitice, astfel încât elevii să poată dezvolta o înțelegere profundă a valorilor artistice și culturale [6, p.41]. Gardner (1990) adaugă că diversificarea formelor de exprimare artistică – muzică, dans, literatură, artă vizuală – contribuie la dezvoltarea inteligențelor multiple și la consolidarea unei identități culturale complexe [8, p.59].

Importanța educației valorilor etnoartistice se extinde și la nivel social, deoarece această educație contribuie la coeziunea comunitară și la crearea unui sentiment de apartenență la patrimoniul cultural. Prin implicarea în activități artistice și tradiționale, elevii dobândesc competențe civice și sociale, învață să lucreze colaborativ și să respecte diversitatea culturală. Banks (2016) arată că educația culturală trebuie să dezvolte competențe interculturale, pregătind elevii pentru o societate globalizată, în care dialogul și înțelegerea reciprocă sunt esențiale [1, p.163]. Hofstede (2001) subliniază că valorile culturale influențează nu doar comportamentul individual, ci și coeziunea socială, iar educația etnoartistică poate fi un instrument de armonizare a diferențelor culturale într-un context global [9, p.128].

Așadar, introducerea valorilor etnoartistice în educație, prin metode inovatoare și abordări integrate, reprezintă un demers strategic care răspunde provocărilor contemporane. Această educație nu doar păstrează tradiția, ci o reinterpretează, o face accesibilă și relevantă pentru tineri, dezvoltând competențe multiple – estetice, cognitive, sociale și interculturale – care contribuie la formarea unei identități culturale solide și la pregătirea elevilor pentru implicarea activă în societatea contemporană.

Educația valorilor etnoartistice nu poate fi separată astăzi de **inovație pedagogică**, întrucât societatea contemporană impune metode care să combine tradiția cu tehnologia și

gândirea critică. Abordările inovatoare în această educație vizează atât transmiterea cunoștințelor și tehnicilor tradiționale, cât și dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor – creativitate, autonomie, colaborare și sensibilitate interculturală [3, p.45; 4, p.220].

Muzeopedagogia reprezintă un instrument inovator de transmitere a valorilor etnoartistice, permițând elevilor să interacționeze cu obiecte autentice, să participe la ateliere practice și să înțeleagă semnificațiile culturale ale acestora. Popescu (2018) arată că interacțiunea directă cu artefactele tradiționale crește nivelul de memorare, stimulează gândirea critică și promovează empatia culturală [15, p.134]. De exemplu, elevii care participă la ateliere de olărit sau de țesut manual nu doar că învață tehnica, dar și contextualizează aceste meșteșuguri în istoria comunității lor, înțelegând simbolistica și funcția socială a obiectelor. În Finlanda și Germania, muzeopedagogia este integrată în curriculumul școlar și este considerată un element esențial pentru formarea competențelor culturale și estetice. Studiile comparative arată că elevii care beneficiază de vizite muzeale ghidate și de activități practice dezvoltă o capacitate mai mare de analiză critică și o motivație sporită față de patrimoniul cultural [16, p.98]. În România, colaborarea dintre școli și Muzeul Național al Țăranului Român a condus la implementarea unor programe pilot care au inclus activități de creare a obiectelor tradiționale și prezentări publice ale acestora, consolidând identitatea culturală și coeziunea comunității [14, p.77].

O altă direcție majoră este **digitalizarea patrimoniului**. Platformele interactive, tururile virtuale și aplicațiile educaționale permit elevilor să exploreze obiecte și tradiții culturale care ar fi inaccesibile fizic. Bereczky (2019) subliniază că patrimoniul digital poate stimula curiozitatea și interesul elevilor, dar pentru a fi eficient, trebuie integrat cu activități practice, altfel experiența devine mai puțin relevantă emoțional și cognitiv [2, p.118]. Proiecte precum „Etnomobil” sau arhivele digitale ale muzeelor etnografice românești permit elevilor să descopere modele de costume populare, motive de ceramică sau dansuri tradiționale, iar activitățile ulterioare de practică fizică și recreere a acestor elemente transformă cunoașterea digitală în experiență reală, consolidând învățarea și aprecierea patrimoniului [13, p.142].

Gamificarea reprezintă un instrument inovator puternic, prin care procesul educațional este transformat într-un joc cu niveluri, provocări și recompense. Elevii sunt motivați să participe activ, să colaboreze și să rezolve probleme, dezvoltând abilități cognitive și sociale [17, p.45]. Exemple de succes includ aplicații digitale care permit explorarea motivelor folclorice, simularea atelierelor de meșteșug și realizarea unor mini-proiecte interactive, toate integrate într-un sistem de feedback și recompense.

În România, aceste proiecte pilot au arătat că gamificarea nu numai că stimulează motivația, ci și facilitează internalizarea valorilor etnoartistice, deoarece elevii experimentează direct cultura și contribuie la recrearea sa în contexte contemporane [11, p.53]. Comparativ, în țări precum Japonia sau Statele Unite, gamificarea este integrată în programele culturale pentru tineri, combinând tradiția locală cu tehnologia digitală și cu dezvoltarea competențelor digitale, sociale și interculturale.

Învățarea prin proiecte reprezintă o strategie centrală în educația valorilor etnoartistice. Elevii cercetează, documentează și interpretează patrimoniul cultural, realizând produse proprii: expoziții, materiale multimedia, performance-uri, ghiduri sau aplicații interactive. Această abordare stimulează creativitatea, gândirea critică și autonomia, fiind susținută de Bruner (1996) și Gardner (1990) [6, p.44; 8, p.59].

Proiectele interdisciplinare integrează muzica, dansul, literatura și arta vizuală, demonstrând că educația etnoartistică poate fi abordată holistic. În România, proiectele „Patrimoniu viu” și „Școala și tradiția” au implicat elevi în cercetări de teren, documentare digitală și prezentări publice, ceea ce a contribuit la consolidarea identității culturale și la creșterea coeziunii comunității [10, p.191].

Storytelling-ul cultural permite transmiterea valorilor prin narațiuni captivante și relevante, facilitând înțelegerea contextului istoric, social și simbolic al tradițiilor. Bruner (1996) subliniază că narațiunea dezvoltă gândirea critică și abilitatea de interpretare [6, p.41]. Prin integrarea digitală, storytelling-ul devine interactiv: elevii pot crea propriile povești digitale, pot realiza tururi virtuale cu ghidaj narativ și pot colabora pentru documentarea patrimoniului. Această metodă flexibilă adaptează tradiția la așteptările generației digitale și dezvoltă competențe digitale, creative și interculturale [12, p. 210; 14, p.85].

Analiza comparativă între România și alte țări arată că abordările internaționale pun accent pe dialog intercultural, adaptabilitate și integrarea valorilor în contexte globale (Banks, 2016; Hofstede, 2001) [1, p. 163; 9, p. 128]. În România, accentul este adesea pe conservarea autenticității și transmiterea valorilor naționale, dar integrarea metodelor inovatoare permite armonizarea tradiției cu cerințele societății globale.

Această combinație de metode – muzeopedagogie, digitalizare, gamificare, învățare prin proiecte și storytelling – contribuie la formarea unei educații etnoartistice sustenabile, care dezvoltă competențe estetice, cognitive, sociale și interculturale, pregătind elevii pentru participarea activă într-o societate complexă și globalizată.

Analiza comparativă a metodelor inovatoare în educația valorilor etnoartistice evidențiază diferențe semnificative între abordările românești și cele internaționale, dar și puncte comune care pot servi drept model pentru proiecte sustenabile. În România, educația etnoartistică este adesea orientată către conservarea autentică a patrimoniului cultural și transmiterea valorilor naționale. Accentul se pune pe activități practice, participarea elevilor la ateliere și implicarea comunității locale, ceea ce asigură o legătură directă între școală și mediul cultural tradițional [4, p. 220].

Pe plan internațional, abordările pedagogice sunt mai diverse și mai flexibile, adaptând metodele inovatoare la nevoile elevilor și la contexte multiculturale. Banks (2016) subliniază importanța dialogului intercultural și a incluziunii, evidențiind că valorile culturale trebuie integrate într-un cadru global, astfel încât elevii să învețe să compare, să înțeleagă și să respecte diversitatea culturală [1, p.163]. Hofstede (2001) completează această perspectivă, arătând că valorile culturale influențează nu doar comportamentul individual, ci și coeziunea socială, iar educația etnoartistică poate fi un instrument de armonizare a diferențelor culturale într-o societate globalizată [9, p. 128].

Metodele precum muzeopedagogia, digitalizarea patrimoniului, gamificarea, învățarea prin proiecte și storytellingul cultural sunt aplicate atât în România, cât și în alte țări, însă cu diferențe semnificative de implementare. În Germania și Finlanda, muzeele oferă programe structurate care combină vizite ghidate, ateliere interactive și resurse digitale, iar impactul asupra elevilor este măsurat prin evaluări ale competențelor estetice, cognitive și sociale [16, p.98]. În România, muzeopedagogia este mai mult orientată spre experiență directă și implicarea comunității, iar evaluarea impactului se realizează adesea prin observații calitative și produsele culturale realizate de elevi [14, p. 77].

Digitalizarea patrimoniului este mai avansată în țări precum Statele Unite, Japonia sau Canada, unde aplicațiile interactive permit explorarea virtuală a obiectelor, realizarea de tururi ghidate și documentarea digitală a tradițiilor. În România, platformele digitale sunt în curs de dezvoltare, dar proiecte precum „Etnomobil” au demonstrat că elevii pot combina explorarea digitală cu activități practice, ceea ce duce la o învățare mai integrată și mai motivantă [13, p.142].

Gamificarea și învățarea prin joc sunt metode cu impact global, dar diferența constă în modul de adaptare la context cultural. În Japonia și Statele Unite, proiectele de gamificare includ elemente digitale complexe și recompense virtuale, pe când în România acestea sunt mai degrabă activități de grup sau jocuri didactice adaptate tradițiilor locale. Rezultatele arată că gamificarea crește motivația și implicarea elevilor, dezvoltând abilități cognitive, sociale și digitale [17, p.45; 11, p.53].

Storytellingul cultural, combinat cu tehnologia, este o metodă care a fost implementată cu succes în proiecte internaționale și locale. În Canada, de exemplu, elevii creează povești digitale inspirate de tradițiile autohtone, combinând text, imagine și sunet, ceea ce dezvoltă competențe digitale și narative. În România, storytellingul este folosit pentru documentarea orală a tradițiilor, dar proiectele digitale în curs de implementare arată că această metodă poate fi extinsă și adaptată contextului modern [12, p.210; 14, p.85].

Implementarea metodelor inovatoare în educația valorilor etnoartistice are un impact semnificativ asupra dezvoltării competențelor transversale ale elevilor. Aceste competențe includ:

- **Creativitate** – elevii sunt stimulați să interpreteze și să recreeze valori tradiționale în contexte moderne, dezvoltând soluții originale și expresie personală;
- **Gândire critică** – analiza simbolurilor, comparația între tradiții și reflecția asupra valorilor culturale consolidează capacitatea de judecată și evaluare critică;
- **Colaborare și comunicare** – proiectele de grup, atelierele și activitățile gamificate dezvoltă abilități de lucru în echipă și competențe sociale;
- **Autonomie și responsabilitate** – implicarea directă în proiecte și învățarea prin descoperire îi determină pe elevi să ia decizii și să fie responsabili pentru propria învățare;
- **Sensibilitate interculturală** – compararea tradițiilor locale cu cele internaționale, precum și dialogul intercultural, dezvoltă empatia și capacitatea de adaptare în societatea globală [10, p.191; 1, p.163].

Proiectele internaționale, precum „Digital Storytelling for Cultural Heritage” (Canada), „Museum Learning Labs” (Germania) sau „Gamified Folklore Learning” (Japonia), au demonstrat eficiența metodelor inovatoare în stimularea implicării și dezvoltării competențelor multiple. În România, proiecte precum „Patrimoniu viu” și „Școala și tradiția” au integrat ateliere practice, documentare digitală și activități gamificate, evidențiind impactul pozitiv asupra identității culturale și coeziunii comunitare [14, p.77; 13, p.142].

Prin aceste comparații, devine clar că succesul educației valorilor etnoartistice depinde nu doar de metoda aplicată, ci și de adaptarea acesteia la contextul cultural, la resursele disponibile și la nevoile elevilor. Sinergia între tradiție și inovație pedagogică asigură o educație sustenabilă, relevantă și motivantă, pregătind elevii pentru a fi cetățeni activi și responsabili într-o societate complexă și diversă.

Analiza metodelor inovatoare în educația valorilor etnoartistice arată că integrarea tradiției cu tehnologiile moderne și cu strategiile pedagogice centrate pe elev constituie o direcție esențială pentru dezvoltarea competențelor multiple ale tinerilor și pentru consolidarea identității culturale. Prin muzeopedagogie, digitalizare, gamificare, învățare prin proiecte și storytelling cultural, elevii nu doar că acumulează cunoștințe despre patrimoniul artistic, ci dezvoltă și abilități cognitive, sociale, emoționale și interculturale [3, p.45; 10, p.191].

Comparând abordările românești cu cele internaționale, se constată că România acordă o atenție mai mare conservării autenticității și implicării comunității locale, în timp ce în alte țări accentul este pus pe dialogul intercultural și pe integrarea valorilor în contexte globale. Această complementaritate sugerează că o strategie educațională optimă combină ambele perspective: păstrarea tradiției și adaptarea acesteia la cerințele societății contemporane [1, p.163; 9, p.128]. Impactul practic al metodelor inovatoare este vizibil prin dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor: creativitate, gândire critică, colaborare, autonomie, responsabilitate socială și sensibilitate interculturală. Elevii implicați în activități practice, proiecte interdisciplinare și platforme digitale manifestă o mai mare motivație, implicare și înțelegere a valorilor culturale, demonstrând că inovația pedagogică nu reduce tradiția, ci îi conferă relevanță și durabilitate [14, p.77; 11, p.53].

Recomandările pentru implementarea educației valorilor etnoartistice includ:

1. **Integrarea metodelor inovatoare în curriculum** – Muzeopedagogia, digitalizarea patrimoniului, gamificarea, proiectele interdisciplinare și storytellingul cultural trebuie să devină elemente constante ale procesului educațional, nu activități ocazionale.

2. **Adaptarea la contextul local și global** – Programele trebuie să echilibreze păstrarea autenticității tradițiilor cu stimularea dialogului intercultural și a competențelor globale.

3. **Formarea continuă a cadrelor didactice** – Profesorii trebuie să fie instruiți în utilizarea tehnologiilor educaționale, în metode interactive și în abordări creative pentru a valorifica întregul potențial al educației etnoartistice.

4. **Colaborarea cu instituții culturale și comunități locale** – Muzeele, centrele culturale și meșteșugarii locali sunt parteneri esențiali în transmiterea valorilor autentice și în oferirea unei experiențe educaționale directe.

5. **Evaluarea și documentarea impactului** – Monitorizarea competențelor dezvoltate, a implicării elevilor și a rezultatelor proiectelor permite ajustarea strategiilor pedagogice și evidențiază bunele practici pentru replicare la scară largă.

În concluzie, educația valorilor etnoartistice, combinată cu metode inovatoare, nu doar păstrează tradiția, ci o transformă într-un instrument pedagogic relevant pentru secolul XXI. Aceasta contribuie la formarea unor indivizi creativi, critici, responsabili și intercultural sensibili, pregătiți să se integreze și să contribuie activ la societatea contemporană. Prin sinergia dintre patrimoniu și inovație, educația etnoartistică devine un vector de dezvoltare personală, comunitară și culturală durabilă [7, p.102; 12, p.210].

Bibliografie:

1. BANKS, J. A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. 6th ed. New York: Routledge, 2016. 432 p. ISBN 978-0-415-82845-0.
2. BERECKZY, A. Digital Heritage: Methods, Applications, and Impacts in Education. London: Springer, 2019. 290 p. ISBN 978-3-030-12589-5.
3. CUCOȘ, C. Pedagogia culturală: valori, tradiții și educație artistică. Iași: Polirom, 2009. 348 p. ISBN 978-973-46-0628-7.
4. CRISTEA, M. Educația estetică și valorile culturale. București: Didactică și Pedagogică, 2015. 256 p. ISBN 978-973-30-3608-2.
5. DEWEY, J. Democracy and Education. New York: Free Press, 2005 [original work published 1916]. 511 p. ISBN 978-0-684-83124-0.
6. BRUNER, J. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 282 p. ISBN 978-0-674-36219-2.
7. ELIADE, M. The Sacred and the Profane: The Nature of Religion. New York: Harcourt, 1975. 333 p. ISBN 978-0156792012.
8. GARDNER, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1990. 392 p. ISBN 978-0465024339.
9. HOFSTEDE, G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. 592 p. ISBN 978-0761919713.
10. LOZOVANU, D.; FONOBEROVA, M. Optimal Dynamic Flows in Networks and Algorithms for Finding Them. In: DEHMER, M.; EMMERT-STERB, F., eds. Analysis of Complex Networks: From Biology to Linguistics. Weinheim: WILEY-VCH Verlag, 2009, pp. 377-400. ISBN 978-3527627981.
11. NIKA, D. L.; ZINCENCO, N. D.; POKATILOV, E. P. Engineering of thermal fluxes in phonon mismatched heterostructures. Journal of Nanoelectronics and Optoelectronics, 2009, 4(1), pp. 180-185. ISSN 1555-1318.
12. POTOLEA, D. Pedagogia contemporană: teorii și metode aplicate. București: Editura Universitară, 2002. 400 p. ISBN 978-973-749-090-3.
13. PROIECT „Etnomobil”. Muzeul Național al Țăranului Român, București. 2020. Disponibil: <http://www.muzeultaranuluiroman.ro/etnomobil> (vizitat 30.08.2025).
14. PROIECT „Patrimoniu viu”. Școli și comunități din România, 2019-2022. Disponibil: <http://www.patrimoniuviu.ro> (vizitat 30.08.2025).
15. POPESCU, A. Educația muzeală în școli: teorii și practici. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2018. 312 p. ISBN 978-606-17-1021-4.
16. MÜLLER, F. Museum Learning Labs in Europe: Pedagogical Approaches and Student Outcomes. Berlin: Springer, 2016. 278 p. ISBN 978-3-662-49312-9.
17. KAPP, K. L. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 357 p. ISBN 978-1118096345.

FOLCLORUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

FOLKLORE AS A PEDAGOGICAL TOOL IN FORMING VALUE ORIENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

*MIHAI Cristina, asis. univ., doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
university assistant, PhD student,
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău.
ORCID: 0009-0001-5102-119X
e-mail: mihai.cristina@upsc.md*

CZU: 373.2.017:39

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p153-158

Abstract. Folklore, as an expression of popular wisdom, is a valuable pedagogical tool in shaping the moral and cultural orientations of preschool children. It conveys universal values such as goodness, truth, diligence, and respect through stories, fairy tales, proverbs, and songs. Its pedagogical functions include moral, identity-related, cognitive, aesthetic, and social dimensions. From early childhood, contact with folklore creations through family, educators, and grandparents contributes to the development of empathy, discernment between good and evil, and a sense of cultural belonging. Examples such as *“The Old Woman’s Daughter and the Old Man’s Daughter”* or *“The Goat and Her Three Kids”* illustrate how stories and proverbs transmit accessible and memorable life lessons. Researchers emphasize the importance of adapting the content to the child’s cognitive level and combining traditional methods with modern ones, including interactive multimedia resources. Value-based education is not limited to the family but is strengthened through collaboration with educational institutions, offering children consistent moral models and harmonizing tradition with contemporary realities. Thus, folklore becomes a bridge between past and present, between cultural identity and personality development.

Keywords: folklore, moral values, preschool education, cultural identity.

Rezumat. Folclorul, ca expresie a înțelepciunii populare, reprezintă un instrument pedagogic valoros în formarea orientărilor morale și culturale ale copiilor de vârstă preșcolară. El transmite valori universale precum bunătatea, adevărul, hărnicia și respectul prin intermediul poveștilor, basmelor, proverbelor și cântecelor. Funcțiile sale pedagogice includ dimensiuni morale, identitare, cognitive, estetice și sociale. Încă din primii ani de viață, contactul cu creațiile folclorice prin familie, educatori și bunici contribuie la dezvoltarea empatiei, a discernământului dintre bine și rău și a sentimentului de apartenență culturală. Exemple precum „Fata babei și fata moșneagului” sau „Capra cu trei iezi” ilustrează modul în care poveștile și proverbele transmit lecții de viață accesibile și memorabile. Cercetătorii subliniază importanța adaptării conținutului la nivelul cognitiv al copilului și a îmbinării metodelor tradiționale cu cele moderne, inclusiv resurse multimedia interactive. Educația bazată pe valori nu se limitează la mediul familial, ci este consolidată prin colaborarea cu instituțiile educaționale, oferindu-le copiilor modele morale coerente și armonizând tradiția cu realitățile contemporane. Astfel, folclorul devine o punte între trecut și prezent, între identitatea culturală și dezvoltarea personalității.

Cuvinte-cheie: folclor, valori morale, educație preșcolară, identitate culturală.

Într-o perioadă dominată de viteză, în care schimbările se succed cu rapiditate și fiecare încearcă să țină pasul cu noile tendințe, comunitățile aflate în dezvoltare, precum Republica Moldova și România, riscă să își piardă treptat spiritul național care le definește. Redescoperirea identității proprii devine posibilă doar prin revenirea la elementele esențiale care ne conturează ca indivizi integrați într-o comunitate. Folclorul reprezintă tocmai această legătură profundă cu rădăcinile noastre, fiind expresia înțelepciunii populare născute din experiențele, emoțiile și viața omului de rând. El abordează valori universale, precum binele, adevărul, viața, suferința, speranța și iubirea, filtrate însă printr-o perspectivă specifică neamului românesc. Prin cultivarea și promovarea folclorului, ne întoarcem la temelia identitară pe care putem clădi, în mod solid, modernitatea și societatea secolului XXI.

Folclorul, născut din experiența colectivă a comunităților tradiționale, a fost timp de secole principalul mijloc de transmitere a cunoștințelor, valorilor și normelor sociale. O formă de pedagogie organică, în care învățarea se realizează prin povești, cântece, proverbe și ritualuri integrate în viața cotidiană.

Dex-ul definește **folclorul** ca „totalitatea creațiilor artistice, literare, muzicale, plastice etc., a obiceiurilor și a tradițiilor populare ale unei țări sau ale unei regiuni” [9].

Folclorul este mai mult decât artă populară – este un *sistem de transmitere a valorilor, normelor și comportamentelor*. Înainte de manuale și de școală, el a fost primul dascăl al comunității, deoarece marile creații ale folclorului nostru sunt legate de momente din istoria națională, când imaginația populară a creat eroi și fapte în care toți oamenii credeau și pe care visau și doreau ca să le imite. În context etnocultural, zicătorile, proverbele sunt esența învățămintelor, întâmplate din experiența vieții cotidiene, din eșecurile și câștigurile suferite de om în confruntare cu realitatea.

Folclorul prin esență este pedagogie. Funcțiile pedagogice ale folclorului sunt:

- *Funcția morală* – transmiterea valorilor (cinste, dreptate, curaj).
- *Funcția identitară* – consolidarea sentimentului de apartenență culturală.
- *Funcția cognitivă* – învățare prin repetiție, ritm, simbol.
- *Funcția estetică* – dezvoltarea gustului pentru frumos.
- *Funcția socială* – integrarea în comunitate prin ritualuri și tradiții.

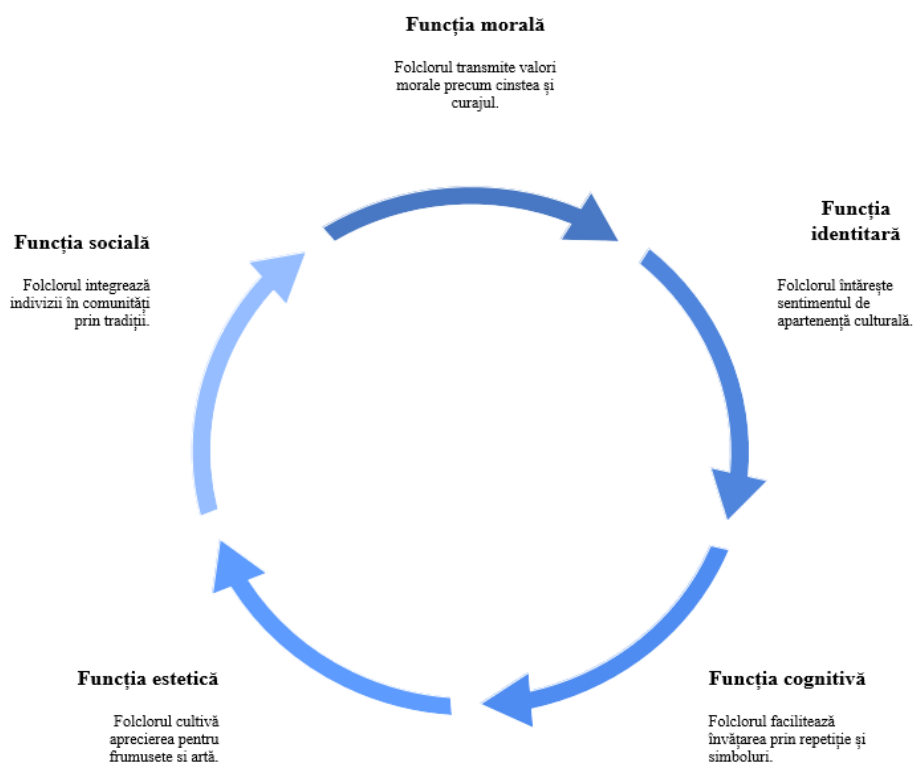


Figura 1. Ciclul funcțiilor pedagogice ale folclorului

Integrarea elementelor folclorice în activitățile educaționale stimulează interesul pentru tradiții și dezvoltă respectul pentru valorile culturale ale comunității.

„Formele concrete ale creațiilor folclorice cuprind: muzică, poezie, dans, basme, povești, proverbe, zicători, costum, etc. – acestea exprimă varietatea spiritualității populare românești,

în ele îmbinându-se fantezia cu rațiunea, esteticul cu pragmaticul în oglindirea și interpretarea lumii ”[5].

De mic copil, individul ia contact cu universul cultural și folcloric al comunității sale, prin cântecele de leagăn, poveștile, basmele spuse de bunici, jocurile tradiționale și obiceiurile familiale, proverbele și zicătorile, asimilând, astfel, încă din primii ani de viață *valori, norme și repere identitare* care îl vor însoți întreaga existență.

Părinții și educatorii joacă un rol esențial în dezvoltarea educației populare la copii, iar unul dintre cele mai eficiente moduri de a face acest lucru este prin povestiri care includ proverbe. Prin aceste povești, care sunt adesea pline de învățăminte și înțelepciune populară, copii învață valori fundamentale precum hărnicia, respectul și responsabilitatea. Proverbele, fiind simple și pline de sens, oferă un cadru accesibil și memorabil pentru a transmite lecții importante. Părinții și educatorii păstrează tradițiile culturale, dar și contribuie activ la formarea unei educații permanente, în care învățătura se transmite din generație în generație. Ei reprezintă o autoritate în ochii copilului. La baza autorității părintești, a educatorului se află personalitatea civică a lor, viața, munca, conduita, simțul răspunderii pentru familie în fața societății. De cea mai mare autoritate se bucură părinții și educatorii care îmbină cu succes activitatea de muncă cu îndatoririle de familie, manifestă interes și atenție față de viața copiilor, să îndrume cu pricepere și cu tact creșterea și dezvoltarea lor – toate acestea se referă în egală măsură la toți participanții în educația preșcolarilor, copiilor.

Un impact pozitiv o au și bunicii. *Bunici, părinți și copii* formează trei generații distincte, fiecare având roluri importante în cadrul educației și în transmiterea tradițiilor și valorilor culturale de la o generație la alta. Autorul Nicolae Silistraru afirmă că „nepoții sunt mult mai iubiți decât copii proprii”. Tot el scrie că nu combatem această afirmație, dar ei sunt iubiți altfel [7, p. 296].

Această frază subliniază sentimentul profund de dragoste și atașament pe care bunicii îl simt față de nepoții lor. În mod special, se face referire la bunicii care, din diverse motive, nu au avut mulți copii sau nu au avut ocazia să-și exprime în întregime dorințele părintești. De exemplu, dacă au avut doar un singur copil, dorința lor de a experimenta din nou rolul de părinți sau de a se implica activ în creșterea unei noi generații poate rămâne neîmplinită.

În acest context, bunicii adesea își doresc un număr mai mare de nepoți și sunt extrem de dornici să își ofere ajutorul și iubirea față de aceștia. Ei pot solicita copiilor lor să le ofere ocazia de a se ocupa mai mult de nepoți, pentru a le dăruia nu doar îngrijire, ci și afecțiune și înțelepciune acumulată de-a lungul vieții. Astfel, dragostea față de nepoți devine o continuare naturală a rolului lor de părinți, chiar și într-o etapă ulterioară a vieții.

Părăsind rutina zilnică de grabă, generația de astăzi odată ajunși în ograda bunicilor li se deschide o carte plină cu povești. Poveștile populare sunt adesea pline de proverbe înțelepte, care transmit lecții de viață și valori esențiale într-un mod simplu și memorabil. Îmi aduc aminte la fel și eu, cu un dor nespus de acele timpuri, un glas dulce și acei ochi curioși a unui copil de 5 ani, care ascultă cu atenție niște povești spuse de bunica, dar care ascundeau în sine diverse morale, care m-au format ca o personalitate și care încerc să transmit această tradiție și în rolul de mamă.

Exemple de povești folclorice cu proverbe sau zicători, care transmit învățăminte esențiale:

Povestea *Fata babei și fata moșneagului*. Această poveste este una dintre cele mai cunoscute în folclorul românesc și ilustrează contrastul între două fete: una bună și harnică și cealaltă răutăcioasă și leneșă. Fata babei, care era răutăcioasă și leneșă, nu se îngrijea de muncile casnice și întotdeauna se plângea. În schimb, fata moșneagului era harnică, veselă și ajuta la treburile gospodăriei. La un moment dat, fata babei ajunge într-o pădure magică, unde întâlnește o femeie bătrână care o pune să muncească. Drept recompensă, femeia îi oferă o ploscă cu apă vie, care îi aduce noroc. Pe când fata moșneagului ajunge și ea în același loc, se poartă cu răutate și nu ajută, iar ca urmare, bătrâna îi oferă un blestem.

Morala acestei povești este ilustrată de proverbul: *Cine muncește, are noroc*. Acesta accentuează importanța muncii și hărniciei în viață, și faptul că răutatea nu aduce niciodată foloase.

Cunoscuta poveste „*Capra cu trei iezi*”. În această poveste, capra își lasă cei trei iezi acasă și le spune să fie atenți la lupul care vrea să-i mănânce. Cu toate acestea, cei trei iezi nu ascultă sfatul mamei și deschid ușa lăsându-se păcăliți de lup. Lupul reușește să-i prindă pe doi dintre ei, dar al treilea reușește să scape și să-și salveze frații, într-un final.

Proverbul care se potrivește în această poveste este: „Cine nu ascultă de părinți, ajunge în pericol.” Povestea subliniază importanța ascultării de sfaturile celor mari, mai ales în fața pericolelor.

Povestea *Ursul și vulpea*. Aceasta este o poveste despre un urs care, obosit și flămând, se duce la vulpe să-i ceară ajutorul pentru a-și găsi hrană. Vulpea îi dă un sfat: „Dacă vrei să ai ce mânca, caută mai bine și gândește-te bine înainte de a acționa.” Ursul nu ascultă și, în cele din urmă, ajunge într-o situație în care nu găsește nimic de mâncat.

Morala acestei povești este legată de proverbul: „*Cine caută, găsește*.” Aici, proverbul reflectă ideea că este important să fim perseverenți și să gândim înainte de a acționa pentru a obține ce ne dorim.

Un alt exemplu ar fi și povestea *Ivan Turbincă*. Ivan Turbincă este un erou din folclorul românesc, cunoscut pentru puterea sa de a înfrunta orice pericol. El este ajutat de o turbincă magică, care îi oferă protecție în fața răului. Totuși, când ajunge să fie lăsat singur, Ivan uită să folosească turbincă corect, iar pericolele îl prind.

Un proverb care se poate lega de această poveste este: *Cine nu muncește, nu mănâncă*. Aceasta este o lecție despre importanța muncii și grijii față de ceea ce avem, pentru că doar printr-un comportament responsabil putem să ne asigurăm succesul și siguranța.

Basmul ca fiind o parte a folclorului, se definește „o specie a epicii populare în care se narează întâmplări fantastice ale unor personaje imaginare (zâne, animale năzdrăvane, oameni cu puteri supranaturale, feți-frumoși), aflate în luptă cu spiritele răuvoitoare ale naturii și ale societății prezentate prin balauri, vrăjitoare, zmei, care vor fi biruite” [4, p. 60].

Basmul se evidențiază prin fantastic, prin lupta dintre bine și rău. Basmul din valorile umaniste bine, frumos, adevăr, apără valorile morale pozitive, pe care celor micuți, mai apoi și altor vârste, li se exprimă mereu cu zicătoarea: „Bine faci, bine găsești” [8, p. 48].

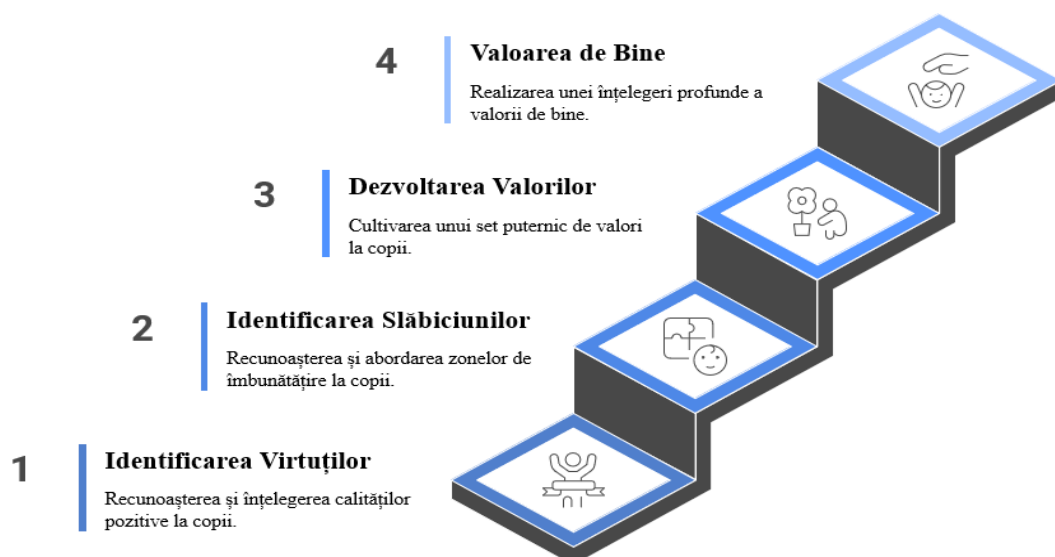


Figura 2. Dezvoltarea valorilor la copii

Conceptul de valoare de bine se află cum am menționat și mai sus în text, în vârful piramidei valorilor încă de la vârsta preșcolară. Vom regăsi cu ușurință, în cadrul unei discuții cu un copil, vom putea identifica cu ușurință o gamă variată de virtuți și slăbiciuni, de exemplu:

- E bine... să fii respectuos.
- E rău... să fii nepolitic.
- E bine... să fii ascultător.
- E rău... să fii obraznic [4, p. 61].

Preșcolarul, prin propriile experiențe cu prietenii și oamenii din jur, exprimă ce este bine și ce este rău. Lumea basmelor îi îmbogățește puterea binelui, oferindu-i modele morale clare, eroi de admirat și situații în care virtuțile precum curajul, generozitatea sau sinceritatea sunt răsplătite, iar comportamentele negative au consecințe, facilitând astfel dezvoltarea judecății etice și a empatiei.

„Orientarea valorică a copilului, spre înțelegerea binelui și răului, așa cum se produce și în basme, permite trecerea treptată la *comportamentul ghidat de valori*. Formulele stereotipice se memorează ușor și permite copilului să înțeleagă că fiecare acțiune a personajelor, fie ea bună sau rea, atrage după sine o răsplată sau o pedeapsă. Astfel, ele transmit copiilor lecții morale concrete, arătând că alegerile și comportamentele au efecte directe asupra destinului, consolidând înțelegerea cauzei și efectului în viața cotidiană și dezvoltând simțul responsabilității” [2].

Deși folclorul are un rol incontestabil în transmiterea valorilor morale, trebuie menționat că nu toți copiii îl percep și îl interpretează în același mod. Jerome Bruner subliniază că povestirile tradiționale devin cu adevărat eficiente atunci când sunt adaptate la nivelul de dezvoltare cognitivă și la experiențele specifice ale fiecărui copil. În absența unei astfel de adaptări, poveștile riscă să fie percepute doar ca divertisment și să nu aibă impactul dorit asupra formării valorilor. Educația, deci, trebuie să fie contextualizată cultural pentru a fi relevantă și eficientă [3].

Mai mult, folclorul, de unul singur, nu poate asigura dezvoltarea completă a competențelor morale și sociale. A. Buzenco evidențiază că atunci când poveștile și proverbele sunt însoțite de discuții ghidate sau activități interactive, copiii rețin mai bine învățămintele

morale și sunt capabili să le aplice în situații concrete. Aceasta demonstrează necesitatea unei abordări complementare, care să integreze folclorul într-un cadru educativ activ, sub supravegherea părinților sau educatorilor.

În plus, lipsa unor dovezi empirice cuantificabile rămâne un aspect de luat în considerare. Avram, arată că preșcolarii expuși regulat la basme moralizatoare dezvoltă mai mult empatie și capacitatea de a distinge binele de rău, însă rezultatele devin cu adevărat concludente atunci când sunt măsurate prin instrumente standardizate de evaluare a comportamentului [2]. Aceste observații sugerează necesitatea unor cercetări complementare, care să cuantifice impactul real al folclorului asupra dezvoltării valorice a copiilor, pentru a susține argumentele teoretice cu date concrete.

Baza formării valorice folclorice a copilului se pune în familie, însă nu poate fi lăsată doar în seama acesteia; ea se dezvoltă în continuare prin implicarea educatorilor, mentorilor și a întregului cadru educațional instituționalizat. Prin colaborarea dintre familie și grădiniță, copilul primește o expunere constantă și coerentă la valori, iar folclorul devine un fir conducător al educației sale, transmis atât prin experiențe cotidiene, cât și prin activități pedagogice bine structurate.

Educația instituționalizată pornește de la ceea ce copilul a dobândit în familie, continuă și completează aceste achiziții, iar atunci când este necesar, corectează informațiile și comportamentele formate anterior. Printr-o abordare pedagogică adaptată, educatorii valorifică bagajul cultural și valoric al copilului, îmbogățindu-l cu experiențe noi și modele morale variate, astfel încât dezvoltarea sa să fie armonioasă și ancorată atât în tradiție, cât și în realitățile actuale.

În contextul educației contemporane, este esențial ca educatorii să pună un accent major pe valorile transmise prin folclor, integrându-le nu doar în activitățile tradiționale, dar și în mediile de învățare digitalizate. Utilizarea resurselor multimedia interactive: precum povești audio-vizuale, animații educative sau platforme online de învățare, poate face basmele, cântecele și proverbele mult mai atractive și accesibile pentru preșcolari. În acest fel, mesajele morale sunt consolidate printr-o combinație de metode clasice și moderne, facilitând înțelegerea și aplicarea lor în viața de zi cu zi. Digitalizarea, atunci când este utilizată creativ, nu diluează conținutul cultural, ci îl amplifică, creând punți între tradiție și realitatea tehnologică în care cresc copiii de astăzi.

Bibliografie:

1. ANDREI, AL. Valori etice în basmul fantastic românesc. Relief românesc. București. 1979, 287 p.
2. AVRAM, I. Etnopedagogia aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari, Cluj-Napoca, Eurodidact, 2006, 183 p
3. BRUNER, J. The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
4. BUZENCO, A. Orientări axiologice ale preșcolarilor din perspectiva etnopedagogiei familiei, Chișinău: Tipogr. Garomont-Studio, 2017, p. 296, ISBN 978-9975-136-49-5, p. 60]
5. CAPCELEA, V., Esența și rolul tradiției în existența socială. Chișinău: Arc, 2011, p. 62].
6. SILISTRARU, N. Valori ale educației moderne. Ch.: Ed. Combinatului Poligrafic, 2006, 176 p.
7. SILISTRARU, N., Etnopedagogie și educație: Monografie. Chișinău: CEP, UST, 2019. 407 p. ISBN 978-9975-76-295-3., p. 296].
8. TOMILINA, L., BUZENCO A. Abordări ale identității etnice. În: Experiențe didactice și psihopedagogice de succes. Simpozion internațional, ed. II-a. Constanța, 2011, 46-50p, p. 48].
9. <https://www.dex.md/definitie/folclor>

ABORDĂRI PEDAGOGICE ȘI STRATEGII MANAGERIALE PENTRU PROMOVAREA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

PEDAGOGICAL APPROACHES AND MANAGERIAL STRATEGIES FOR PROMOTING INTERCULTURAL EDUCATION

MIHAILOV Claudia, Moderator de conținut – MAJOREL, România
Content Moderator- MAJOREL, Romania
e-mail: mihailov_claudia17@yahoo.com

CZU: 37.015

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p159-162

Abstract. Intercultural education is a key component of contemporary education, fostering students' social, civic, and emotional competencies for harmonious coexistence in culturally diverse societies. In Romania, ethnic diversity, including groups such as Hungarians, Poles, Ukrainians, and Lipovan Russians, makes intercultural education essential for social integration, tolerance, and inclusion. Pedagogical approaches focus on active student engagement, inclusive learning environments, and interactive methods. Project-based learning, comparative lessons, debates, and experiential activities allow students to explore different cultures, develop critical thinking, and strengthen collaboration skills. Extracurricular activities, particularly cultural events and festivals, are crucial for reinforcing these competencies. The Lipovan Russian community, for example, organizes workshops, traditional celebrations, and artistic performances that allow students to experience their own and other cultures directly, promoting empathy, respect, and social cohesion.

Managerial strategies support these efforts by establishing policies that ensure equality, prevent discrimination, and provide teacher training in intercultural competencies. Collaboration with cultural institutions and community organizations further enhances practical learning experiences. Despite challenges such as limited resources and cultural stereotypes, intercultural education cultivates responsible and empathetic citizens capable of participating actively in a multicultural and globalized world. Festivals and community-based activities exemplify practical approaches to fostering intercultural dialogue and inclusive education.

Keywords: intercultural education, cultural diversity, Lipovan Russians, pedagogical approaches, interculturality

Rezumat. Educația interculturală reprezintă o componentă esențială a educației contemporane, contribuind la dezvoltarea competențelor sociale, civice și emoționale ale elevilor, necesare pentru o conviețuire armonioasă în societăți cultural diverse. În România, diversitatea etnică, care include grupuri precum maghiarii, polonezii, ucrainenii și rușii lipoveni, face ca educația interculturală să fie indispensabilă pentru integrare socială, toleranță și incluziune. Abordările pedagogice se concentrează pe implicarea activă a elevilor, pe crearea unor medii de învățare incluzive și pe utilizarea metodelor interactive. Învățarea bazată pe proiecte, lecțiile comparative, dezbaterile și activitățile experiențiale le permit elevilor să exploreze diferite culturi, să-și dezvolte gândirea critică și să-și consolideze abilitățile de colaborare. Activitățile extracurriculare, în special evenimentele și festivalurile culturale, joacă un rol esențial în consolidarea acestor competențe. Comunitatea rușilor lipoveni, de exemplu, organizează ateliere, sărbători tradiționale și spectacole artistice care le oferă elevilor ocazia de a experimenta direct propria cultură și pe cele ale altora, promovând empatia, respectul și coeziunea socială.

Strategiile manageriale susțin aceste demersuri prin elaborarea de politici care asigură egalitatea de șanse, previn discriminarea și oferă formare profesorilor în domeniul competențelor interculturale. Colaborarea cu instituții culturale și organizații comunitare sporește dimensiunea practică a învățării. În ciuda provocărilor, precum resursele limitate și stereotipurile culturale, educația interculturală formează cetățeni responsabili și empatici, capabili să participe activ într-o lume multiculturală și globalizată. Festivalurile și activitățile comunitare reprezintă exemple practice de promovare a dialogului intercultural și a educației incluzive.

Cuvinte-cheie: educație interculturală, diversitate culturală, ruși lipoveni, abordări pedagogice, interculturalitate.

În societatea contemporană, caracterizată prin mobilitate crescută și diversitate culturală, educația interculturală devine o dimensiune esențială a procesului instructiv-educativ. Aceasta nu se limitează la transmiterea de cunoștințe despre alte culturi, ci urmărește dezvoltarea competențelor sociale, civice și emoționale ale elevilor, fundamentale pentru conviețuirea armonioasă într-o comunitate pluralistă (Banks, 2019). În România, diversitatea

etnică și culturală, prezentă în rândul minorităților precum maghiarii, germanii, polonezii, ucrainenii sau rușii lipoveni, face ca educația interculturală să fie un instrument crucial pentru integrarea socială, prevenirea discriminării și promovarea toleranței (Cucos, 2000). Educația interculturală implică formarea unor cetățeni capabili să respecte și să valorizeze diferențele, să dezvolte empatie și să participe activ la viața socială, prin înțelegerea complexității culturale a lumii contemporane. Prin urmare, școala și instituțiile de învățământ au responsabilitatea de a proiecta programe și activități care să asigure atât transmiterea cunoștințelor, cât și dezvoltarea competențelor interculturale și socio-emoționale. [3]

Ideile de formare a unei personalități moderne într-un mediu multicultural (multiethnic) reprezintă un proces de interacțiune directă a culturilor (dialog al culturilor), care se desfășoară în cadrul stereotipurilor naționale nepotrivite de gândire și comportament comunicativ. Dacă din punct de vedere științific și metodologic formarea competenței etnoculturale este implementată printr-un set de modele de introducere a componentelor național-regionale și etnoculturale în conținutul educației (cursuri opționale, lecții, forme etno-orientate de activitate extracurriculară), atunci din punct de vedere educațional și metodologic formarea competenței etnoculturale se realizează cu ajutorul materialelor educaționale și practice, în lucrul cu familia, în societate, prin diverse forme de organizare pedagogică a vieții copiilor, completându-le în același timp cu conținut etnocultural pentru a forma competența etnoculturală și a educa toleranța etnică a elevilor. [1, p. 171]

Abordările pedagogice moderne în educația interculturală se concentrează pe implicarea activă a elevilor, crearea unui mediu incluziv și utilizarea unor metode interactive care facilitează înțelegerea și aprecierea diversității. Învățarea prin proiecte permite elevilor să exploreze și să compare diferite culturi, să participe la cercetări și să dezvolte abilități de colaborare și gândire critică. Proiectele pot include realizarea de jurnale culturale, prezentări despre tradiții și obiceiuri locale sau studii despre patrimoniul comunităților, astfel încât elevii să dobândească nu doar cunoștințe, ci și capacitatea de a relaționa cu persoane din medii diferite și de a valoriza perspectivele multiple. Metodele participative și interactive, cum ar fi dezbaterile, studiile de caz și simulările, contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii critice și oferă elevilor oportunitatea de a analiza probleme interculturale complexe și de a propune soluții constructive. În plus, învățarea prin experiență, ce constă în vizite în comunități etnice, schimburi școlare sau participarea la festivaluri culturale, permite elevilor să experimenteze diversitatea în mod direct și să-și dezvolte competențe practice de interacțiune interculturală. Integrarea educației interculturale în curriculum presupune adaptarea disciplinelor existente pentru a include perspective multiculturale și abordarea interdisciplinară a temelor sociale și culturale. Lecțiile comparative între culturi, activitățile artistice și muzicale sau studiile de civilizație devin instrumente esențiale în formarea competențelor interculturale ale elevilor. Această abordare nu numai că sprijină păstrarea identității culturale a elevilor, dar contribuie și la dezvoltarea empatiei, a respectului reciproc și a capacității de colaborare într-un mediu multicultural.

Activitățile extracurriculare joacă un rol central în consolidarea competențelor interculturale și în promovarea identității culturale. Un exemplu elocvent îl reprezintă activitățile comunității rușilor lipoveni din România, care își desfășoară viața culturală prin intermediul Centrelor de Educație și Cultură al Comunității Rușilor Lipoveni din România și al festivalurilor locale. În România trăiesc aproximativ 100.000 de lipoveni ruși, dintre care

aproximativ 20% sunt copii. Majoritatea copiilor vorbesc limba rusă acasă, dar își învață și limba maternă la școală. Ei învață valorile educației de bază, dar își formează și etnia românească ca cetățeni ai României. În grupurile rușilor lipoveni, cum este localitatea Climăuți din comuna Mușenița, elevii participă la evenimente culturale precum ateliere de creație, prezentări de carte, festivaluri culinare și spectacole artistice în care se pun în valoare tradițiile și obiceiurile lor. Festivalurile interculturale organizate la nivel școlar sau comunitar, în parteneriat cu aceste centre, permit elevilor să-și prezinte tradițiile, muzica, dansurile și obiceiurile specifice comunităților lor, în timp ce învață despre alte culturi prin experiență directă. Aceste manifestări culturale contribuie la crearea unui mediu educațional integrativ, în care fiecare elev se simte valorizat și parte din comunitatea mai largă. Participarea activă la astfel de activități dezvoltă respectul, toleranța și deschiderea față de diversitate, consolidând competențele interculturale și empatia culturală. Implementarea educației interculturale la nivel instituțional se realizează prin strategii manageriale care asigură un mediu educațional incluziv și echitabil. În acest proces, cadrele didactice au posibilitatea de a elabora politici interne care promovează egalitatea de șanse, previn discriminarea și încurajează respectul reciproc între grupurile etnice. De asemenea, un rol important în procesul educației interculturale îl are formarea continuă a cadrelor didactice, prin cursuri de perfecționare în competențe interculturale, mentorat și schimb de bune practici. Acest cadru managerial contribuie la crearea unui mediu școlar în care diversitatea este valorizată și în care elevii învață să coopereze și să dezvolte empatie față de colegi din medii diferite.[4]

Parteneriatele cu comunitatea și instituțiile culturale reprezintă un alt pilon esențial în strategia managerială. Colaborarea cu ONG-uri, autorități locale și asociații culturale facilitează realizarea de activități interculturale, festivaluri și proiecte comune, oferind elevilor contexte reale de interacțiune interculturală și consolidând legătura dintre școală și comunitate. În acest fel, educația interculturală devine un proces holistic, integrat în viața școlară și comunitară, promovând valori precum respectul, toleranța etnică și colaborarea.

În zilele noastre, formarea competenței etnoculturale la tânără generație este determinată de diversitatea etnică a mediului de viață, creșterea fluxurilor migratorii, internaționalizarea vieții publice și consolidarea proceselor de integrare. Soluția la această problemă este direct legată de domeniul educației, care este o parte organică a mediului social. Cea mai promițătoare strategie educațională de astăzi este educația interculturală, care nu numai că înzestrează o persoană cu cunoștințe, competențe și abilități etno-orientate, dar o ajută și să se adapteze eficient la un mediu străin și polietnic și să se integreze în spațiul cultural și educațional modern. Exemplul integrării rușilor lipoveni în spațiul educațional românesc este o dovadă în acest sens.

În mod concret, educația interculturală presupune integrarea în curriculum a unor teme care stimulează reflecția asupra identității proprii și a identității celorlalți, precum și promovarea respectului pentru pluralismul cultural și pentru valorile umane fundamentale. Activitățile de învățare trebuie să fie interactive, incluzând discuții, studii comparative, simulări și proiecte de grup care să permită elevilor să experimenteze situații reale de colaborare interculturală. Pe lângă activitățile din cadrul orelor de curs, componentele extracurriculare joacă un rol crucial în consolidarea competențelor interculturale. Excursiile culturale, vizitele la muzee, festivalurile locale și participarea la evenimente comunitare permit elevilor să interacționeze direct cu reprezentanți ai altor culturi, să observe și să practice

obiceiuri diferite și să dezvolte o înțelegere autentică a diversității. Astfel, educația interculturală contribuie nu doar la formarea unor cetățeni toleranți, ci și la dezvoltarea unei perspective globale, capabile să gestioneze conflictele și diferențele culturale într-un mod constructiv. Integrarea educației interculturale necesită, de asemenea, o implicare activă a cadrelor didactice, care trebuie să fie pregătite să faciliteze dialogul cultural, să medieze conflictele și să încurajeze exprimarea liberă și respectuoasă a opiniilor. Prin promovarea unei culturi școlare incluzive, școala devine un mediu sigur și stimulatîv pentru elevi, unde diversitatea nu este doar recunoscută, ci valorizată ca resursă esențială pentru dezvoltarea personală și socială.

Educația interculturală reprezintă o componentă esențială a învățământului modern, având un rol central în formarea unor cetățeni empatici, responsabili și capabili să coopereze eficient într-o societate pluralistă și globalizată. Prin promovarea respectului față de diversitatea culturală și prin încurajarea dialogului între diferitele grupuri etnice, educația interculturală contribuie la consolidarea coeziunii sociale și la dezvoltarea unei perspective deschise asupra lumii, fundamentată pe înțelegere, toleranță și apreciere a diferențelor. Combinarea abordărilor pedagogice centrate pe elev, care facilitează implicarea activă în procesul de învățare, cu strategii manageriale eficiente, orientate spre crearea unui mediu educațional incluziv, transformă școala într-un spațiu în care diversitatea nu este doar tolerată, ci valorizată ca resursă educațională și socială. Activitățile extracurriculare, și în particular cele desfășurate de comunitatea rușilor lipoveni, reprezintă un instrument practic deosebit de valoros, deoarece permit elevilor să experimenteze direct dialogul intercultural și să înțeleagă importanța respectului reciproc prin participarea la festivaluri culturale, ateliere de creație, spectacole artistice și alte evenimente care pun în valoare tradițiile și obiceiurile locale. Astfel de activități consolidează competențele socio-emoționale și interculturale ale elevilor, încurajând empatia, cooperarea și capacitatea de a interacționa constructiv cu persoane din medii diferite.

Succesul educației interculturale depinde, în mare măsură, de colaborarea strânsă între cadrele didactice și comunitate, pentru a asigura resurse adecvate, contexte de învățare stimulative și politici educaționale coerente care sprijină incluziunea și dezvoltarea personală a fiecărui elev. În acest fel, școala devine un loc al conviețuirii armonioase, pregătind tinerii să devină cetățeni responsabili, capabili să contribuie la o societate globalizată caracterizată prin diversitate culturală, solidaritate și respect reciproc.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, Constantin. Educația – dimensiuni culturale și interculturale. Editura Polirom. Iași, 2000. ISBN 973-683-445-X.
2. TUDOSE, Pavel. Rușii lipoveni din România – Istorie și actualitate, Comunitatea Rușilor Lipoveni din Brăila – model de conviețuire multietnică în context național și european. Editura C.R.L.R. București, 2015. ISBN 978-606-93549-2-6.
3. ȘOVA, T.; V. RUSOV; L. TRINCA; O. CHIRA; O. JACOTA-DRAGAN; A. BEȚIVU și E. FOCA. Educație interculturală pentru viitorii pedagogi. Ghid metodologic și suport de curs. Centrul Educațional „Pro Didactica”. Chișinău, 2020. ISBN 978-9975-3013-2-9.
4. CRLR. Statutul Asociației “Comunitatea Rușilor Lipoveni din România”. Disponibil: <https://www.crlr.ro/ro/statutul-crlr/> [accesat 2025-09-10].

**VIATA AFECTIVĂ ÎN GRUP:
MANIFESTĂRI ȘI IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE**

**AFFECTIVE LIFE IN A GROUP:
MANIFESTATIONS AND PSYCHO-PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

*MOSCALU Mariana, doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD student, Doctoral School of Educational Sciences,
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău.*

ORCID: 0009-0004-8622-8571

e-mail: marianna230592@mail.ru

CZU: 37.015.3

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p163-171

Abstract. Affective life represents an essential core of human experience, influencing the way individuals perceive, interpret and react to social reality. Within groups, the affective dimension acquires a particular complexity, as the emotions, feelings and attitudes of each member interact, generating specific dynamics and distinct relational patterns. In a psycho-pedagogical context, understanding these manifestations is essential for optimizing the socio-emotional climate of educational groups and for developing the socio-emotional skills of participants. Affectivity not only reflects the state of interpersonal relationships, but also actively contributes to forming group cohesion, stimulating motivation and supporting learning processes. Therefore, the analysis of affective manifestations and their psycho-pedagogical implications can provide valuable benchmarks for educational interventions aimed at creating balanced and inclusive learning environments.

Keywords: affectivity, affective life, work group, team, collective, collective behavior, affective life in the group.

Rezumat. Viața afectivă reprezintă un nucleu esențial al experienței umane, influențând modul în care indivizii percep, interpretează și reacționează la realitatea socială. În cadrul grupurilor, dimensiunea afectivă dobândește o complexitate aparte, întrucât emoțiile, sentimentele și atitudinile fiecărui membru interacționează, generând dinamici specifice și tipare relaționale distincte. Într-un context psiho-pedagogic, înțelegerea acestor manifestări este esențială pentru optimizarea climatului socio-emoțional al grupurilor educaționale și pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale participanților. Afectivitatea nu reflectă doar starea relațiilor interpersonale, dar și contribuie activ la formarea coeziunii de grup, la stimularea motivației și la susținerea proceselor de învățare. Prin urmare, analiza manifestărilor afective și a implicațiilor lor psiho-pedagogice poate oferi repere valoroase pentru intervențiile educaționale orientate spre crearea unor medii de învățare echilibrate și incluzive.

Cuvinte-cheie: afectivitate, viață afectivă, grup de lucru, echipă, colectiv, comportament colectiv, viață afectivă în grup.

Introducere. Orice faptă a omului este judecată și apreciată prin grup. Evident că nici stările afective nu scapă acestei reguli. Grupul le judecă, le apreciază și le raportează moralmente între ele dacă sunt conforme sau nu cu necesitățile și cu convențiile sociale, cu moda și convențiile mondene ale timpului. În felul acesta, se stabilește între stările afective o scară de valori, o ierarhie socială și morală. Aceste valori nu rămân teoretice, ele sunt aplicate în practică. Această participare a grupului la emoțiile noastre este resimțită de fiecare ca o nevoie.

Solitudinea morală este mai rea decât cea materială. Stările noastre afective vor să fie consimțite, împărtășite. Colectivitatea înțelege și cere ca noi să ținem seama de ele. Acestea se traduc pentru noi într-un ansamblu de comandamente, de imperative, care vin să ne regleze conduita afectivă. După locul lor în ierarhie, în circumstanțe definite social, emoțiile ne sunt impuse, recomandate, permise, tolerate sau apărute.

Pentru a înțelege bine ce înseamnă un grup care are drept misiune să devină un mediu favorabil acțiunii sau unui proces de învățare, ar fi necesar să fie îndeplinite anumite condiții: să fie un grup special constituit, omogen sau eterogen ca pregătire și experiență, cu competențe, mai ales cu abilități/tehnici complementare non-conflictuale pentru astfel de activități, existența unor sarcini/scopuri destinate/centrate pe studiu/învățare prin cooperare, posibilitatea ca din efortul colectiv să avem un rezultat sau o performanță superioară sumei activităților individuale, loialitatea membrilor, acceptanța unui minim consens, existența unei bune și eficiente comunicări de natură a gestiona posibilele tensiuni sau conflicte de idei, pliere la nevoile și ritmurile fiecărui membru, cu suficiente resurse de flexibilitate la cooperare, deschidere la noi experiențe specifice abordărilor interdisciplinare [18, p.106].

Starea afectivă desemnează ansamblul a tot ceea ce noi simțim, gândim și imaginăm la un moment dat, în mod conștient sau inconștient. Ea este *reflectarea vieții noastre emoționale*. Această stare complexă care există în interiorul nostru este o experiență subiectivă, trăită diferit de fiecare dintre noi. Ea corespunde felului nostru de a ne comporta în relațiile cu noi înșine, în relațiile cu alții și față de lumea care ne înconjoară.

Starea noastră afectivă (emoțională) poate fi influențată de trei surse: *sinele, ceilalți și mediul social*. Aceste trei surse care acționează uneori concomitent pot diminua sau, dimpotrivă, mări starea afectivă în proporții variabile, în funcție de evenimente, dar și în funcție de interpretări, de ceea ce citim și chiar în funcție de convingerile noastre religioase și de viziunea pe care o avem asupra lumii. Prin urmare, *viața afectivă* reprezintă și reflectă acea structură unitară și dinamică a personalității definită printr-un set de capacități, dispoziții și caracteristici ce îi permit omului să-și mobilizeze energia și fibrele mecanismului vieții, creând oportunități de a obține rezultate pozitive, în special reflectând adecvat relații cu sinele și cu ceilalți din proximitate [19, p.16].

Scopul cercetării constă în analiza manifestării și a implicațiilor psihopedagogice ale vieții afective în grup.

Rezultate și discuții. Viața afectivă a individului se manifestă în grup printr-o varietate de stări emoționale, sentimente și atitudini, care se formează și se transformă sub influența interacțiunilor sociale. Din perspectiva psihosociologiei, K. Lewin evidențiază faptul că grupurile reprezintă mai mult decât suma indivizilor care le compun; ele funcționează ca sisteme dinamice, în care afectivitatea modelează normele, coeziunea și performanța colectivă. Astfel, emoțiile pozitive pot spori cooperarea și motivația, în timp ce conflictele emoționale nerezolvate pot diminua coeziunea și pot genera tensiuni [8].

În plan psihopedagogic, manifestările afective din grup influențează atât procesul de predare-învățare, cât și formarea competențelor socio-emoționale ale elevilor sau studenților.

L.S. Vâgotsky [26] sublinia că dezvoltarea cognitivă este inseparabilă de contextul social și emoțional în care are loc, iar profesorul/educatorul are un rol esențial în reglarea și medierea interacțiunilor afective.

În același sens, R. Pekrun a demonstrat prin teoria emoțiilor legate de activitatea academică că emoțiile pozitive, precum bucuria și mândria, susțin învățarea, în timp ce emoțiile negative, cum ar fi anxietatea sau frustrarea, o pot inhiba [21, p.11].

Munca și viața în echipă ar putea fi asimilate, într-o anumită măsură, cu ceea ce psihosociologii numesc *comportament colectiv*. Se referă la normele și stilurile create de

participanții la o colectivitate (grup de muncă, echipă, colectiv) și consolidate prin interacțiune comportamentală, după un timp de muncă și conviețuire.

Profesorul S. Chelcea, de la Universitatea din București analizează comportamentul colectiv după trei dimensiuni: *scopul constituirii grupării, gradul de organizare și durata acesteia* [5].

În funcție de scop, înregistrăm *comportamente colective expresive* și *comportamente colective instrumentale*. Primele sunt *comportamente emoționale*, prilejuite de o întâlnire colectivă (meci, miting, adunare), celelalte sunt însă instrumente destinate atingerii unui scop, organizări strategice, obișnuințe și stereotipuri.

În manualul *Dinamica grupului și a echipei*, A. Neculau menționează despre faptul că *comportamentele colective* se pot exprima într-un cadru spontan, dar și în unul organizat, ierarhizat, marcat de norme, reguli – cazul echipei. În fine, un comportament colectiv poate fi un protest public spontan, efemer, dar și stilul de viață într-un colectiv, cu durată de desfășurare de la luni la ani de zile. Dacă am aplica această grilă, am putea spune că viața în echipă are caracteristicile unui comportament colectiv instrumental, organizat și de durată [20, p.135].

Conform lui D. Goleman [11], *afectivitatea* se referă la totalitatea emoțiilor și sentimentelor care influențează modul în care percepem și interacționăm cu lumea. Într-un grup, aceste manifestări devin interdependente, fiind modelate de normele, valorile și structura socială a colectivului.

K. Lewin sublinia că grupurile reprezintă „totalități dinamice” în care schimbările afective ale unui membru influențează întregul sistem [17].

S.G. Barsade și D.E. Gibson au demonstrat că *emoțiile colective* pot apărea spontan și se pot propaga rapid prin procese de contagiune emoțională. Acest fenomen poate fi pozitiv (generând entuziasm, solidaritate) sau negativ (producând tensiuni și conflicte) [1, p.36].

D.R. Forsyth atrage atenția asupra faptului că gestionarea emoțiilor colective este o condiție esențială pentru menținerea coeziunii și performanței grupului [8].

Trebuie de menționat că *viața afectivă* și manifestările ei sunt *personale*. Ele se caracterizează prin spontaneitate, nu necesită nici o reflecție, nici elaborare; ele mai mult trăiesc decât se gândesc. Modificările organice care le preced, care le însoțesc sau care le urmează și care, dacă nu constituie esența lor, le dau cel puțin culoarea, le individualizează prin corp, integrându-le în cenestezia noastră, singurul domeniu senzitiv absolut propriu, căci noi percepem în comun aceleași obiecte exterioare, dar trăim intim activitatea organelor noastre.

De fapt, *emoțiile* sunt daruri esențiale din partea vieții, menționează G. Găspăr; iar forța lor este uriașă, în ciuda faptului că sunt invizibile. Atunci când apar, mereu aduc cu ele câte un mesaj, care așteaptă să ajungă cu nerăbdare la destinatar, adică la partea noastră conștientă. De aceea, cea mai eficientă modalitate de gestionare emoțională, pe care eu o practic și pe care am aflat-o parcurgând cu mare atenție literatura de specialitate, este aceea în care ne permitem să trăim emoțiile, alegem să ne exprimăm curiozitatea față de acestea atunci când apar și ne oferim libertatea de a le înțelege mesajul pornind de fiecare dată de la povestea noastră personală. Aceste exerciții de apropiere și împrietenire cu propriile emoții sunt dovezi reale ale prețuirii de sine și practicarea lor repetată este sănătate curată pentru sufletul nostru și un beneficiu în relațiile cu cei dragi [9, p.40].

În funcție de activitatea profesională pe care o desfășurăm și care poate fi aleasă sau impusă, starea afectivă poate fi intensificată în moduri diferite. Adesea o persoană care a avut norocul de a-și alege activitatea profesională va avea o capacitate mai mare de a suporta tensiunea emoțională de la locul de muncă. În primul rând, faptul că și-a putut alege meseria îi face activitatea mai suportabilă, mai plăcută și chiar distractivă, în numeroase situații. În al doilea rând, foarte adesea, când alegem ceva, ne exprimăm în general opțiunea pentru ceea ce ne place, iar când ne place ceea ce facem, este mai ușor să suportăm sau să ne asumăm lucrurile care ni se par apăsătoare. Deci, o astfel de persoană va avea o capacitate mai mare de a suporta o tensiune emoțională și va ști cum să își gestioneze mai bine situațiile care îi provoacă un disconfort și să se descarce gradual de emoțiile negative. Întrucât se simte confortabil datorită alegerilor pe care le-a putut face, aceasta va fi mai în măsură să verbalizeze, să îndepărteze sau să schimbe păreri în legătură cu ceea ce îi provoacă disconfort.

Stările afective puternice sunt, într-adevăr, destul de rar întâlnite la indivizii izolați. Singurătatea diminuează, în general, nu numai expresia exterioară a emoțiilor, plânsul sau râsul, întreaga noastră mimică, ci și însuși jocul reprezentărilor și al sentimentelor corespunzătoare acestora. Dacă, totuși, emoțiile noastre se amplifică fără prezența altora, aceasta se întâmplă pentru că în noi subzistă neîncetat mirajul vieții în comun cu a doua noastră natură, pentru că imaginația noastră este populată de spectatori și auditori imaginari înaintea cărora au loc emoțiile noastre, pentru că, printr-un fel de dedublare cu care jocul conștiinței ne-a obișnuit, devenim noi înșine propriii aliați și propriii inamici, plângându-ne nouă înșine, indignându-ne sau jubilând cu noi înșine, purtând în noi un fel de adversar interior, procurându-ne nouă înșine reprezentarea patetică a plânsetelor noastre și sfâșierea dureroasă a strigătelor noastre. În mod normal, stările afective se produc în interiorul grupurilor mai mult sau mai puțin ferm delimitate, în care ele exercită o acțiune contagioasă mai mult sau mai puțin intensă, argumentează C. Blondel, în manualul *Introducere în psihologia colectivă*. Orice stare afectivă, oricât de slabă ar fi, tinde să fie reținută de grup și să beneficieze, prin reacția grupului, de această reținere. Cu cât mediul în care ne aflăm e mai bine adaptat socialmente, cu cât participarea noastră la acesta este mai intensă și directă, cu atât emoția noastră capătă mai multă forță. În lipsa acestui mediu și a acestei participări, starea afectivă nu realizează toate virtualitățile mentale și motorii pe care le posedă [3, p.156].

Complexitatea stării afective poate fi resimțită la intensitate mai mare sau mai mică, într-un mod mai mult sau mai puțin favorabil activităților, reflecțiilor sau proiectelor noastre, în funcție de anumite perioade, de starea de oboseală sau de capacitatea de a lua măsuri în privința ei. Mai precis, starea afectivă reprezintă combinarea a două componente subiective complexe, una mentală, cealaltă emoțională, fiecare dintre ele producând modificări fiziologice [25, p.17].

Vorbim despre „complexitate a stării afective” la locul de muncă atunci când exprimăm un ansamblu de evenimente, situații, emoții, sentimente, senzații și gânduri care apar într-un cadru profesional și care intensifică, iar uneori chiar îngreunează, starea afectivă a unui individ.

Complexitatea relațională a muncii pune în evidență mai multe criterii care contribuie la creșterea stării afective. Printre aceste criterii diferite, găsim întâi temperamentul și caracterul persoanei respective, apoi cultura, educația, obiceiurile sale, situația profesională – faptul de a-și fi ales singură locul de muncă

Starea afectivă nu presupune doar o gestionare din punct de vedere calendaristic a muncii concepute ca un simplu cumul de sarcini. Starea afectivă generată de muncă este complexă, subtilă, tăcută și neexprimată. Atât bărbații, cât și femeile trăiesc aceste dificultăți la același nivel. Cu toții își trăiesc senzațiile, emoțiile, viețile interioare, întrebările despre situațiile pe care le întâlnesc, convingerile religioase, viziunile proprii asupra lumii, gândurile și tot ceea ce participă și contribuie la crearea stării afective.

Starea afectivă este mai degrabă o chestiune ce ține mai mult de temperament decât de gen, în adevăratul sens al cuvântului. Vedem, în diferite domenii, femei asumându-și sarcini de lucru, funcții, misiuni care ar fi fost repartizate în trecut bărbaților [25, p.26].

G. Gerea, definește emoțiile ca stări afective spontane, de scurtă durată și cu o intensitate variabilă, care se produc inconștient. Ele sunt însoțite de reacții fiziologice în corp (transpirație, gol în stomac, gură uscată, nod în gât, senzația de căldură sau de frig etc.). Emoția este produsă de stimuli exteriori, interiori sau imaginari [10, p.74].

Emoțiile sunt stări subiective ale experienței. Evoluția perspectivelor de analiză filosofică, biologică, antropologică, culturală și psihologică asupra emoțiilor și cogniției poate fi exemplificată de contribuțiile lui Ch. Darwin, W. James, C. Lange ș.a. Toți consideră emoțiile esențiale fenomene cu statut psihologic, sociocultural, individual sau de grup. G. Ryle examinează semnificațiile principalelor enunțuri despre emoțiile umane prin eliminarea referințelor restrictive la stările subiective, invocând experiențele pozitive și negative. El consideră că enunțurile despre emoții nu trebuie reduse la descrieri ale unor „procese interne” ascunse, ci pot fi înțelese prin modul în care o persoană se comportă, reacționează și se exprimă [22]. Perspectiva psiho-filosofică privește emoția ca o *stare internă* ce mediază explicativ, cauzal lanțurile între inputurile senzoriale și ieșirile comportamentale sub o formă narativ-subiectivă. În sens literal, *Dicționarul Oxford* definește *emoția* ca fiind „orice agitație sau tulburare mintală, sentimentală sau pasională; orice stare mintală acută sau tensionată”. Eu cred că *emoția* se referă la un sentiment și la gândurile pe care acesta le antrenează, la stări psihologice și biologice și la măsura în care suntem înclinați să acționăm [13, p.448]. Există sute de emoții de toate tipurile, cu diverse variații, schimbări și nuanțe. Într-adevăr, există emoții mult mai subtile decât cuvintele care le-ar putea defini.

Analiza manifestărilor afective în grup poate include:

- *Emoțiile colective* – cum sunt generate și întreținute în context de grup [1].
- *Empatia și suportul emoțional* – rolul lor în coeziunea și performanța grupului [2].
- *Reglarea emoțiilor* – mecanisme prin care membrii grupului își modulează răspunsurile afective [15].
- *Impactul liderului asupra climatului emoțional* [14].

Emoțiile sunt procese afective de scurtă durată, care dispun de un nivel ridicat de conștientizare a obiectului sau a activității, sunt intense și au caracter situativ, adică depind de acțiunea nemijlocită a situației emoționale. Orice emoție presupune prezența câtorva elemente: *Un stimul declanșator; Interpretarea cognitivă a acestuia; Modificări fiziologice; Manifestări comportamentale; Stare, trăire afectivă* [24, p.81].

Prin urmare, emoțiile se evidențiază în dispozițiile comportamentale și în experiențele trăite, fie ele pozitive (bucurie, iubire, entuziasm), fie negative (teamă, furie, tristețe). În acest fel, G. Ryle elimină „referințele restrictive la stările subiective” și propune o analiză a emoțiilor

ca modele de acțiune și de experiență verificabile în practică, nu doar ca fenomene interioare inefabile. În schimb, menționează autorii *S. Tomasella* și *Ch. Wils*, în manualul *Controlează-ți emoțiile: evită sindromul de burnout* susțin că o persoană care se simte împovărată de activitatea sa profesională va avea o capacitate mai scăzută de a suporta chiar și o tensiune emoțională mai redusă. Astfel, temperamentul, cultura, educația, obiceiurile noastre, situația noastră profesională, dar și felul nostru de a face alegeri și interpretările pe care le dăm evenimentelor pe care le trăim vor avea consecințe asupra stării afective și asupra evoluției noastre [25, p.30].

Psihologul *R. Plutchik* a elaborat o teorie convingătoare (vezi *Figura 1. Roata emoțiilor a lui Plutchik*) cu privire la modul în care funcționează emoțiile noastre. Luând drept model roata culorilor primare, a creat un cerc sau o roată a emoțiilor. Astfel, cele opt emoții primare sunt bucuria, anticiparea, furia, dezgustul, tristețea, surpriza, frica și acceptarea. Pornind de la ele se dezvoltă și celelalte emoții [7, p.23].

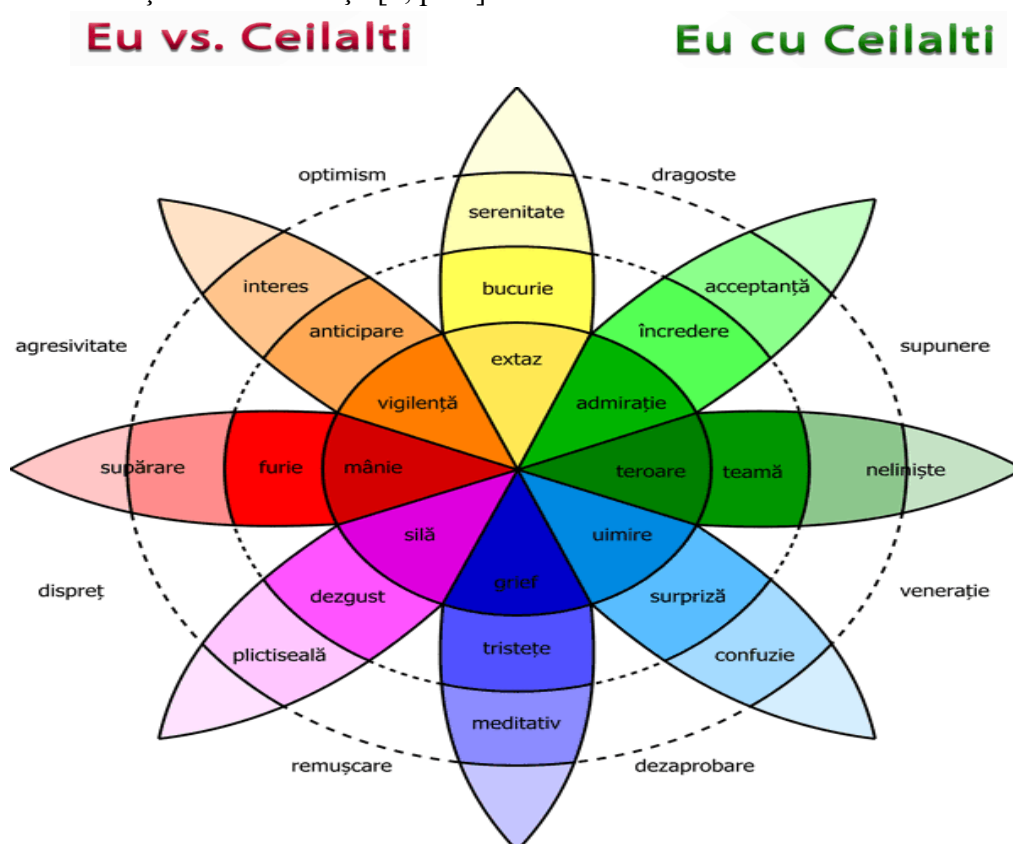


Figura 1. Roata emoțiilor a lui Plutchik

D. Goleman este recunoscut pentru popularizarea conceptului de „inteligență emoțională” în lucrarea sa din 1995, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. În această lucrare, *D. Goleman* definește inteligența emoțională ca fiind capacitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții și pe ale altora, influențând astfel gândirea, comportamentul, cât și pentru interacțiunea în grup [12].

Potrivit lui *D. Goleman*, inteligența emoțională – capacitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, dar și pe ale celorlalți – constituie o premisă fundamentală pentru buna funcționare a relațiilor de grup. În mediile educaționale, unde grupurile sunt spații de

învățare, cooperare și dezvoltare personală, dimensiunea afectivă joacă un rol decisiv în stabilirea unui climat psihosocial optim [16, p.811].

Inteligența emoțională este cea care te face să știi cum să-ți gestionezi emoțiile și cum să comunici eficient cu ceilalți, în așa fel încât să-ți îndeplinești scopurile. Inteligența emoțională stabilește importanța emoțiilor în viața de zi cu zi. Fiecare experiență implică o reacție emoțională, iar pentru a trata mai eficient emoțiile, o persoană trebuie: *să remarce emoțiile; să simtă emoțiile; să sesizeze ce anume transmite emoția; să dezvolte și să urmărească un nou fir al acțiunii* [6, p.203]. Unii psihologi care studiază inteligența emoțională, precum *D. Goleman* și *R. Boyatzis*, consideră că inteligența emoțională este o sumă de competențe; o persoană poate fi considerată inteligentă emoțional atunci când demonstrează „competențe care includ conștiința de sine, autodeterminarea, conștiința socială și deprinderi sociale care se manifestă la momentul potrivit și în modul potrivit, suficient de frecvent ca să fie eficiente pentru situația respectivă” [14].

Conform cercetărilor statistice, competența emoțională este de două ori mai importantă decât abilitățile tehnice sau intelectuale. Dezvoltarea inteligenței emoționale reprezintă înțelegerea și gestionarea emoțiilor pentru a crea relații armonioase cu cei din jur.

Tabelul 1. Componente ale Inteligenței Emoționale [6, p.199]

<i>Auto-Conștientizarea</i>	<i>Abilități sociale</i>
• determinarea punctelor forte și a limitărilor; • conștientizarea emoțiilor și a efectelor acestora asupra comportamentului, precum și de impactul acestora asupra celorlalți; • analiza comportamentului dintr-o perspectivă introspectivă.	• ascultare activă; • intrare în raport cu ceea ce simt ceilalți; • prevenirea unei influențe negative a factorilor emoționali asupra capacității de ascultare; • asertivitate; • gestionarea conflictelor.
<i>Managementul Emoțiilor</i>	<i>Imaginea proprie și Auto-motivarea</i>
• obținerea abilităților de a face față în mod eficient stresului și frustrării. • să fii flexibil și să dorești să te adaptezi la schimbare.	• dezvoltarea unui simț de autoevaluare și încrederea în abilitățile de a face față cererilor. • motivarea prin factori interni ca nevoia de realizare și nevoia de dezvoltare personală.

Specialistul în psihologie pozitivă Rueven Bar-On consideră că inteligența emoțională este o combinație mai simplă de abilități emoționale; el afirmă că există cel puțin trei factori care contribuie la inteligența emoțională și socială [23, p.100].

Inteligența Emoțională este formată din patru elemente:

- înțelegerea mai bună a propriilor emoții;
- gestionarea eficientă a propriilor emoții și creștere semnificativă a calității vieții;
- înțelegerea mai bună a celor din jur și o conviețuire cu un grad de confort ridicat;
- crearea de relații mai bune la toate nivelele cu cei din jur și creșterea productivității și a imaginii personale [6, p.198].

Controlul emoțiilor înseamnă puterea de dirijare și coordonare a propriilor gesturi, mișcări, acțiuni, emoții, în contexte educaționale. Noi, cadrele didactice, este necesar să conștientizăm că, pentru a forma la copii abilități emoționale corecte, trebuie să ne modelăm

propriul nostru comportament și să îi asigurăm stabilitatea, transformându-l în conduită, să învățăm să ne gestionăm corect propriile emoții, să ne controlăm propriile reacții și atitudini și să le verbalizăm, pentru a-l sprijini pe copil maxim, în procesul de învățare și formare [4, p.258].

Desigur, *motivația* pentru o participare angajată la realizarea scopurilor unității depinde și de factori interni, subiectivi, cum ar fi, de exemplu, satisfacția sau insatisfacția în muncă, față de rezultatele obținute în activitatea comună cu elevii. Aceste rezultate depind în foarte mare măsură de pregătire educatorului (profesională, psihopedagogică și metodică), de stilul și personalitatea lui. Prin urmare, cercetarea vieții afective în grup dintr-o perspectivă psihopedagogică oferă repere utile pentru intervenții educaționale care sprijină atât dezvoltarea personală a membrilor grupului, cât și îmbunătățirea performanței colective. Astfel de intervenții pot include programe de educație emoțională, traininguri de comunicare asertivă și tehnici de rezolvare a conflictelor, menite să creeze un climat socio-emoțional favorabil învățării și colaborării.

Concluzii:

1. Viața afectivă în grup este un proces complex, influențat de factori individuali, sociali și contextuali.

2. În mediul educațional, afectivitatea devine un vector al performanței și al dezvoltării personale, iar intervențiile psihopedagogice orientate spre reglarea și stimularea emoțiilor pozitive pot îmbunătăți semnificativ coeziunea și eficiența grupului.

3. Înțelegerea manifestărilor afective și a implicațiilor lor oferă un fundament solid pentru crearea unor comunități de învățare bazate pe respect, empatie și cooperare.

Bibliografie:

1. BARSAD, S. G., GIBSON, D. E. *Why does affect matter in organizations? Academy of Management Perspectives*. Nr. 21(1), 2007.
2. BATSON, C. D. *Altruism in Humans*. Oxford University Press. 2011.
3. BLONDEL, C. *Introducere în psihologia colectivă*. București: For You, 2019. 204 p. ISBN 978-606-639-282-2.
4. BOCOȘ, M.-D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C., CHIȘ, O. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. 1.: A-D. Pitești: Paralela 45. 2016. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
5. CHELCEA, S. *Psihologie socială. Metodologie, teorii, aplicații*. București: Economică. 2005.
6. CONDOR, M., VLĂSCLEANU, G.-A. *Pedagogia și psihologia educației: psihopedagogia adolescenților*. București: Pro Universitaria, 2016. 214 p. ISBN 978-606-26-0680-0.
7. CONLEY, Ch. *Ecuatiile emoționale: câteva formule simple pentru o viață fericită și plină de succes*. București: Humanitas. 2022. 297 p. ISBN 978-973-50-7372-5.
8. FORSYTH, D. R. *Group Dynamics*. Cengage Learning. 2018.
9. GĂSPĂR, G. *Copilul invizibil*. București: Curtea Veche Publishing. 2021. 234 p. ISBN 978-606-44-0981-2.
10. GERE, G. *Tehnici de învățare*. București: Curtea Veche Publishing. 2021. 249 p. ISBN 978-606-44-0754-2.
11. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. Bantam Books. 1995.
12. GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (2nd ed.). Bantam Books. 2018.

13. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Ed. a 4-a. București: Curtea Veche Publishing, 2018, 529 p. ISBN 978-606-44-0072-7.
14. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MCKEE, A. *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Review Press. 2013.
15. GROSS, J. *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. În: J.J. Gross *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press. 2014.
16. HARGREAVES, A. *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*. Teaching and Teacher Education, 16(8). 2000.
17. LEWIN, K. *Resolving Social Conflicts*. Harper Brothers. 1948
18. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succese*. Iași: Polirom, 2015, 314 p. ISBN: 978-973-46-5146-7.
19. NEACȘU, I., STODIU M. *Educația emoțional-afectivă. Noi explorări, noi strategii*. Iași: Polirom. 2020. 210 p. ISBN 978-973-46-8334-5.
20. NECULAU, A. *Dinamica grupului și a echipei*. Iași: Polirom. 2007. 342 p. ISBN 978-973-46-0542-2.
21. PEKRUN, R. *Emotions and learning*. Educational Practices Series. Nr. 24. 2014.
22. RYLE, G. *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University Library. 1949
23. STYLE, CH., OLTEANU, C.-R. *Psihologia pozitivă*. București: ALL. 2015. 282 p. ISBN 978-606-587-272-1.
24. ȘTEFĂNEȚ, D., BÎTCĂ, L., RARU, O., et alții. *Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală*. Chișinău: „Totex-Lux”. 2016. 377 p. ISBN: 978-9975-3060-8-9.
25. TOMASELLA, S., WILS Ch. *Controlează-ți emoțiile: evită sindromul de burnout*. București: Niculescu, 2021, 218 p. ISBN 978-606-38-0553-0.
26. VÂGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. 1978.

PARTICULARITĂȚI ALE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE DINAMICE: PREMISE PENTRU DEZVOLTARE PROFESIONALĂ SUSTENABILĂ

PARTICULARITIES OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION IN DYNAMIC EDUCATIONAL CONTEXTS: PREREQUISITES FOR SUSTAINABLE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

PUZUR Elena, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD, Associate Professor, SPU “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID: 0000-0002-1406-4406
e-mail: puzur.elena@upsc.md

CZU:367.015.3:316.6

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p172-178

Abstract. Psychosocial adaptation is a fundamental condition for maintaining personal and professional balance in the context of accelerated transformations of contemporary society. This paper analyzes the particularities of this process in dynamic educational environments, emphasizing the conditions, mechanisms and resources that underlie sustainable professional development. Adaptation is defined as a complex process of integrating cognitive, emotional and behavioral factors, which allow the individual to respond effectively to the challenges of change. Theoretical analysis and data exploration reveal three essential dimensions: external conditions, represented by the organizational environment, educational policies and socio-cultural context; internal mechanisms, such as emotional regulation, cognitive flexibility and coping strategies; and personal and interpersonal resources, which include resilience, psychological capital and social support. These dimensions are essential premises for professional development capable of responding to current demands. Supporting adaptation through continuing education programs, developing psychological capital, and strengthening organizational support are vital for preventing occupational stress and burnout.

Keywords: psychosocial adaptation, conditions, mechanisms, resources, sustainable professional development, dynamic education.

Rezumat. Adaptarea psihosocială reprezintă o condiție fundamentală pentru menținerea echilibrului personal și profesional în contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane. Lucrarea analizează particularitățile acestui proces în medii educaționale dinamice, punând accent pe condițiile, mecanismele și resursele care stau la baza dezvoltării profesionale sustenabile. Adaptarea este definită ca un proces complex de integrare a factorilor cognitivi, emoționali și comportamentali, care permit individului să răspundă eficient provocărilor schimbării. Analiza teoretică și explorarea datelor relevă trei dimensiuni esențiale: condiții externe, reprezentate de mediul organizațional, politicile educaționale și contextul socio-cultural; mecanisme interne, precum reglarea emoțională, flexibilitatea cognitivă și strategiile de coping; și resurse personale și interpersonale, care includ reziliența, capitalul psihologic și sprijinul social. Aceste dimensiuni reprezintă premise esențiale pentru o dezvoltare profesională capabilă să răspundă cerințelor actuale. Susținerea adaptării prin programe de formare continuă, dezvoltarea capitalului psihologic și consolidarea sprijinului organizațional sunt vitale pentru prevenirea stresului ocupațional și a burnoutului.

Cuvinte-cheie: adaptare psihosocială, condiții, mecanisme, resurse, dezvoltare profesională sustenabilă, educație dinamică.

Societatea contemporană se caracterizează printr-un ritm accelerat al schimbărilor tehnologice, economice și sociale, ceea ce determină sistemul educațional să se afle într-o continuă transformare. În acest cadru, adaptarea psihosocială a tuturor actanților educaționali devine un factor esențial pentru menținerea echilibrului personal și profesional [12]. Adaptarea nu se reduce doar la o simplă ajustare la cerințele externe, ci implică un proces complex de reconstrucție cognitivă, emoțională și comportamentală, mediat de resurse interne și externe.

Astfel, în mediile educaționale moderne, caracterizate de schimbări rapide, diversitate culturală și tehnologică, înțelegerea și promovarea condițiilor care facilitează adaptarea psihosocială devin imperative.

De subliniat că adaptarea psihosocială reprezintă un proces complex și multiaspectual, prin care individul își aliniază resursele cognitive, emoționale și comportamentale la solicitările variabile ale mediului, menținând totodată un nivel de funcționare optimă și echilibru interior. În mediile educaționale caracterizate prin dinamism accentuat – determinate de transformările curriculare, integrarea tehnologiilor digitale, diversitatea culturală și mobilitatea profesională – condițiile adaptării dobândesc o relevanță aparte, întrucât ele configurează premisele dezvoltării profesionale sustenabile. Unele din cele mai semnificative condiții sunt:

1. Dimensiunea organizațională și educațională

O condiție fundamentală pentru adaptarea psihosocială este existența unui cadru organizațional flexibil și favorabil dezvoltării. Instituțiile educaționale trebuie să promoveze *o cultură organizațională incluzivă și orientată spre învățare continuă*, în care schimbarea este percepută ca oportunitate, nu ca amenințare. Accesul la programe de formare, suportul managerial și participarea cadrelor didactice la luarea deciziilor sporesc sentimentul de autoeficacitate și reduc rezistența la schimbare [1], [7].

2. Resursele psihologice individuale

O altă condiție centrală o constituie *resiliența psihologică*, înțeleasă ca abilitatea de a depăși obstacolele și de a transforma dificultățile în experiențe de învățare. Totodată, autoreglarea emoțională, flexibilitatea cognitivă și orientarea către învățare autonomă constituie resurse interne indispensabile pentru adaptare [3]. În mediile educaționale dinamice, actanții educaționali sunt expuși la incertitudine, iar disponibilitatea de a reconfigura schemele cognitive devine o condiție a menținerii echilibrului psihosocial [14].

3. Suportul interpersonal și comunitar

Adaptarea eficientă este condiționată și de *calitatea relațiilor interpersonale*. Prezența unui climat de sprijin, colaborare și solidaritate profesională facilitează integrarea schimbării prin reducerea anxietății și creșterea sentimentului de apartenență [5]. În acest sens, relațiile dintre colegi, mentori și comunitatea educațională au un rol decisiv în modelarea răspunsurilor psihosociale la solicitările mediului.

4. Contextul socio-cultural și normativ

Condițiile adaptării sunt puternic influențate de *cadrele socio-culturale* și de politicile educaționale. În societățile pluraliste, diversitatea culturală și lingvistică poate deveni atât un factor de stres, cât și o resursă pentru dezvoltare, în funcție de modul în care este gestionată. Politicile educaționale care susțin echitatea și incluziunea creează premise favorabile pentru integrarea diversității și reducerea conflictelor identitare [11].

5. Dimensiunea tehnologică

Integrarea tehnologiilor digitale constituie o altă condiție esențială a adaptării. Capacitatea de a utiliza noile instrumente educaționale, de a colabora în medii virtuale și de a menține sănătatea psihică în fața hiperconectivității determină calitatea adaptării psihosociale. Formarea competențelor digitale trebuie să fie însoțită de o educație privind echilibrul emoțional și gestionarea stresului asociat hiper-stimulării informaționale [16].

De menționat că condițiile adaptării psihosociale în medii educaționale dinamice implică o interdependență între resursele individuale, suportul organizațional și comunitar, cadrul

socio-cultural și integrarea tehnologică. Numai prin articularea acestor dimensiuni se poate asigura un proces de adaptare funcțional și sustenabil, care să susțină atât dezvoltarea personală, cât și progresul profesional. În lipsa acestor condiții, există riscul apariției unor fenomene de stres ocupațional, burnout sau rezistență rigidă la schimbare, cu consecințe negative asupra calității actului educațional.

Astfel, identificarea și consolidarea acestor condiții reprezintă nu doar o necesitate teoretică, ci și o prioritate practică pentru politicile educaționale și managementul instituțional în contextul schimbărilor accelerate ale societății contemporane.

Analizând mecanismele adaptării psihosociale în medii educaționale dinamice, constatăm că adaptarea psihosocială nu se reduce la o simplă reacție la schimbările mediului, ci presupune activarea multiplelor mecanisme complexe de autoreglare, integrare și restructurare, care permit individului să mențină echilibrul personal și eficiența profesională în fața solicitărilor variabile. În mediile educaționale dinamice, unde ritmul schimbării este accelerat și incertitudinea permanentă, aceste mecanisme devin esențiale pentru sustenabilitatea dezvoltării personale și organizaționale.

Astfel, **mecanismele adaptative** sunt axate pe procesele psihologice prin care indivizii procesează, interpretează și răspund la solicitările mediului [12]. Printre ele enumerăm:

1. Mecanisme cognitive

Un prim mecanism fundamental al adaptării este *restructurarea cognitivă*. În fața noilor cerințe educaționale sau tehnologice, indivizii trebuie să-și modifice schemele de gândire și să adopte *flexibilitatea cognitivă*. Acest proces presupune capacitatea de a tolera ambiguitatea, de a renunța la strategii depășite și de a construi reprezentări mentale noi. De asemenea, *procesarea informațională selectivă* joacă un rol decisiv: adaptarea este facilitată atunci când individul reușește să filtreze informațiile relevante, evitând supraîncărcarea cognitivă [17].

2. Mecanisme emoționale

Pe plan emoțional, adaptarea este mediată de *autoreglarea afectivă*, prin care individul gestionează stresul și anxietatea generate de schimbare. Teoria reglării emoționale [6] evidențiază strategii precum reevaluarea cognitivă, controlul expresivității și ancorarea în emoții pozitive, care sporesc reziliența. În mediile educaționale, cadrele didactice și elevii care dezvoltă un *repertoriu variat de strategii emoționale* au șanse mai mari de a răspunde adaptativ, prevenind fenomenul de burnout.

3. Mecanisme motivaționale

Un alt pilon al adaptării îl constituie *mecanismele motivaționale*, explicate prin teoriile autodeterminării [5]. Când mediul educațional sprijină autonomia, competența și relaționarea, indivizii dezvoltă o motivație intrinsecă mai puternică, care le facilitează implicarea și deschiderea către schimbare. Motivația intrinsecă, în contrast cu cea extrinsecă bazată pe recompense externe, asigură un angajament sustenabil și o reziliență crescută în fața solicitărilor.

4. Mecanisme comportamentale și de coping

La nivel comportamental, adaptarea implică mobilizarea unor *strategii de coping*. Literaturile psihologice disting între coping orientat pe problemă (care vizează soluționarea concretă a situației) și coping orientat pe emoții (care vizează reducerea disconfortului afectiv). În medii educaționale dinamice, eficiența adaptării este asociată cu predominanța copingului activ și a strategiilor proactive, precum *planificarea*, *căutarea de suport social* și *dezvoltarea de competențe noi* [12].

5. Mecanisme relaționale și de sprijin social

Adaptarea psihosocială este, prin natura ei, interdependentă, iar *suportul social și colaborarea interpersonală* constituie mecanisme majore de mediere. Sentimentul de apartenență la o comunitate educațională și existența unor relații de sprijin reduc stresul perceput și cresc încrederea în capacitatea de a face față schimbării. Studiile arată că persoanele care beneficiază de *rețele sociale funcționale* dezvoltă un grad mai mare de reziliență și un nivel redus de epuizare profesională [15].

6. Mecanisme identitare și de integrare valorică

Un mecanism adesea neglijat, dar esențial, este *adaptarea identitară*. În contexte educaționale marcate de diversitate culturală și schimbări continue, indivizii sunt nevoiți să-și redefinească apartenența și rolurile sociale [13]. Adaptarea presupune integrarea noilor valori instituționale și sociale în sistemul propriu de credințe, evitând apariția conflictelor identitare sau a alienării. Procesul de *reconstrucție identitară* este favorizat de un climat educațional incluziv și respectuos față de diversitate.

7. Mecanisme de învățare și dezvoltare continuă

În esență, adaptarea în medii dinamice este susținută de învățarea continuă și reflexivă. Mecanismele metacognitive – auto-monitorizarea, autoevaluarea și ajustarea strategiilor – constituie instrumente prin care individul se aliniază la cerințele mediului. Adaptarea devine astfel nu doar un răspuns reactiv, ci un proces proactiv și transformativ, care contribuie la creșterea competențelor și la dezvoltarea profesională sustenabilă [8].

În acest context este important să menționăm că mecanismele adaptării psihosociale în medii educaționale dinamice se configurează într-o rețea interactivă ce cuprinde dimensiuni cognitive, emoționale, motivaționale, comportamentale, relaționale, identitare și de învățare. Adaptarea nu este un proces liniar, ci unul circular, în care mecanismele se sprijină reciproc: restructurarea cognitivă facilitează reglarea emoțională, motivația intrinsecă stimulează copingul activ, iar sprijinul social potențează reziliența emoțională și reconstruirea identitară.

Înțelegerea acestor mecanisme are o dublă relevanță: pe de o parte, oferă cadre teoretice și explicative pentru psihologia educațională și organizațională; pe de altă parte, furnizează *instrumente practice* pentru managerii educaționali, formatori și psihologi, care pot dezvolta intervenții de sprijin și programe de formare menite să faciliteze adaptarea optimă și sustenabilă în contextul schimbărilor accelerate.

Dacă **mecanismele adaptării psihosociale** explică *modul în care individul răspunde și procesează schimbarea*, **resursele** reprezintă *ansamblul de factori interni și externi* care susțin, facilitează și potențează acest proces. În mediile educaționale caracterizate printr-un grad ridicat de instabilitate și diversitate, identificarea și valorificarea resurselor de adaptare constituie un indicator crucial al sustenabilității profesionale și al bunăstării psihosociale. În această ordine de idei, identificăm următoarele resurse:

1. Resurse personale interne

Resursele intrapsihice constituie fundamentul procesului de adaptare. Printre acestea se disting:

✓ *Reziliența psihologică* – capacitatea de a reveni după adversități și de a transforma experiențele negative în oportunități de creștere. Reziliența nu este doar o trăsătură, ci și un proces dinamic care implică mobilizarea permanentă a strategiilor cognitive și emoționale [9].

✓ *Inteligența emoțională* – abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile proprii și ale altora. În contexte educaționale dinamice, inteligența emoțională sprijină relaționarea eficientă și prevenirea conflictelor [10].

✓ *Autoeficacitatea* – convingerea în propria capacitate de a face față provocărilor. Nivelul înalt de autoeficacitate este corelat cu motivația intrinsecă și cu disponibilitatea de a încerca strategii noi de adaptare [1].

✓ *Flexibilitatea cognitivă* – abilitatea de a trece de la o perspectivă la alta și de a genera soluții alternative. În educație, aceasta favorizează adoptarea unor metode didactice inovative și integrarea tehnologiilor emergente.

Aceste resurse personale funcționează ca „primă linie de apărare” în fața schimbărilor, reducând vulnerabilitatea la stres și sporind capacitatea de ajustare [14].

2. Resurse sociale și comunitare

Pe lângă dimensiunea individuală, resursele adaptării includ *sprijinul social și rețelele interpersonale*, care acționează ca factori protectivi și de mediere. Printre acestea:

✓ *Sprijinul social perceput* – disponibilitatea emoțională și instrumentală a celor din jur (colegi, familie, comunitate) reduce impactul stresului și crește sentimentul de apartenență [15].

✓ *Climatul organizațional colaborativ* – instituțiile educaționale care cultivă încrederea, solidaritatea și cooperarea oferă indivizilor o bază stabilă pentru experimentarea și asumarea schimbării.

✓ *Mentoratul și modelele profesionale* – ghidajul oferit de persoane cu experiență favorizează nu doar transferul de cunoștințe, ci și consolidarea încrederii și a identității profesionale.

✓ *Comunitatea de practică* – rețelele formale și informale de profesioniști permit schimbul de experiențe, diseminarea bunelor practici și validarea strategiilor de adaptare.

Astfel, sprijinul social funcționează ca un „amortizor” al stresului și potențează resursele intrapsihice prin integrarea individului într-un cadru relațional securizant.

3. Resurse instituționale și organizaționale

Un rol decisiv în adaptare îl au resursele instituționale, care oferă *cadrele structurale și funcționale* necesare alinierii la schimbare. Printre acestea se numără:

✓ *Programele de formare continuă* – oportunitățile sistematice de dezvoltare profesională sporesc competențele și flexibilitatea personalului educațional [4].

✓ *Politicile de incluziune și echitate* – prin reducerea barierelor și promovarea diversității, instituțiile creează un mediu psihosocial stabil și predictibil.

✓ *Resursele tehnologice și infrastructurale* – accesul la instrumente digitale și infrastructură modernă facilitează integrarea inovațiilor și reduce rezistența la schimbare.

✓ *Leadership-ul transformativ* – liderii educaționali care promovează viziunea, participarea și valorizarea resurselor umane contribuie la crearea unui cadru organizațional adaptativ.

Aceste resurse instituționale nu doar sprijină indivizii, ci configurează întregul ecosistem educațional ca spațiu de adaptare colectivă și inovare.

4. Resurse culturale și valorice

Nu în ultimul rând, adaptarea este susținută de resursele culturale, care oferă *repere de sens și coerență* în procesul de schimbare:

✓ *Valorile colective* (echitate, solidaritate, responsabilitate) oferă o bază morală pentru integrarea diversității și pentru reducerea tensiunilor identitare.

✓ *Normele sociale* facilitează adaptarea prin crearea unui cadru predictibil de interacțiune.

✓ *Diversitatea culturală* poate constitui o resursă atunci când este gestionată constructiv, prin stimularea creativității și a deschiderii interculturale [2].

Este important de subliniat că resursele adaptării psihosociale în medii educaționale dinamice nu se limitează la trăsăturile individuale, ci constituie un *ansamblu multilevel*, în care dimensiunile personale, sociale, instituționale și culturale interacționează. Adaptarea sustenabilă este posibilă doar prin *integrarea acestor resurse într-un cadru coerent*, capabil să sprijine indivizii atât la nivel intrapsihic, cât și în plan comunitar și organizațional.

În lipsa acestor resurse, mecanismele adaptative riscă să devină ineficiente, iar condițiile favorabile să nu fie suficiente pentru prevenirea stresului și a disfuncțiilor psihosociale. Prin urmare, intervențiile psihologice și strategiile educaționale trebuie să urmărească *identificarea, dezvoltarea și optimizarea resurselor adaptării*, astfel încât schimbarea să fie trăită nu ca o amenințare, ci ca oportunitate de creștere și dezvoltare profesională sustenabilă [14].

În această ordine de idei, propunem următoarele **sugestii**:

1. *Integrarea formării psihosociale*: Dezvoltarea de module curriculare axate pe reziliență, inteligență emoțională și strategii de coping, destinate tuturor actanților educaționali.

2. *Crearea de programe de mentorat și supervizare*: Oferirea de suport formal pentru cadrele didactice, facilitând un spațiu de reflecție și de dezvoltare a competențelor profesionale.

3. *Implementarea politicilor de sănătate organizațională*: Promovarea unui mediu de lucru care valorizează echilibrul dintre viața profesională și personală, recunoscând importanța bunăstării psihice.

În contextul celor relatate mai sus, constatăm că adaptarea psihosocială este o componentă esențială a dezvoltării profesionale în secolul XXI, iar prin adoptarea acestor măsuri, sistemul educațional poate deveni un spațiu de dezvoltare profesională sustenabilă, capabil să răspundă eficient și cu reziliență la provocările viitoare.

Rezultatele cercetării subliniază faptul că adaptarea psihosocială reprezintă o prioritate pentru inovația educațională și pentru managementul eficient al schimbării în instituțiile educaționale [13]. Susținerea acesteia prin programe de formare continuă, dezvoltarea capitalului psihologic și consolidarea suportului organizațional constituie premisele unei dezvoltări profesionale sustenabile. Totodată, cercetarea acțională se dovedește a fi un cadru metodologic pertinent pentru identificarea strategiilor eficiente de intervenție și pentru promovarea bunăstării psihosociale a actorilor educaționali.

În concluzie, adaptarea psihosocială în mediile educaționale dinamice se conturează ca un proces complex, multidimensional și continuu, ce implică interacțiunea integrată a factorilor individuali, sociali, instituționali și culturali. Succesul adaptării psihosociale depinde, în mod crucial, de interacțiunea sinergică dintre resursele intrapersonale ale individului și resursele contextuale. Astfel, reziliența psihologică, competența emoțională și autoreglarea cognitivă (ca variabile interne) se interconectează cu suportul social perceput și caracteristicile favorabile ale climatului organizațional (ca variabile externe), formând un ecosistem adaptativ. Această interdependență evidențiază faptul că adaptarea nu este un proces pur individual, ci unul emergent, modelat de dinamica complexă a relației dintre individ și mediul său profesional, iar

instituțiile de învățământ joacă rolul esențial în facilitarea acestui proces, prin promovarea unor politici incluzive și prin dezvoltarea unor programe care sprijină bunăstarea emoțională și integrarea eficientă.

O înțelegere aprofundată a mecanismelor de coping și a resurselor psihologice și sociale disponibile contribuie în mod direct la reducerea vulnerabilității psihosociale și la stimularea dezvoltării personale și profesionale. Acest proces nu doar că diminuează impactul factorilor de stres, ci și transformă provocările în oportunități de creștere.

Importanța adaptării psihosociale se manifestă ca un construct fundamental nu doar pentru succesul academic pe termen scurt, ci și pentru sustenabilitatea profesională pe termen lung, întrucât permite indivizilor să-și mențină echilibrul și bunăstarea în fața provocărilor continue.

Bibliografie:

1. BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. 1997, New York: Freeman. ISBN-10. 0716728508
2. BERRY, J. W. Global psychology and culture in a changing world. *International Journal of Psychology*, 2018. 53(S1), 6–13. <http://dx.doi.org/10.1108/CCM-03-2015-0031>
3. BONANNO, G. The resilience paradox. *Perspectives on Psychological Science*, 2019. 14(1), 92–102. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1942642>
4. DAY, C. *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge. 2017. ISBN: 1138048607
5. DECI, E. L., & RYAN, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 2000. 68–78. ISBN.1-55798-704-1
6. GROSS, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 2015. 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
7. FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. 2020, 338 p. ISBN 0-8077-4070-5
8. KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education, 2015. ISBN: 978-0-13-389240-6
9. MASTEN, A. S. *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press. 2014, 370 p. ISBN: 978-1-4625-1716-9.
10. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Curtea Veche, 2021, 696 p. ISBN 9786064410757
11. OECD. *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing. 2021, 474 p. ISBN-10. 9264360778
12. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială la schimbare*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPSC, 2024. 129 p. ISBN 978-9975-46-898-5
13. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială a studenților: contexte și perspective de optimizare*. Chișinău: Editura Pulsul Pieții, 2021, 148 p. ISBN 978-9975-3215-3-2
14. PUZUR, E. Content of personal resources of educational actors. În: *Reading multiculturalism: human and social perspectives*. Volume no 9. Arhipelag XXI” Press, Tîrgu Mureș, 2021, pp. 198 – 205. ISBN: 978-606-93691-9-7
15. THOITS, P. A. Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 2011. 52(2), 145–161. <http://dx.doi.org/10.1177/0022146510395592>
16. RIVA, G., WIEDERHOLD, B. K., & MANTOVANI, F. Technologies for well-being and stress management in education. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine*, 2019, 17, 3–12. ISBN 1554-8716
17. SWELLER, J. Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 2011, 55, 37–76. ISBN 978-1-4419-8125-7

MODELE DE FINANȚARE A EDUCAȚIEI. PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE PENTRU ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

EDUCATION FINANCING MODELS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR ROMANIA AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA

ROSI Cristiana Adriana,

expert, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație

București, România

Expert – National Agency for Quality Assurance in Education,

Bucharest, Romania.

ORCID: 0009-0000-1924-1072

e-mail: cristiana_rosi@yahoo.com

CZU: 373:336.144(478+498)

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p179-185

Abstract. The financing of education in Romania and the Republic of Moldova highlights two contrasting yet equally challenging realities. Starting from the premise that education financing is not merely an accounting operation but a strategic decision reflecting a nation's commitment to its future, this article aims to analyze the chronic dissonance between the declared objectives and the budgetary reality. Romania consistently underfunds its education system relative to its own legal commitments, reflecting a persistent gap between political objectives and fiscal practice. This underinvestment undermines long-term development prospects and signals a lack of strategic prioritization of human capital. Conversely, the Republic of Moldova allocates a comparatively high share of its GDP to education, yet the outcomes remain modest in international assessments. Taken together, these cases underscore that the effectiveness of education financing cannot be measured solely by the percentage of GDP allocated. Rather, it depends on the coherence between declared policy goals, the efficiency of resource allocation, and the institutional capacity to translate financial inputs into quality educational outcomes. Strengthening this coherence is essential for both countries to align education funding with sustainable economic and social development.

Keywords: financing, education, equity, efficiency, effectiveness, transparency.

Rezumat. Finanțarea educației în România și în Republica Moldova evidențiază două realități contrastante, dar la fel de provocatoare. Pornind de la premisa că finanțarea educației nu reprezintă doar o operațiune contabilă, ci și o decizie strategică care reflectă angajamentul unei națiuni față de viitorul său, articolul își propune să analizeze disonanța cronică dintre obiectivele declarate și realitatea bugetară. România subfinanțează constant sistemul său educațional în raport cu angajamentele legale proprii, evidențiind o discrepanță persistentă între obiectivele politice și practica fiscală. Această subinvestire subminează perspectivele de dezvoltare pe termen lung și semnalează lipsa unei prioritizări strategice a capitalului uman. În schimb, Republica Moldova alocă un procent comparativ ridicat din PIB pentru educație, însă rezultatele rămân modeste în evaluările internaționale. Împreună, aceste cazuri subliniază că eficiența finanțării educației nu poate fi măsurată doar prin procentul din PIB alocat. Aceasta depinde mai degrabă de coerența dintre obiectivele politice declarate, eficiența alocării resurselor și capacitatea instituțională de a transforma resursele financiare în rezultate educaționale de calitate. Consolidarea acestei coerențe este esențială pentru ca ambele țări să alinieze finanțarea educației cu dezvoltarea economică și socială sustenabilă.

Cuvinte-cheie: finanțare, educație, echitate, eficiență, eficacitate, transparență.

Formulele de finanțare a școlilor au apărut între anii 1960-1970 în SUA, Australia, Franța și Marea Britanie. La începutul anilor 1990, unele țări precum Marea Britanie, Noua Zeelandă și Olanda au trecut prin descentralizări radical crescând astfel și autonomia școlilor în gestionarea resurselor. În Europa, la începutul anilor 2000, 13 țări utilizau formule pentru finanțarea școlilor însă erau aplicate la nivel național doar în Olanda și Anglia. Banca Mondială a promovat modelul și în țările aflate în tranziție și dezvoltare (Bulgaria, România, Moldova, Armenia, ș.a..).

În literatura de specialitate se regăsesc definiții ale finanțării bazată pe formule. Levacic (2008b), urmând Comisia Europeană (Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene, 2001, cap. 3), afirmă că finanțarea școlilor prin formule este o formulă matematică „care conține un număr de variabile (precum numărul de elevi pe nivel, suprafața școlii, gradul de sărăcie etc.), fiecărei variabile fiindu-i atașată o sumă de bani” (Levacic, 2008b, p. 206). După Caldwell et al. (1999), finanțarea prin formule reprezintă „un set convenit de criterii pentru alocarea resurselor către școli, aplicate imparțial fiecărei școli” (Caldwell et al., 1999, p. 9). Unii autori limitează conceptul doar la sisteme descentralizate, unde școlile decid liber cum cheltuiesc fondurile (Levacic & Downes, 2004). Totuși, aici se adoptă o perspectivă mai largă: finanțarea prin formule poate funcționa și în sisteme centralizate, cheia fiind **mecanismul de alocare**, nu gradul de libertate al școlii.

Studiile comparative (Bischoff, Levacic, Ross & Levacic) propun o clasificare clară a variabilelor și coeficienților, dar tratează mai puțin **cum** sunt stabiliți coeficienții (sumele atașate variabilelor) și ce rol au negocierile politice.

Există patru mari grupe de variabile folosite în formulele de finanțare școlară din țările OCDE:

- 1) Variabile de bază – număr de elevi și nivel de clasă.
 - Sunt cele mai frecvente. Exemplu: în Anglia, 75% din finanțarea prin formulă se bazează pe numărul de elevi, ajustat pe niveluri de vârstă/grade.
 - Probleme practice: alocarea se face pe estimări (număr proiectat de elevi), ceea ce poate genera discrepanțe (de exemplu Polonia, Brazilia).
- 2) Variabile bazate pe nevoi – reflectă costuri suplimentare pentru elevii cu dizabilități sau din medii dezavantajate.
 - Datele provin din instituții independente (diagnostic al dizabilităților), din indicatori precum eligibilitatea la masa gratuită (SUA, UK), date de recensământ (limbă maternă, apartenență etnică – Australia), sau rezultate la teste (ex. pentru limba de predare).
 - Scopul este echitatea, dar utilizarea fondurilor rămâne adesea la latitudinea școlii.
- 3) Variabile curriculare/programatice – recunosc costurile mai mari ale unor programe speciale - muzică, sport, limbi străine, vocațional (Suedia sau Polonia utilizarea este minimă; în Anglia – mult mai largă).
 - Unele țări includ educația vocațională în formula generală (Noua Zeelandă).
- 4) Variabile legate de caracteristicile școlii – de exemplu costuri mai mari în zone rurale izolate sau pentru clădiri cu suprafețe mari (menționate în alte secțiuni ale raportului).

După stabilirea variabilelor, valoarea monetară – coeficientul definește nivelul de calitate așteptat al educației. Decizia este în mare parte politică, astfel finanțarea prin formule aduce transparență și potențial pentru echitate, însă este dependent de variabilele și coeficienții aleși, gradul de autonomie al școlilor, mecanismele complementare de responsabilizare și mediul instituțional.

Principalul obiectiv al finanțării prin formule este să asigure echitatea, resursele sunt distribuite în funcție de nevoi și nu doar în funcție de costuri, include factorii sociale și educaționali relevanți (statut socio-economic, CES, mediu rural/urban). Formulele pot contribui la o alocare transparentă și eficientă a resurselor, reduc arbitrarul politic și stimulează școlile să atragă elevi, însă în cazul în care coeficienții nu reflect Realitatea costurilor, pot

apărea distorsiuni (de exemplu menținerea personalității juridice a unor școli mici, neviabile). În concluzie, utilizarea formulelor în finanțarea educației nu asigură automat echitate și eficiență, ci dependență de designul variabilelor și al coeficienților, gradul de autonomie al școlilor, modul în care sunt utilizate și monitorizate resursele și contextual politic și social.

Raportul Comisiei Europene „Investing in our future – Quality Investment in Education and Training (2022)” privind calitatea investițiilor în educație și formare subliniază că o finanțare corectă și sustenabilă este decisivă pentru asigurarea calității educației. Cele trei principii fundamentale care definesc investiția de calitate sunt: eficacitatea (rezultate educaționale relevante obținute prin utilizarea optimă a resurselor), echitatea (acces egal la educație și reducerea inegalităților) și eficiența (atingerea obiectivelor la costuri minime).

Investițiile trebuie direcționate prioritar către patru domenii cu impact major: profesori și formatori (atrage și retenție prin condiții adecvate), educație digitală (infrastructură și competențe), infrastructură fizică și medii de învățare (spații moderne, sigure, adaptate) și echitate și incluziune (sprijin pentru elevii defavorizați și reducerea segregării).

Raportul accentuează faptul că cuantumul finanțării este important, dar nu suficient: calitatea investiției depinde de modul în care resursele sunt planificate, implementate și evaluate. De aceea, evaluarea riguroasă a politicilor (raportul cost-beneficiu, impact pe termen lung) este considerată cheia pentru optimizarea investițiilor și pentru transformarea educației într-o investiție strategică, nu o cheltuială.

Contextul regional al Europei Centrale și de Est (ECE) este marcat de tranziția de la sisteme centralizate la modele de finanțare mai descentralizate, adesea influențate de normele și fondurile Uniunii Europene.

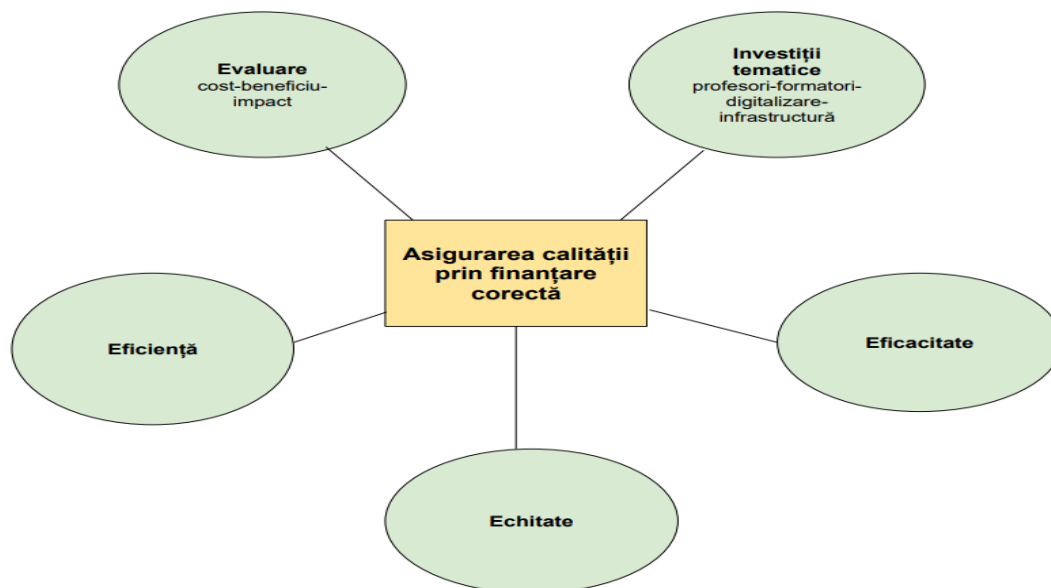


Figura 1. Principiile finanțării corecte pentru asigurarea calității educației

În acest cadru, România și Republica Moldova reprezintă două studii de caz relevante, cu provocări distincte, dar cu perspective de dezvoltare convergente, în special prin colaborare bilaterală.

Organizațiile precum Comisia Europeană, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) și Banca Mondială nu doar oferă finanțare, dar și impun standarde, evaluează performanța și formulează recomandări de politică.

În România, nivelul finanțării a rămas constant sub media europeană, oscilând între 3,1% și 3,5% din PIB în intervalul 2019–2023, cu o creștere notabilă abia în 2024, când alocarea a atins aproximativ 4,6%. În schimb, Republica Moldova a înregistrat o alocare relativ ridicată și stabilă, variind între 5,7% și 6,2% din PIB, cu o ușoară scădere în 2023–2024 (de la 6,2% la circa 5,9%).

Tabelul 1. Cheltuieli Publice pentru Educație (% din PIB)

An	România	Republica Moldova
2019	3.5%	5.7%
2020	3.1%	5.8%
2021	3.2%	6.1%
2022	3.2%	6.2%
2023	3.4%	6.0%
2024	~4.6%	~5.9%

Costul standard per elev a fost recalculat anual, cu majorări specifice pentru a acoperi creșterile salariale și costurile operaționale. Costul standard pentru elevii din școlile defavorizate a crescut cu 25% începând cu anul școlar 2023-2024. Valorile costului standard au fost stabilite prin Hotărâri de Guvern (ex: HG nr. 68/2024 și HG nr. 69/2024).

1. Principii de finanțare a educației în România

Model de finanțare per capita – *banii urmează elevul* ca principiu central a fost introdus în 2009 și adoptată prin Legea educației nr. 1/2011. Finanțarea învățământului preuniversitar are trei componente majore:

1. Finanțarea de bază – acoperă salariile personalului, formarea profesională, cheltuielile cu bunuri și servicii;
2. Finanțarea complementară – transport școlar, burse, cheltuieli de capital;
3. Finanțarea suplimentară – pentru unitățile din zone defavorizate sau cu nevoi educaționale speciale.

Costul standard per elev este recalculat anual prin Hotărâri de Guvern (ex. HG nr. 68/2024, HG nr. 69/2024), poate fi majorat pentru a acoperi creșterile salariale și cheltuielile operaționale. Începând cu anul 2023–2024, școlile din medii defavorizate beneficiază de un plus de +25% la costul standard per elev.

Principiile declarate în asigurarea finanțării sunt:

- Echitate – corelarea resurselor cu nevoile elevilor (teoretic inclusiv pentru minorități și elevi cu CES).
- Eficiență – distribuția fondurilor după numărul de elevi, pentru a stimula concurența și optimizarea resurselor.
- Transparență – publicarea alocărilor per unitate școlară.

Limitările acestui tip de finanțare sunt: subfinanțare cronică (alocări de 3–4% din PIB, sub pragul legal de 6%), inechități teritoriale (diferențe majore între rural și urban, multe unități administrative-teritoriale nu pot acoperi finanțarea complementară), rigiditate juridică (lipsa unor proceduri de reportare a fondurilor neutilizate și limitarea transferurilor între capitole

bugetare). Raportul anual al Ministerului Educației semnalează priorități precum digitalizarea, creșterea autonomiei școlare și accesul echitabil, dar implementarea este limitată de constrângerile bugetare.

Politicile recente în domeniul educației – creșterea numărului de elevi/clasă, comasarea școlilor, reducerea personalului și majorarea normei didactice – sunt prezentate ca măsuri de optimizare bugetară cu un impact fiscal minim, dar cu efecte sociale, economice și democratice semnificative, cum ar fi creșterea abandonului școlar, adâncirea inegalităților și a competitivității pe piața muncii. Politici de optimizare bugetară (comasarea școlilor, creșterea numărului de elevi/clasă, reducerea personalului) reduc cheltuielile, dar cresc abandonul școlar și inegalitățile.

Norma didactică de 18 ore pe săptămână este adoptată de mai multe state din cadrul Uniunii Europene, cum ar fi Franța, Finlanda, Grecia, Croația, Bulgaria, Italia, Spania, Polonia și Republica Moldova. Creșterea cu două ore a normei didactice, prevăzută de Legea 141/2025, nu ține cont nici de specificul fiecărei discipline, nici de activitățile extracurriculare (pregătirea pentru performanță în activități culturale, artistice, științifice, tehnice, ș.a.).

De asemenea, creșterea numărului de ore de predare obligatoriu al directorilor reduce timpul pe care aceștia îl alocă sarcinilor manageriale și nu ține seama de numărul redus al zilelor de concediu de care aceștia beneficiază în cursul unui an, care este de doar 28 de zile, comparativ cu al unui cadru didactic care beneficiază de 62 de zile de concediu pe an.

Se constată că la doar doi ani de la implementarea proiectului România Educată prin legea 198 din 2023 multe dintre prevederile legii au fost prorogate sau desființate.

2. Principii de finanțare în Republica Moldova.

Finanțarea învățământului primar și secundar se face pe baza costului standard per elev, formulă de finanțare „per capita” pilotată în 2010 și adoptată în 2013 pentru toate școlile primare și secundare. Este compusă din două componente principale:

1. **Componenta variabilă (A)** – costuri care cresc odată cu numărul elevilor: materiale didactice, utilități, echipamente. Se aplică un **coeficient de ponderare**, ajustat în funcție de nivelul școlar (ex.: 0,83 pentru clasele 1-4, 1 pentru ciclul I, 1,22 pentru ciclul II)

2. **Componenta fixă (B)** – costuri care rămân constante, indiferent de numărul de elevi: cheltuieli administrative, infrastructură, întreținerea clădirilor.

• Începând cu 2026 se vor aplica coeficienți diferiți pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minoritare (de ex. programe multilingve):

- 0,85 pentru clasele 1-4
- 1,03 pentru clasele 5-9
- 1,27 pentru clasele 10-12.

– Alocarea este **buget-driven**, nu bazată pe necesități reale — se pornește de la bugetul disponibil, nu de la nevoile sistemului.

• Calculul se bazează pe datele demografice din doi ani anteriori, ceea ce exclude ajustarea imediată pentru fluxuri noi, cum ar fi integrarea refugiaților ucraineni **Obiective strategice și guvernare**

• Strategia „Education-2020” (2014–2020) se fundamentează pe trei piloni: **acces, relevanță și calitate**, având ca principiu **eficiența** — maximizarea calității prin utilizarea optimă a resurselor.

• Se pune accent pe **bugetare program- și bazată pe performanță**, armonizată cu strategii naționale precum codul educațional și planurile multianuale de buget.

Oportunitățile de îmbunătățire pentru ambele țări rezidă în valorificarea parteneriatelor strategice și a fondurilor externe, precum și în implementarea unor reforme de guvernare care să asigure o alocare mai echitabilă, eficientă și transparentă a resurselor financiare. Modelele de succes din alte state din Europa Centrală, precum Polonia și Cehia, oferă repere valoroase pentru modernizarea sistemelor de finanțare și pentru alinierea cheltuielilor cu obiectivele de calitate și echitate.

Atât România, cât și Republica Moldova se confruntă cu dilema dintre resursele financiare disponibile și obiectivele educaționale ambițioase. Pentru România, provocarea majoră este atingerea unui prag sustenabil al finanțării, corelat cu eficiența și echitatea distribuției. Pentru Republica Moldova, miza o constituie creșterea randamentului utilizării fondurilor deja alocate. În ambele cazuri, **asigurarea calității prin finanțare corectă** presupune:

- consolidarea guvernării și a transparenței bugetare,
- investiții țintite în profesori, digitalizare și infrastructură,
- aplicarea unor mecanisme de evaluare riguroasă,
- schimbarea percepției de la educație ca „cheltuială” la educație ca **investiție strategică**.

Perspectivile viitoare pot avea în vedere transferul de cunoștințe între țări, descifrarea legăturii cauzale dintre resursele școlii și performanța elevilor, identificarea intervențiilor educaționale eficiente, construirea unor baze de date detaliate și precise și documentarea sistematică a procesului politic de luare a deciziilor în ceea ce privește implementarea formulelor de finanțare a educației.

Bibliografie:

1. CALDWELL, Brian J.; LEVACIC, Rosalind & ROSS, Kenneth N. 1999. The role of formula funding of schools in different education policy contexts. In: ROSS, Kenneth N. & LEVACIC, Rosalind (eds.), *Needs-based resource allocation in education: via formula funding to schools*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO, 1999. p. [211].
2. LEVACIC, Rosalind. Financing schools: evolving patterns of autonomy and control. *Educational Management Administration and Leadership*. 2008, vol. 36, nr. 2, pp. 221–234.
3. LEVACIC, Rosalind. Funding schools by formula. In: SOGUEL, Nils C. & JACCARD, Pierre (eds.), *Governance and performance of education systems*. Dordrecht: Springer, 2008. pp. 205–235.

Surse Web:

1. JIN, Hui; JIRASAVETAKUL, La-Bhus Fah; SHANG, Baoping. *Improving the Efficiency and Equity of Public Education Spending: The Case of Moldova*. IMF Working Papers, 2019, nr. 42. Washington, D.C.: International Monetary Fund, 2019. DOI: 10.5089/9781484390023.001. Accesat la 31 august 2025
2. INTERNATIONAL MONETARY FUND. *Republic of Moldova: Poverty Reduction Strategy Paper – Progress Report*. IMF Staff Country Reports, 2011, nr. 94. Washington, D.C.: International Monetary Fund, 2011. DOI: 10.5089/9781455249251.002.A001. Accesat la 31 august 2025.
3. ROMÂNIA. Legea educației naționale nr. 1/2011. *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 18, 10 ianuarie 2011. Surse Web:
4. MINISTERUL EDUCAȚIEI DIN ROMÂNIA. *Raport privind starea învățământului preuniversitar 2023–2024*. București: Ministerul Educației, 2024. Disponibil la:

- https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Rapoarte_sistem/Raport_Stare_invatamant_preuniv-2023-2024.pdf?. Accesat la 31 august 2025.
5. MINISTERUL FINANTELOR DIN ROMÂNIA. *Anexă – Memorandum Educație* [document bugetar]. București: Ministerul Finanțelor, 2023. Disponibil la: https://mfinante.gov.ro/static/10/Mfp/buget/anexamemorandumeducatie_21122023.pdf?. Accesat la 31 august 2025.
 6. UNICEF ROMÂNIA. *Analiza funcțională a modelului de finanțare de bază a unităților de învățământ preuniversitar din România*. București: UNICEF, 2022. Disponibil: <https://www.unicef.org/romania/media/11486/file/Analiza%20Functionala%20a%20modelului%20de%20finantare%20de%20baza%20a%20unitatilor%20de%20invatamant%20preuniversitar%20din%20Romania.pdf?>[accesat 2025-08-31].
 7. REPUBLICA MOLDOVA. Codul Educației nr. 152 din 17 iulie 2014. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014. Accesibil la [legisla.md https://www.moldova-independenta.md/educatie?](https://www.moldova-independenta.md/educatie?)
 8. WORLD BANK. *Disclosable Restructuring Paper: Moldova Education Reform Project (P127388)*. Washington, D.C.: World Bank, 2021. Disponibil: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/336491628633385355/pdf/Disclosable-Restructuring-Paper-Moldova-Education-Reform-Project-P127388.pdf?>[accesat 2025-08-31].
 9. EUROPEAN COMMISSION. *Interim report of the Commission expert group on quality investment in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2766/37858 [accesat 2025-08-31].

DEMERS EDUCAȚIONAL ÎN REGLEMENTAREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE ÎN CLASA DE ELEVI

EDUCATIONAL APPROACH IN REGULATING INTERPERSONAL RELATIONS IN THE STUDENT CLASS

*RUSU Elena, conf. univ. dr.,
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: 373.064

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p186-193

Abstract. The educational approach to regulating interpersonal relationships in the classroom involves teachers' knowledge, guidance, and supervision, as well as providing opportunities for organizing and properly directing students' interpersonal interactions within the class. It also includes fostering values, norms, concepts, and feelings that exert both influence and persuasion on students and on the interpersonal relationships established in the classroom. The application of the educational approach to regulating interpersonal relationships in the classroom represents a first step in shaping students' personalities and ensuring their successful integration into society.

Keywords: educational approach, interpersonal relationships, effective communication, classroom, teachers.

Rezumat. Abordarea educațională a reglementării relațiilor interpersonale în clasă implică cunoștințele, ghidarea și supravegherea profesorilor, precum și oferirea de oportunități pentru organizarea și direcționarea corectă a interacțiunilor interpersonale ale elevilor în cadrul clasei. Aceasta include, de asemenea, promovarea valorilor, normelor, conceptelor și sentimentelor care exercită atât influență, cât și persuasiune asupra elevilor și asupra relațiilor interpersonale stabilite în clasă. Aplicarea abordării educaționale pentru reglementarea relațiilor interpersonale în clasă reprezintă un prim pas în conturarea personalității elevilor și asigurarea integrării lor cu succes în societate.

Cuvinte-cheie: abordare educațională, relații interpersonale, comunicare eficientă, clasă, profesori.

Standardele de calitate promovate de sistemul educațional contemporan determină managerii școlari și cadrele didactice la o nouă abordare a demersului educațional, în care dezideratele prioritare să reprezinte crearea unui mediului educațional agreabil, care să avantajeze nu numai învățarea eficientă a elevilor, ci și stabilirea unor *relații interpersonale* armonioase între ei. Prin urmare, se impune o reconsiderare a demersului educațional, astfel încât să se creeze un climat educațional și relațional favorabil elevului, unde acesta să fie sprijinit în dobândirea capacității de a construi relații pozitive, echilibrate și constructive cu colegii și cu cei din jurul său. Procesul de formare a personalității elevului se realizează în mare măsură prin intermediul relațiilor interpersonale dezvoltate în cadrul colectivului clasei.

Relațiile interpersonale reprezintă ansamblul legăturilor conștiente și directe care se stabilesc în cadrul clasei de elevi, având implicații atât școlare, cât și psihosociale. În mediul educațional, fiecare elev, în funcție de particularitățile sale individuale, își dezvoltă propriul mod de a construi și de a menține relații interpersonale. Clasa de elevi constituie un colectiv, un grup social în care aceste relații se află într-un proces permanent de formare și consolidare. Evident, natura acestor relații – fie ele de prietenie, competiție, simpatie sau antipatie – influențează în mod direct evoluția și conturarea profilului de personalitate al elevului. În acest

context, procesul de formare și dezvoltare a identității personale a elevilor depinde în mare măsură de calitatea și diversitatea relațiilor interpersonale stabilite în interiorul clasei.

Relațiile interpersonale din cadrul clasei de elevi constituie fundamentul desfășurării unui proces educațional de calitate. Pentru elevi, natura acestor relații nu este indiferentă, întrucât pot apărea divergențe privind atitudinile, scopurile, mentalitățile, rolurile, responsabilitățile sau aspirațiile lor. Aceste relații au adesea o dimensiune morală, reflectată prin corectitudine, respectarea normelor și valorilor, dar și una formativă, ce contribuie la dezvoltarea trăsăturilor de caracter, a comportamentelor și a personalității elevilor. Clasa, în calitate de colectiv, implică interacțiuni interpersonale care modelează atât atmosfera de cunoaștere reciprocă, cât și climatul relațional general. Acesta poate fi unul pozitiv, favorabil învățării și progresului individual, sau, dimpotrivă, tensionat și dăunător dezvoltării elevilor.

În procesul de constituire a relațiilor interpersonale în clasa de elevi, poziția pe care elevul o ocupă este determinată de o serie de *factori*, precum: *atitudinea colegilor, nivelul de reușită școlară, particularitățile individuale, valorile promovate de grupul/clasa din care face parte și specificul comunicării interpersonale*.

Evoluția și dinamica relațiilor interpersonale din cadrul clasei de elevi, în opinia cercetătorilor B. Bursuc și A. Popescu [2], depind de interacțiunea și manifestarea simultană a *trei caracteristici definitorii* ale acestora:

1. Caracterul etic și formativ al relațiilor educaționale. Relațiile interpersonale din clasa de elevi reprezintă o categorie distinctă de interacțiune umană, căpătând **caracter etic și moral** specific contextului educațional. Acest caracter se fundamentează pe obiectivul educativ implicit al acestor relații, și anume **formarea, dezvoltarea și consolidarea componentei axiologice a personalității elevului**, incluzând valori precum *respectul, responsabilitatea, solidaritatea și empatia*. În procesul de socializare și de învățare, elevul se află în permanență în interacțiune cu colegii, profesorii și alți membri ai colectivului școlar, iar aceste relații exercită o influență semnificativă asupra dezvoltării sale ca personalitate în formare.

Interacțiunile pozitive și constructive contribuie la dezvoltarea competențelor sociale și morale, la creșterea motivației pentru învățare și la îmbunătățirea performanțelor școlare, în timp ce relațiile conflictuale sau dezechilibrate pot genera tensiuni emoționale și dificultăți în procesul de învățare. Astfel, relațiile interpersonale din cadrul clasei nu se reduc la simpla comunicare sau cooperare între elevi, ci au un rol formator esențial, influențând atât profilul axiologic al personalității, cât și eficiența activităților educaționale. Aceasta evidențiază importanța unei gestionări conștiente și deliberate a relațiilor interpersonale în mediul școlar, pentru crearea unui climat propice dezvoltării armonioase, morale și intelectuale a elevului.

2. Exprimarea afectivă a relațiilor interpersonale. În clasa de elevi relațiile interpersonale se manifestă nu doar prin cooperare sau schimb de informații, ci și printr-o **dimensiune afectivă puternică**, care reflectă sentimentele, emoțiile și atitudinile elevilor față de colegi și profesori. Această **componentă afectivă** influențează profund calitatea interacțiunilor și, implicit, climatul emoțional al clasei. Exprimarea afectivă a relațiilor interpersonale se materializează prin gesturi, comportamente, cuvinte și reacții care reflectă **simpatie, empatie, apreciere, încredere, dar și antipatie sau rivalitate**. Această dimensiune afectivă este esențială pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevului, contribuind la formarea unei identități personale și sociale echilibrate. Emoțiile pozitive, precum bucuria, entuziasmul sau sentimentul de apartenență, facilitează colaborarea, motivația

pentru învățare și implicarea activă în activitățile clasei. În schimb, manifestările afective negative, cum ar fi frustrarea, gelozia sau izolarea socială, pot conduce la conflicte, scăderea motivației și perturbarea procesului educațional. Astfel, dimensiunea afectivă a relațiilor interpersonale reprezintă un indicator important al sănătății emoționale și sociale a colectivului de elevi. Gestionarea adecvată a acestora de către cadrele didactice presupune crearea unui mediu sigur și suportiv, în care fiecare elev se simte apreciat, respectat și motivat să dezvolte relații pozitive cu ceilalți.

3. Interacțiunea educațională. Procesul educațional se desfășoară printr-o interacțiune complexă și continuă, în care elevii și cadrele didactice își exercită reciproc influența asupra comportamentelor, cunoștințelor, atitudinilor și valorilor. Scopul acestei interacțiuni este **dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială** a fiecărui participant, iar aceasta nu se reduce la simpla transmitere a informațiilor sau aplicarea metodelor didactice, ci presupune un **schimb activ, conștient și orientat către obiectivele educaționale**.

În cadrul clasei, interacțiunea educațională se desfășoară pe mai multe niveluri: **vertical**, între profesor și elevi, și **orizontal**, între colegi. Interacțiunea verticală presupune atât transmiterea de cunoștințe, cât și **modelarea comportamentelor și atitudinilor morale și sociale** ale elevilor. Interacțiunea orizontală, în schimb, favorizează **cooperarea, comunicarea, rezolvarea de probleme și dezvoltarea competențelor socio-emoționale**, contribuind astfel la consolidarea coeziunii și a climatului pozitiv al clasei. Această interacțiune are un **rol formator și reglativ**, deoarece prin feedback-ul constant, prin încurajare sau corectare constructivă, elevii învață să-și regleze propriile emoții, să-și dezvolte autonomia în învățare și să adopte comportamente sociale adecvate. De asemenea, interacțiunea educațională stimulează **motivația intrinsecă a elevilor**, creativitatea și capacitatea de a rezolva probleme, aspecte esențiale pentru dezvoltarea unei personalități echilibrate și competente. Prin urmare, calitatea interacțiunii educaționale influențează direct atât **performanțele școlare**, cât și **dezvoltarea etică și afectivă** a elevilor, subliniind necesitatea unei gestionări atente, conștiente și orientate spre valori a procesului educațional în cadrul clasei [2, p. 66-69].

În cadrul clasei, elevii au oportunitatea de a dezvolta relații și interacțiuni atât în context școlar, cât și în afara acestuia. În aceste situații, comportamentul lor poate varia sau se poate menține constant față de colegii pe care îi cunosc, conturându-și astfel propriile judecăți de valoare asupra acestora. Evaluarea reciprocă între elevi se realizează adesea prin intermediul **interacțiunilor educaționale**, fiind un instrument eficient de cunoaștere și adaptare socială. Un element fundamental al acestora îl constituie **interacțiunea verticală** între cadru didactic și elev, interacțiune care are un impact major asupra climatului clasei. Cadrul didactic joacă un rol decisiv în consolidarea coeziunii colectivului clasei și a relațiilor interpersonale, dar și în generarea unor tensiuni și fragmentarea relațiilor interpersonale, în funcție de atitudinile și comportamentele sale în procesul educațional.

Potrivit lui R. Iucu [3], în cadrul mediului educațional, respectiv al clasei de elevi, se conturează diferite tipuri de relații: **relații de cunoaștere reciprocă, de comunicare interactivă, relații socio-afective preferențiale**, precum și relații care exercită **influență asupra comportamentului și atitudinilor elevilor**:

✓ Elevii manifestă nevoia psihologică de a dispune de informații, de a cunoaște persoane noi și de a stabili noi relații. Pe această fundație se formează **relații de cunoaștere reciprocă**.

✓ **Clasa de elevi** reprezintă un univers deschis al comunicării informațiilor, caracterizat prin schimburi de mesaje. Acest mediu răspunde nevoii elevilor de a se informa reciproc și de a face schimb de informații, favorizând apariția *relațiilor de comunicare interactivă*.

✓ **Relațiile interpersonale** din cadrul clasei de elevi includ adesea simpatie și antipatie, preferințe și respingeri reciproce între membrii colectivului. Este firească nevoia de a exprima emoții, sentimente și structuri de tip afectiv-simpatetic. Acestor nevoi răspund *relațiile socio-afective preferențiale*.

✓ **Clasa de elevi** dezvoltă o serie de relații și interacțiuni prin intermediul cărora elevul deprinde norme și valori pe termen lung. Elevii își satisfac nevoia de afinități personale și de a împărtăși ideile și valorile celorlalți prin *influența exercitată asupra comportamentelor și atitudinilor* [3, p. 78].

Rolul relațiilor interpersonale în cadrul clasei este indispensabil, deoarece fiecare tip de relație răspunde unor nevoi specifice ale elevilor. Cadrul didactic, în calitate de manager al clasei, poate interveni eficient pentru a gestiona problemele relaționale dintre elevi doar dacă cunoaște aceste nevoi și înțelege modul în care relațiile influențează procesul educațional și dinamica colectivului de elevi. Prin organizarea și reglarea interacțiunilor, cadrul didactic contribuie la optimizarea colaborării și comunicării dintre elevi.

Dezvoltarea personalității elevilor se realizează prin interacțiunea cu ceilalți și poate fi privită ca o construcție psihosocială. Nevoia de afiliere desemnează dorința elevilor de a stabili contacte, de a interacționa, de a transmite și primi sentimente este absolut normală. Necesitatea relațiilor interpersonale este determinată de faptul cât de apropiați sunt elevii unul față de altul, de concordanța de idei și preferințe, de reciprocitatea acestora.

Relația interpersonală, după M. Zlate [7], este definită drept *legătură psihologică, conștientă și directă* între două sau mai multe persoane care implică:

- ✓ Un contact direct, „față în față”, între parteneri;
- ✓ O implicare conștientă a fiecăruia și înțelegerea nevoilor și așteptărilor reciproce;
- ✓ O prezență complexă de personalitate a fiecărui participant;
- ✓ Reciprocitatea conduitei partenerilor [7, p. 256]

M. Milcu [4] consideră că relațiile interpersonale se formează între membrii unui grup, reflectând interacțiunile și legăturile care apar în cadrul colectivului. Autorul evidențiază faptul că aceste relații pot fi *formale* sau *informale*, având multiple forme de manifestare.

Relațiile formale sunt cele structurate și reglementate de normele grupului sau ale instituției, fiind orientate către atingerea obiectivelor comune sau îndeplinirea sarcinilor educaționale. În cadrul lor se pot distinge:

✓ *relații de comunicare*, prin care membrii grupului își transmit informații, idei și feedback constructiv;

✓ *relații de cunoaștere*, care permit identificarea competențelor, calităților și limitărilor fiecărui membru, facilitând adaptarea și colaborarea eficientă;

✓ *relații afectiv-simpatice*, prin care se exprimă emoții, simpatii, respect și apreciere reciprocă, contribuind la coeziunea și climatul pozitiv al grupului.

Relațiile informale, în schimb, se dezvoltă spontan și nu sunt reglementate de norme instituționale, reflectând afinități personale, interese comune și interacțiuni sociale libere. Acestea joacă un rol esențial în consolidarea coeziunii grupului, în dezvoltarea sprijinului reciproc și în crearea unui mediu afectiv sigur pentru fiecare elev [4, p. 89].

Prin urmare, analiza relațiilor interpersonale, fie formale, fie informale, permite înțelegerea structurii și dinamicii grupului de elevi, oferind cadrelor didactice instrumente pentru gestionarea eficientă a colectivului și stimularea dezvoltării armonioase a personalității fiecărui membru. În cadrul interacțiunilor dintre elevi, actul relațional presupune un **schimb reciproc de mentalități, opinii, atitudini și comportamente**, care poate ajunge până la un nivel la care participanții ajung să gândească sau să acționeze în mod similar. Partenerii dezvoltă astfel relații de **acomodare și ajustare**, adaptându-se progresiv unii față de ceilalți. **Dezvoltarea identității personale** a elevului depinde într-o măsură considerabilă de calitatea și cadrul relațiilor interpersonale în care este implicat. Analiza acestor relații oferă posibilitatea identificării factorilor care influențează succesul, dificultățile și efectele asupra procesului de formare și dezvoltare a personalității elevilor.

Deși manifestarea relațiilor interpersonale în fiecare clasă are o **istorie proprie, unică și inedită**, în funcție de dinamica colectivului și de experiențele elevilor, la diferite etape ale dezvoltării există un ansamblu de **legi și principii generale care guvernează formarea, evoluția și consolidarea acestor relații**:

1. Relațiile interpersonale sunt influențate de **poziția pe care clasa de elevi o deține în cadrul școlii**.

2. Relațiile interpersonale se construiesc și evoluează în strânsă legătură cu **activitatea comună desfășurată în cadrul grupului**, aceasta constituind principalul factor care mediază apariția și dezvoltarea lor. Prin intermediul activităților colective, se conturează tiparele de interacțiune dintre elevi, iar acestea determină, în mare măsură, **structura și dinamica relațiilor interpersonale** din clasă.

3. Relațiile interpersonale ating un anumit nivel de dezvoltare, în baza căruia poate fi conturat **profilul relațional al elevilor**. Orice grup format are un anumit nivel de dezvoltare, de care depinde prezența sau lipsa unor sau altor particularități socio-psihologice și caracterul influenței lor asupra elevilor.

Aceste principii reflectă atât particularitățile psihologice ale vârstei elevilor, cât și factorii sociali, culturali și educaționali care influențează interacțiunile dintre colegi și între elevi și cadrele didactice.

În viziunea lui E. Stan [5], dezvoltarea elevilor în cadrul procesului educațional presupune modificări complexe, ce privesc atât dimensiunea fiziologică, cât și cea a atitudinilor. Aceste modificări se manifestă prin:

□ **Dezvoltarea fizică** se manifestă prin transformări vizibile în aspectul exterior al elevului, prin apariția și consolidarea caracteristicilor sexuale secundare, printr-o creștere statuară adesea neuniformă, precum și prin procesul de maturizare sexuală.

□ **Dezvoltarea proceselor psihice** presupune progresul intelectual susținut de interesele cognitive, formarea gândirii abstracte, active, independente și creatoare, consolidarea memoriei verbal-logice, precum și extinderea capacității de atenție și a percepției analitico-sintetice a obiectelor. Toate aceste transformări influențează, la rândul lor, activitatea elevilor, conținutul și formele de organizare a timpului liber, precum și orientarea profesională.

□ **Conștiința de sine** include presupune procesul de identificare și conștientizare a propriei individualități, formarea identității personale și dezvoltarea sentimentului de maturitate, care ajunge să ocupe un loc central în structura interioară a elevului.

□ **Instabilitatea emoțională** se referă la fluctuațiile frecvente ale trăirilor afective, manifestate prin schimbări rapide de dispoziție, sensibilitate crescută și dificultăți în controlul emoțiilor, aspecte care pot influența adaptarea elevului la cerințele școlare și relaționale.

□ **Motivația elevului** care reprezintă orientarea elevului spre autonomie, acceptare, înțelegere, afecțiune, cunoaștere și afirmare. Motivația principală a comportamentului constă în nevoia de a ocupa o poziție demnă în colectiv, adică de autoafirmare. Manifestările negative ale acestei nevoi pot include negativismul, conflictele fizice, samavolnicia, exhibarea defectelor proprii, „bariera de sens”, încăpățănarea, sarcasmul și batjocura.

□ **Forme pozitive** ale comportamentului se manifestă prin succesul școlar, simțul umorului, originalitate și înclinația spre dreptate. În cadrul motivației relaționale a elevului, cele mai pregnante nevoi sunt afilierea și apartenența la grup, precum și prietenia, adică tendința de a stabili relații apropiate, bazate pe atașament emoțional profund și interese comune.

□ **Sistemul valoric** se dezvoltă pe parcursul școlarizării prin analiza atentă și evaluarea serioasă a experienței individuale acumulate, determinarea poziției de viață și revizuirea atitudinii față de oameni și societate. Formarea concepției despre lume reprezintă un pas semnificativ în evoluția personalității elevului [5, p. 106-108].

Relațiile interpersonale, valorile și influențele colegilor, împreună cu dezvoltarea motivațională, emoțională și valorică, constituie un cadru complex care modelează personalitatea elevului și condiționează succesul său școlar și adaptarea socială. Gestionarea conștientă a acestor factori de către cadrele didactice este esențială pentru crearea unui mediu educațional armonios și stimulat.

Relațiile interpersonale din cadrul clasei exercită o influență majoră asupra dezvoltării elevului, fiind strâns legate de nevoile sale psihologice fundamentale, precum cunoașterea, afecțiunea, apartenența la grup, independența și autodeterminarea. În acest context, referințele privind comportamentele și valorile acceptabile, transmise de colegi, prieteni și semenii elevului, au un impact puternic asupra formării atitudinilor și comportamentelor. Fiecare elev își dorește să fie acceptat de grupul său, iar pentru a obține această acceptare este adesea dispus să adopte comportamente și valori recunoscute și apreciate de colegii săi.

Colegii pot exercita o presiune socială subtilă sau explicită asupra elevului, încurajând anumite comportamente și descurajând altele. Valorile promovate de grup pot fi pozitive, contribuind la dezvoltarea personală și socială a elevului – de exemplu, sinceritatea, echitatea, cooperarea sau simțul umorului. În același timp, unele valori sau comportamente susținute de grup pot avea efecte negative, favorizând violența, discriminarea, dezinteresul față de performanța școlară sau absența de la lecții. Exemple de astfel de manifestări sunt bârfa, ironizarea, batjocura, absentismul sau chiulul.

Cadrul didactic are un rol determinant în gestionarea influențelor grupului, prin crearea de contexte în care elevii să interacționeze cu colegi care manifestă atitudini și comportamente constructive. Astfel, profesorul poate contribui la echilibrarea influențelor sociale și la dezvoltarea unor relații interpersonale sănătoase în cadrul colectivului. De asemenea, dezvoltarea personală a elevului include dimensiuni emoționale și motivaționale: motivația elevului se manifestă prin orientarea spre autonomie, acceptare, înțelegere, afecțiune, cunoaștere și afirmare. Nevoia de autoafirmare în cadrul colectivului poate genera atât comportamente pozitive, cât și negative, în funcție de context și influența colegilor. Formele pozitive de manifestare includ succesul școlar, originalitatea, simțul umorului și orientarea spre

dreptate, precum și tendința de afiliere, prietenie și apartenență la grup, bazate pe atașament emoțional profund și interese comune.

Dimensiunea valorică și conștiința de sine sunt la fel de importante. Elevul își dezvoltă sistemul valoric prin analiza experiențelor proprii și a relațiilor cu ceilalți, determinându-și poziția de viață și revizuiindu-și atitudinile față de oameni și societate. Formarea unei concepții despre lume reprezintă un pas semnificativ în evoluția personalității, iar stabilitatea emoțională și capacitatea de autoreglare sunt factori determinanți în modul în care elevul răspunde presiunilor sociale și interacțiunilor de grup.

Formarea relațiilor interpersonale este determinată de **diversele trebuințe fundamentale ale elevilor**, care includ:

✓ *Nevoia de autonomie și independență* care se manifestă în mod ambivalent în comportamentul elevilor. Pe de o parte, aceasta se traduce prin **rezistență la controlul și directivele adulților**, manifestată prin tendința de a-și afirma propriile decizii și preferințe. Pe de altă parte, elevii continuă să resimtă **nevoia de ghidare și de reperare a unor modele ideale**, pe care le urmează în procesul de învățare și socializare. Această ambivalență influențează direct **relațiile interpersonale din clasă**, generând situații în care elevii pot alterna între comportamente independente și comportamente de conformare. În același timp, această tensiune contribuie la **dezvoltarea identității personale**, stimulând capacitatea elevilor de a-și forma judecăți proprii, de a negocia conflicte și de a interacționa eficient cu colegii și profesorii.

✓ *Nevoia de intimitate* care se referă la dorința elevilor de a avea **spații și momente personale**, în care să-și exprime gândurile, emoțiile și trăirile fără a fi judecați sau supravegheați constant. Această nevoie contribuie la **dezvoltarea autonomiei emoționale** și la formarea unei identități personale solide. În același timp, ea influențează **relațiile interpersonale din clasă**, deoarece elevii învață să stabilească limite sănatoase în interacțiunile cu colegii și profesorii, să gestioneze confidențialitatea și să respecte intimitatea celorlalți. Împlinirea adecvată a acestei nevoi favorizează **echilibrul emoțional**, prevenirea tensiunilor și consolidarea unui climat relațional armonios, propice învățării și dezvoltării socio-emoționale.

✓ *Nevoia de afecțiune* care reprezintă dorința elevilor de a fi iubiți, apreciați și acceptați atât de către colegi, cât și de către cadrele didactice. Această nevoie este esențială pentru **dezvoltarea stabilității emoționale** și pentru consolidarea sentimentului de apartenență la grupul clasei. În cadrul relațiilor interpersonale, nevoia de afecțiune se manifestă prin căutarea sprijinului, colaborării și recunoașterii sociale, precum și prin exprimarea empatiei și a grijii față de ceilalți. Împlinirea acestei nevoi contribuie la **crearea unui climat educațional pozitiv**, favorizează cooperarea între elevi, reduce conflictele și stimulează motivația pentru învățare, influențând astfel formarea unei personalități echilibrate și armonioase.

✓ *Nevoia de integrare în grup* care arată dorința elevilor de a fi acceptați și recunoscuți ca membri valoroși ai colectivului clasei. Această nevoie determină formarea relațiilor de cooperare, solidaritate și sprijin reciproc între colegi și influențează **coeziunea clasei de elevi**. Elevii care se simt integrați dezvoltă **abilități de comunicare eficientă**, rezolvarea conflictelor și colaborarea în activități comune. Împlinirea acestei nevoi contribuie la crearea unui **mediu educațional armonios**, în care elevii se simt în siguranță, motivați să participe activ la procesul de învățare și capabili să dezvolte relații interpersonale pozitive și echilibrate.

✓ *Nevoia de cunoaștere* care exprimă dorința elevilor de a explora, înțelege și dobândi noi informații și competențe. Această nevoie stimulează **curiozitatea intelectuală și**

implicarea activă în procesul educațional, influențând modul în care elevii interacționează cu profesorii și colegii în activități de învățare. În cadrul relațiilor interpersonale, nevoia de cunoaștere favorizează **schimbul de idei, colaborarea în rezolvarea problemelor și sprijinul reciproc** în procesul de dobândire a cunoștințelor. Împlinirea acestei nevoi contribuie la **dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale**, sprijinind formarea unei personalități active, curioase și implicate în viața colectivului școlar.

✓ **Nevoia de recreere și distracție** care reflectă dorința elevilor de a se relaxa, de a se destinde și de a se bucura de activități plăcute împreună cu colegii. Această nevoie joacă un rol important în **echilibrarea tensiunilor emoționale** generate de procesul de învățare și în **dezvoltarea relațiilor interpersonale armonioase**. Activitățile recreative favorizează coeziunea grupului, stimulează comunicarea informală și permit elevilor să dezvolte abilități sociale într-un cadru relaxat și sigur. Prin împlinirea acestei nevoi, se consolidează **climatul pozitiv al clasei**, se reduc conflictele și se încurajează colaborarea și solidaritatea între elevi.

✓ **Nevoia de autodeterminare** exprimă dorința elevilor de a-și exercita controlul asupra propriilor alegeri și decizii, de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile lor și de a-și defini obiectivele personale. Această nevoie contribuie la **dezvoltarea autonomiei, responsabilității și încrederii în sine**, fiind majoră în formarea unei identități echilibrate. În relațiile interpersonale, autodeterminarea influențează modul în care elevii interacționează cu colegii și cadrele didactice, stimulând **colaborarea conștientă, negocierea rolurilor și luarea deciziilor comune**. Împlinirea acestei nevoi susține atât **performanța academică**, cât și **dezvoltarea socio-emoțională**, contribuind la crearea unui mediu educațional propice formării personalității integrale a elevului.

Concluzii: Relațiile interpersonale în clasa de elevi prezintă un caracter complex, etic și formativ, având o influență directă asupra dezvoltării personalității elevului și asupra eficienței procesului educațional. Aceste relații depășesc simpla interacțiune, contribuind la conturarea valorilor, atitudinilor și competențelor sociale ale elevilor.

Demersul educațional conștient, prin activități planificate de consiliere, cooperare, proiecte și jocuri, joacă un rol decisiv în reglarea relațiilor interpersonale, consolidarea coeziunii clasei, prevenirea conflictelor și stimularea relațiilor pozitive. În ansamblu, reglarea relațiilor interpersonale în clasa de elevi reprezintă un instrument esențial al managementului educațional, contribuind simultan la dezvoltarea socio-emoțională și la performanța academică, formând elevi autonomi, responsabili și capabili să interacționeze armonios în cadrul grupului social.

Bibliografie:

1. ALBU, E. *Manifestări de comportament la elevi*. București: Editura Aramis, 2002. 128 p. ISBN 973-85940-4-9.
2. BURSUC, B. < POPESCU, A. *Managementul clasei: ghid pentru profesori și învățători*, Buzău: Editura Alpha MDN, 2007. 119 p. ISBN 978-973-7871-94-7.
3. IUCU, R. *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Iași: Editura Polirom, 2000. 200 p. ISBN 973-683-400-X.
4. MILCU, M. *Psihologia relațiilor interpersonale*, Iași: Editura Polirom, 2005. 232 p. ISBN 973-46-0075-3.
5. STAN, E. *Managementul clasei de elevi*. București: TEORA, 2003. 210 p. ISBN 978-973-595-980-7.
6. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal*. Iași: Polirom, 2018. 336 p. ISBN 978-973-46-7672-9.
7. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2007. 568 p. ISBN 973-681-680-X.

AUTOREGLAREA EMOȚIONALĂ – CONDIȚIE DE BAZĂ A UNUI CLIMAT ȘCOLAR POZITIV

AN OVERVIEW OF EMOTIONAL SELF-REGULATION – A FUNDAMENTAL CONDITION FOR A POSITIVE SCHOOL CLIMATE

*SCHIPOR Nicoleta Adriana, doctorandă,
Școala Doctorală „Științe ale educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD student, Doctoral School of Educational Sciences,
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău.
ORCID: 0009-0008-2331-0112
e-mail: nicoleta_morosan@yahoo.com*

CZU: 37.015.3:159.942

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p194-200

Abstract. Emotional intelligence is a fundamental concept in understanding the mechanisms through which individuals manage their emotions, develop interpersonal relationships, and optimize their adaptation to various social and professional contexts. From the early theories formulated by Mayer and Salovey to the popularization of the construct by Daniel Goleman, research has demonstrated that personal and professional success depends not only on the cognitive intelligence quotient (IQ), but also on emotional abilities such as empathy, self-control, and self-motivation. In the educational environment, the development of emotional intelligence is essential for building socio-emotional skills, reducing stress, improving the school climate, and fostering healthy relationships between students and teachers. This paper explores the main theories and models of emotional intelligence, their relevance in the teaching-learning process, and the role of emotional education as a balancing factor between reason and affectivity.

Keywords: emotional intelligence; emotional education; self-regulation; empathy; motivation; interpersonal relationships;

Rezumat. Inteligența emoțională reprezintă un concept fundamental pentru înțelegerea mecanismelor prin care indivizii își gestionează emoțiile, își dezvoltă relațiile interpersonale și își optimizează adaptarea la diferite contexte sociale și profesionale. De la primele teorii formulate de Mayer și Salovey până la popularizarea constructului de către Daniel Goleman, cercetările au demonstrat că succesul personal și profesional depinde nu doar de coeficientul de inteligență cognitivă (IQ), ci și de abilități emoționale precum empatia, autocontrolul și automotivarea. În mediul educațional, dezvoltarea inteligenței emoționale este esențială pentru formarea competențelor socio-emoționale, reducerea stresului, îmbunătățirea climatului școlar și promovarea relațiilor sănătoase între elevi și profesori. Lucrarea explorează principalele teorii și modele ale inteligenței emoționale, relevanța acestora în procesul de predare-învățare și rolul educației emoționale ca factor de echilibru între rațiune și afectivitate.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională; educație emoțională; autoreglare; empatie; motivație; relații interpersonale.

Conceptul de **inteligență emoțională** a devenit, în ultimele decenii, un subiect de interes major atât în domeniul psihologiei, cât și în educație, sociologie și management. Dacă mult timp succesul individului a fost evaluat în principal prin prisma **coeficientului de inteligență (IQ)**, cercetările contemporane au demonstrat că factorii emoționali și sociali joacă un rol la fel de important în adaptarea și reușita personală sau profesională.

Inteligența emoțională poate fi definită drept capacitatea de a **recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții**, dar și de a **percepe și influența emoțiile celorlalți** într-un mod constructiv. Interesul pentru acest concept a crescut semnificativ după publicarea lucrării lui **Daniel Goleman (1995)**, care a popularizat ideea că succesul în viață nu depinde exclusiv de inteligența cognitivă, ci și de abilitățile emoționale. Ulterior, numeroși cercetători au contribuit la dezvoltarea și aplicarea conceptului în diverse domenii: de la educație și sănătate până la leadership și relații interumane.

Astfel, inteligența emoțională este privită astăzi ca un **indicator esențial al calității vieții**, influențând atât bunăstarea psihologică a individului, cât și performanța sa profesională și socială. Într-o lume marcată de schimbări rapide, presiuni și interacțiuni complexe, formarea și dezvoltarea competențelor emoționale devine o prioritate pentru fiecare persoană.

Pornind de la observația lui D. Goleman (2007), considerat părintele teoriilor privind inteligența emoțională și modelul educațional centrat pe dezvoltarea acesteia, „avem două creiere, două minți și două moduri diferite de inteligență (rațională și emoțională), fapt care ne determină să înțelegem că reușita în viață este influențată, în egală măsură, de inteligența academică și de inteligența emoțională” [6, p. 430]. Această perspectivă relevă o problemă frecvent întâlnită în literatura pedagogică: insuficienta atenție acordată gestionării energiei emoționale. Numeroși autori din psihologie au subliniat că intelectul nu poate funcționa la capacitate maximă fără un nivel corespunzător de inteligență emoțională, aspect abordat în cadrul psihologiei dezvoltării, psihologiei cognitive și psihologiei educației. În plus, este bine documentat faptul că „marea parte din viața emoțională este inconștientă, sentimentele care ne frământă interiorul nu trec întotdeauna pragul conștientizării”, iar „verificarea empirică a acestei axiome psihologice provine din experiențele asupra emoțiilor inconștiente – cum ar fi remarcabila descoperire că «oamenii își formează preferințe pentru lucruri în legătură cu care nici măcar nu-și dau seama că le-au mai văzut»” [Apud; 7, p. 75].

În acest context, alfabetizarea emoțională a copiilor devine la fel de importantă precum învățarea matematicii sau a cititului în învățământul primar. Emoțiile reprezintă răspunsuri personale la provocările existențiale și funcționează ca un rezonator al realității contemporane în universul afectiv al fiecărui individ. Viața emoțională nu se limitează la simpla reflecție, ci presupune valorizarea, interpretarea și conferirea de semnificație experiențelor emoționale. Această dinamică permite indivizilor să își construiască și să își exprime propriul sistem de valori afective în comportamentul personal, reflectând nivelul lor de cultură emoțională și educație [1, p. 6].

Discursul științific are drept scop identificarea argumentelor teoretice necesare explicării problemelor emoționale întâlnite la elevii de vârstă școlară mică. Din perspectiva lui D. Goleman, cunoașterea profundă a semnificațiilor inteligenței emoționale este esențială [6]. Cercetările recente în domeniul științelor educației au confirmat valoarea incontestabilă a modelului educațional bazat pe IE, care a schimbat paradigma tradițională centrată exclusiv pe inteligența academică. Conform lui Davidson, funcționarea creierului uman presupune că „este nevoie de energie pentru a se opune impulsurilor prin autocontrol emoțional, orice emoție generând decizii, mișcare, adică acțiune” [14, p. 102].

Persoana care nu înțelege motivele propriilor acțiuni, trăiri sau comportamente emoționale nu poate dezvolta inteligență emoțională și nu poate lua decizii coerente. În acest sens, Ch. Manz, în studiul său „Disciplina emoțională”, afirmă că „fericirea este o alegere”, concept ce oferă individului putere și speranță; dacă fericirea este percepută doar ca o succesiune de momente efemere, individul rămâne la discreția evenimentelor exterioare, a oamenilor din jur sau a stărilor emoționale trecătoare [9].

Studiile recente din psihologie, psihologia emoțiilor și pedagogia culturii emoționale susțin ideea că noua paradigmă, bazată pe educația centrată pe IE, subliniază importanța armonizării minții (IQ) cu sufletul (QE). Această abordare evidențiază necesitatea utilizării eficiente a energiei intelectuale și emoționale pentru atingerea succesului, adaptarea

comportamentului la situații noi și organizarea experiențelor într-o structură coerentă, capabilă să genereze relații productive (M. Cojocaru-Borozan, 2012) [3, p. 46]. În aceeași direcție, H. Gardner precizează că „cea mai semnificativă contribuție pe care educația o poate oferi în dezvoltarea copilului este să-l ghideze către un domeniu în care abilitățile sale naturale să fie valorificate optim, permițându-i astfel să fie satisfăcut și performant în ceea ce face” [Apud; 4].

Inteligența emoțională provine din latinescul *interlegere* și înseamnă „înțelegere, stabilirea unor relații eficiente”. Ea depășește simpla gândire, care se manifestă prin relații, și se situează deasupra intelectului, care include gândirea, memoria, imaginația, limbajul, atenția și inteligența. În psihologie, termenul „inteligență” are sensuri multiple: în psihologia franceză, este considerată un proces psihic complex care se finalizează în gândire, facilitând cunoașterea, gândirea reprezentând forma sa superioară; în psihologia anglo-saxonă, este o aptitudine generală ce permite individului să acționeze eficient și să rezolve sarcini diverse, atât în viața profesională, cât și în cea cotidiană. În psihologia românească, M. Golu definește inteligența ca aptitudine generală utilizabilă în toate activitățile, succesul fiind influențat nu doar de aceasta, ci și de modul în care sunt valorificate aptitudinile individuale specifice [8].

Definiția IE a fost propusă pentru prima dată de W. L. Payne (1985), într-o teză de doctorat în Statele Unite, subliniind că aceasta implică abilități ce presupun relaționarea creativă cu stările de teamă, durere și dorință [12, p. 15]. Conceptul evidențiază capacitatea de a stabili relații între oameni, dar și abilitatea de a identifica conexiuni esențiale între fenomene și concepte. Persoanele care nu-și înțeleg propriile emoții, acțiuni sau comportamente nu pot dezvolta pe deplin IE, afectând capacitatea de a lua decizii echilibrate și bine fundamentate.

Ch. Manz, în lucrarea sa „Disciplina emoțională”, susține că fericirea reprezintă o alegere conștientă, oferind individului atât speranță, cât și putere interioară. Autorul avertizează că perceperea fericirii doar ca o succesiune de momente plăcute și efemere constituie o viziune limitată asupra stării de bine. Atunci când fericirea depinde exclusiv de factori externi – precum evenimentele de zi cu zi, oamenii din jur sau emoțiile trecătoare – individul devine vulnerabil și pierde controlul asupra propriei stări emoționale. Această perspectivă evidențiază importanța dezvoltării inteligenței emoționale, care implică atât înțelegerea și gestionarea propriilor emoții, cât și capacitatea de a lua decizii coerente și echilibrate, contribuind astfel la bunăstarea personală pe termen lung. Practicarea disciplinei emoționale ajută individul să dobândească stabilitate emoțională și autonomie în căutarea fericirii, fără a depinde de circumstanțele externe [9, p. 15].

Cercetările asupra inteligenței emoționale s-au structurat pe trei direcții principale, definite de J. D. Mayer și P. Salovey, Reuven Bar-On și D. Goleman (2008). Conform modelului Mayer–Salovey (1990–1993), IE presupune: a) capacitatea de a recunoaște și exprima corect emoțiile; b) abilitatea de a accesa sau genera sentimente care să susțină procesul de gândire; și c) capacitatea de a înțelege și gestiona emoțiile astfel încât acestea să sprijine dezvoltarea emoțională și intelectuală. Autorii subliniază interdependența pozitivă dintre emoții și gândire, evidențiind că echilibrul între aceste dimensiuni este esențial pentru funcționarea optimă a individului [15].

În cadrul aceluiași model, Mayer și Salovey au identificat mai multe niveluri ale inteligenței emoționale: evaluarea perceptivă și exprimarea emoțiilor, facilitarea emoțională a gândirii, înțelegerea și utilizarea cunoștințelor emoționale, reglarea emoțiilor pentru a favoriza

dezvoltarea emoțională și intelectuală, precum și analiza și manipularea emoțiilor [2, p. 73]. Aceste niveluri subliniază complexitatea IE, care nu se rezumă doar la recunoașterea emoțiilor, ci implică și utilizarea lor strategică pentru adaptarea la medii diverse și pentru dezvoltarea personală și socială.

R. Bar-On (1992, 1997) a introdus conceptul de inteligență emoțional-socială, punând accent pe competențele interpersonale și intrapersonale care contribuie la eficiența individului în viața cotidiană și profesională. El a ridicat întrebări fundamentale privind succesul personal, precum: „De ce unii oameni reușesc mai ușor în viață? De ce, în special, persoanele cu abilități intelectuale ridicate nu ating succesul dorit, în timp ce altele, cu aptitudini intelectuale mai modeste, reușesc mai bine?” [12, p. 2]. Din perspectiva neuroștiințelor, Bar-On și colaboratorii săi au identificat regiuni cerebrale esențiale pentru IE și competențele sociale: amigdala dreaptă (conștiința de sine emoțională), cortexul insular și somato-senzorial (empatie), cortexul cingular anterior (controlul impulsurilor și emoțiile intense) și banda mediană ventrală a cortexului prefrontal (gestionarea problemelor personale și interpersonale) [7, p. 10–11].

Inteligența emoțională a devenit un subiect central în cercetare începând cu anul 1995, odată cu lucrările lui D. Goleman. Acesta a definit-o ca un ansamblu de abilități ce presupun recunoașterea propriilor emoții și a celor ale altora, capacitatea de automotivare și controlul emoțional, toate manifestându-se în relațiile de comunicare. Goleman a subliniat că succesul unei persoane nu depinde doar de factorii cognitivi, ci și de dimensiunile emoționale, evidențiind libertatea fiecărui individ de a-și alege modul de a trăi, indiferent de circumstanțe. Cercetările sale din 1998 au demonstrat că inteligența emoțională reprezintă „abilitatea de a identifica și înțelege atât propriile emoții, cât și pe cele ale altora, de a ne motiva și de a gestiona eficient emoțiile în interacțiunile cu noi înșine și cu ceilalți” [7, p. 10].

D. Goleman a popularizat conceptul de IE, evidențiind faptul că succesul individului nu depinde doar de IQ, ci și de competențele emoționale. Abilități precum automotivarea, autocontrolul, perseverența, gestionarea stărilor de spirit și empatia devin esențiale în viața personală și profesională. Goleman a demonstrat că la nivelurile de conducere superioare IE este mai relevantă decât competențele tehnice, iar menținerea echilibrului emoțional contribuie direct la performanța organizațională și la relațiile interpersonale armonioase.

S. Hein (1996), prin lucrarea *EQ for Everybody*, definește IE ca o abilitate esențială care oferă sensibilitate emoțională și facilitează dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Autorul preia conceptele lui Mayer și Salovey referitoare la conștiința de sine, controlul emoțiilor și responsabilitatea pentru propriile reacții emoționale [11, p. 26].

În educație, M. Cojocaru-Borozan subliniază că „cultura emoțională” depășește conceptul de IE, incluzând valorile, normele și practicile sociale care influențează exprimarea emoțiilor. Aceasta a condus la crearea Pedagogiei Culturii Emoționale (PCE), axată pe educația emoționalității umane [1, p. 6].

Autorul rus Б. Лембеpr (2013) accentuează că IE este „o trăsătură subtilă, prezentă în fiecare dintre noi, care influențează modul în care ne controlăm comportamentul, ne integrăm în societate, interacționăm și luăm decizii”, subliniind importanța autenticității și a reducerii stresului în relațiile interumane [Apud; 3].

În ansamblu, definițiile specialiștilor în domeniul inteligenței emoționale converg către ideea că aceasta reprezintă capacitatea unei persoane de a se înțelege pe sine și de a se exprima autentic, de a construi și menține relații interpersonale sănătoase, de a gestiona emoțiile și

provocările într-un mod constructiv și de a se adapta eficient la diverse situații. Inteligența emoțională presupune recunoașterea propriilor emoții și a celor ale altora, reglarea reacțiilor emoționale și folosirea acestei conștientizări pentru a ghida comportamentele și deciziile. Cercetătorii subliniază rolul crucial al inteligenței emoționale în succesul personal și profesional, influențând gestionarea stresului, calitatea relațiilor interumane și capacitatea de adaptare la medii în schimbare. Ea devine deosebit de relevantă în domeniile cu interacțiuni sociale frecvente, unde empatia și comunicarea eficientă pot determina succesul și satisfacția individului [13].

Deși conceptul de inteligență emoțională există de mult timp, abia la mijlocul anilor 1990 acesta a început să fie recunoscut ca un indicator semnificativ al succesului în viață [14, p. 19]. Această recunoaștere a pus accent pe faptul că abilitățile emoționale – precum conștientizarea propriilor emoții, reglarea reacțiilor afective și empatia față de ceilalți – joacă un rol la fel de important ca inteligența cognitivă în realizările personale și profesionale. În acest sens, dezvoltarea IE a devenit o componentă esențială a educației și a formării competențelor sociale și de viață.

Tabelul 1. Abordări istorice ale conceptului de inteligență emoțională

Autori de domeniu	An	Contribuții teoretice la dezvoltarea IE
M. Di Paolo	1990	A elaborat primul test de aptitudini pentru evaluarea inteligenței emoționale, marcând un punct de plecare important în cercetarea domeniului.
R. Bar-On	1992, 1997	A identificat principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale: intrapersonală, interpersonală, adaptabilitatea, controlul stresului și dispoziția generală. A conturat direcțiile esențiale de conceptualizare și definire a inteligenței emoționale.
D. Goleman	1995, 2005, 2008	A oferit definiții alternative ale inteligenței emoționale. A demonstrat că aceasta poate fi dezvoltată prin educație și exercițiu, fiind constituită din competențe dobândite. A descris profiluri psihologice variate ale indivizilor, analizate din perspectivă afectivă.
T. Ribot – „Logica sentimentelor”	1996	A demonstrat existența unei logici proprii a sentimentelor, subliniind caracterul lor subtil, difuz și dificil de controlat.
St. Hein	1996	A extins și a rafinat definițiile existente ale inteligenței emoționale.
S. Marcus	1997	A pus în evidență dimensiuni esențiale ale inteligenței emoționale, precum empatia și carisma.
J. Segal	1999	A evidențiat patru componente fundamentale ale inteligenței emoționale. A arătat că autocontrolul nu derivă din reprimarea emoțiilor, ci din trăirea lor conștientă.
H. Bloomfield	1999	A promovat cultivarea inteligenței emoționale prin principiile expresiei emoționale autentice.

G. D'Ambra	2000	A analizat rolul emoționalității în dezvoltarea personală. A conceput teste pentru evaluarea coeficientului emoțional.
R. Wood, H. Tolley	2003	Au susținut că emoțiile influențează profund comportamentul, chiar și în situațiile complexe. Au argumentat că rezolvarea problemelor și luarea deciziilor depind nu doar de rațiune, ci și de gestionarea eficientă a emoțiilor. Au subliniat importanța echilibrului interior, a conștientizării motivațiilor personale și a capacității de a înțelege și anticipa reacțiile celorlalți.
St. J. Stein, Book Howard E.	2000,2003	Au definit inteligența emoțională drept un set de aptitudini necesare adaptării într-o lume complexă. Au evidențiat importanța recunoașterii, înțelegerii și gestionării emoțiilor proprii și ale celorlalți. Au criticat marginalizarea emoțiilor, demonstrând rolul lor central în succesul personal și profesional.
M. Roco (2004) – „Creativitate și inteligență emoțională”	2004	A subliniat importanța emoțiilor în procese precum supraviețuirea, luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea și coeziunea umană.
M. Cojocaru-Borosan	2009, 2011	A demonstrat relevanța inteligenței emoționale în educație, integrând-o în cadrul culturii emoționale. A evidențiat rolul acesteia în formarea competențelor emoționale la cadrele didactice și studenții din domeniul pedagogic.
Iu. D. Fodor	2009	A explicat corelația dintre inteligența emoțională și stilurile de conducere, subliniind rolul esențial al acesteia în comunicarea și colaborarea eficientă.
L. Năstasă	2009	A argumentat necesitatea educării inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea imaginii de sine.
Ș. Catrinel, E. Kallay	2010	Au definit inteligența emoțională ca abilitatea de a percepe, înțelege și exprima emoțiile în mod adecvat și de a le gestiona în scopul atingerii obiectivelor.
Rosanbalm & Murray	2018	Au descris inteligența emoțională ca un ansamblu de procese neurocognitive prin care individul își reglează comportamentele și reacțiile emoționale pentru a răspunde cerințelor sociale.
D. Barisso	2019	A subliniat caracterul aplicativ al inteligenței emoționale, definind-o ca abilitatea de a utiliza cunoștințele despre emoții pentru a gestiona comportamentele, relațiile și rezultatele dorite.

Dezvoltarea inteligenței emoționale are implicații majore atât în viața personală, cât și în cea profesională, contribuind la echilibrul psihologic, eficiența în luarea deciziilor și relațiile interumane. Prin conștientizarea și gestionarea emoțiilor proprii, precum și prin înțelegerea emoțiilor celor din jur, indivizii pot să-și optimizeze reacțiile în situații stresante și să-și crească capacitatea de adaptare la medii în schimbare. Implementarea pedagogiei culturii emoționale în educație sprijină formarea competențelor socio-emoționale la elevi, pregătindu-i pentru viața

socială și profesională. În plus, IE permite construirea unor relații autentice, comunicarea eficientă și rezolvarea conflictelor într-un mod constructiv, ceea ce subliniază importanța acesteia ca abilitate esențială în societatea contemporană. Prin urmare, inteligența emoțională nu mai poate fi privită ca o simplă aptitudine, ci ca o componentă indispensabilă a succesului și a bunăstării individului în viața cotidiană.

Inteligența emoțională reprezintă un factor esențial pentru succesul personal și profesional, fiind complementară inteligenței cognitive. Ea influențează modul în care indivizii gestionează emoțiile proprii și pe cele ale celor din jur, facilitează luarea deciziilor coerente și contribuie la construirea relațiilor interpersonale sănătoase. În educație și în viața cotidiană, alfabetizarea emoțională devine la fel de importantă ca abilitățile academice tradiționale, subliniind necesitatea unei abordări integrate între IQ și QE pentru realizarea unei vieți echilibrate și împlinite.

Bibliografie:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8
3. COJOCARU-BOROZAN, M., PAIUL, I. *Педагогика эмоциональной культуры. Учебное пособие*. Costești: Ars Libri, 2023. 176 p. ISBN 9786063624094
4. COJOCARU-BOROZAN, M., ȘOVA, T., ȚURCAN-BALȚAT, L. *Psihologia emoțiilor*. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2016. 204 p. ISBN 978-9975-46-307-2
5. COJOCARU-BOROZAN, M., ZAGAIEVSCHI, C., STRATAN, N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-46-214-3
6. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p. ISBN 978-973-669-601-5
7. GOLEMAN, D. *Creierul și inteligența emoțională: noi perspective*. Ed a II-a. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 112 p. ISBN 9786064400444
8. GOLU, M. *Manual de psihologia dezvoltării*. Iași: Polirom, 2015. ISBN 9789734656271
9. MANZ, C. *Disciplina emoțională*. București: Curtea veche, 2005. 215 p. ISBN 973-669-159-4
10. ROCO, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001. 248 p. ISBN 978-973-681-459-9
11. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi: tz. de doct. în pedagogie*. Chișinău, 2013. 252 p. ISBN 978-9975-46-235-2
12. STEIN, Stiven J., BOOK, Howard E. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: ALLFA, 2003. 288 p. ISBN 973-8457-21-1
13. ȚÎMBALIUC, N. *Inteligența emoțională ca factor de eficientizare a managementului organizației: tz. de doct. în șt. economice*. Chișinău: ASEM, 2018. 203 p. ISBN 978-9975-46-235-2
14. WILDING, C. *Schimbăți viața cu ajutorul inteligenței emoționale*. București: Litera, 2018. 256 p. ISBN 978-606-33-3324-0
15. JORDAN, C., THARP, R. G. *Explaining School Failure, Producing School Success: Two Cases*. In: *Anthropology & Education Quarterly*. 1987, 18(4), 276–286. Disponibil: <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0019s>

ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ: ROLUL COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIA MODERNĂ

INTEGRATED LEARNING: THE ROLE OF TRANSDISCIPLINARY COMPETENCES IN MODERN EDUCATION

*SIMOIU Daniela, profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, România*

*Primary school teacher,
Secondary School „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, Romania*

ORCID: 0009-0005-8153-4390

e-mail: danielasim22@yahoo.com

CZU: 37.01

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p201-205

Abstract. The role of integrated learning and transdisciplinary skills in modern education. The etymology of the term “education” emphasizes the complexity of this concept, including growth, training and the ability to lead in new directions. Education is a continuous process, achieved through formal, non-formal and informal learning, which ensures the development of personality, integration into society and the autonomy of the individual. Traditional models of education, based on direct teaching and face-to-face interaction, provide structure, discipline and solid interpersonal relationships, while technological progress allows access to varied resources, personalization of learning and flexibility, but can generate social isolation. Integrated learning, based on transdisciplinary skills, connects different disciplines and prepares students for complex problems, emphasizing the practical application of knowledge and its correlation with real life. The four pillars of this approach are: learning to know, to do, to work together and to be, developing both cognitive, social and personal skills. Transdisciplinarity goes beyond the boundaries of traditional disciplines, stimulating critical thinking, creativity, autonomy and collaboration, and the student becomes a central actor in the learning process. This approach promotes the integration of theory with practice and prepares individuals for the challenges of a complex and interconnected world, constituting the foundation of a modern, relevant and effective education.

Keywords: education, learning, skills, integrated, transdisciplinary.

Rezumat. Lucrarea analizează rolul învățării integrate și al competențelor transdisciplinare în educația modernă. Etimologia termenului „educație” subliniază complexitatea acestui concept, incluzând creșterea, formarea și capacitatea de a conduce în noi direcții. Educația reprezintă un proces continuu, realizat prin învățare formală, non-formală și informală, care asigură dezvoltarea personalității, integrarea în societate și autonomia individului. Modelele tradiționale de educație, bazate pe predare directă și interacțiune față în față, oferă structură, disciplină și relații interpersonale solide, în timp ce progresul tehnologic permite accesul la resurse variate, personalizarea învățării și flexibilitate, dar poate genera izolare socială. Învățarea integrată, bazată pe competențe transdisciplinare, conectează diferite discipline și pregătește elevii pentru rezolvarea problemelor complexe, punând accent pe aplicarea practică a cunoștințelor și corelarea acestora cu viața reală. Cele patru piloni ai acestei abordări sunt: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să lucrezi împreună și a învăța să fii, dezvoltând competențe cognitive, sociale și personale. Transdisciplinaritatea depășește granițele disciplinelor tradiționale, stimulând gândirea critică, creativitatea, autonomia și colaborarea, iar elevul devine actor central în procesul de învățare. Această abordare promovează integrarea teoriei cu practica și pregătește indivizii pentru provocările unei lumi complexe și interconectate, constituind fundamentul unei educații moderne, relevante și eficiente.

Cuvinte-cheie: educație, învățare, competențe, integrate, transdisciplinare.

Etimologia latină a termenului „educație” evidențiază complexitatea conceptului prin trei sensuri principale:

1. **educatio** – creștere, hrănire, formare;
2. **educatio/educare** – a instrui și a dezvolta;
3. **educatio/educere** – a scoate din tipare, a conduce spre noi direcții. [7, p. 41]

Educația este un proces continuu de formare și dezvoltare a cunoștințelor, abilităților, valorilor și comportamentelor, realizat prin învățare formală, nonformală și informală. Ea asigură integrarea individului în societate și sprijină dezvoltarea responsabilă și autonomă, reprezentând un schimb permanent între persoană și comunitate. [4, p. 75]

Educația, ca noțiune pedagogică fundamentală, implică stabilirea unor repere metodologice care să definească funcțiile procesului de formare și dezvoltare a personalității, precum și structura proiectării și implementării acestuia. Ea este înțeleasă ca o activitate psihosocială orientată spre finalități pedagogice, având ca scop dezvoltarea permanentă a personalității umane, printr-o acțiune pedagogică bazată pe relația educator–educat și desfășurată într-un cadru deschis și interactiv. [7, p. 41]

Aristotel, în lucrarea sa „Politica”, susține că educația trebuie să fie organizată și supravegheată public, nu lăsată exclusiv în responsabilitatea privată. [1, p. 189]

Educația tradițională, bazată pe predarea directă, manuale tipărite și interacțiune față în față, a asigurat structură, disciplină și relații interpersonale solide, contribuind la formarea culturii generale și a caracterului elevilor.

Progresul tehnologic a determinat o schimbare majoră în modul de prezentare și asimilare a informației. Educația modernă, sprijinită de tehnologie, oferă acces la resurse variate, învățare flexibilă și personalizare a procesului educativ, dar implică riscul izolării sociale și al dependenței de dispozitive. Soluția optimă constă în integrarea echilibrată a tehnologiei în predare, combinând avantajele metodelor clasice cu cele digitale pentru a crea un mediu educațional holistic, adaptat nevoilor elevilor și cerințelor societății contemporane. [13] Așadar, educația, ca proces fundamental de formare și dezvoltare a personalității umane, îmbină tradiția și inovația, evoluând de la modele clasice, axate pe structură și interacțiune directă, către modele moderne susținute de tehnologie. Pentru a răspunde provocărilor societății contemporane, este esențială integrarea echilibrată a metodelor tradiționale și digitale, într-un cadru pedagogic coerent, deschis și orientat spre dezvoltarea responsabilă, autonomă și adaptabilă a individului.

Învățarea este componenta planificată și organizată a procesului de învățământ prin care elevul dobândește și asimilează cunoștințe teoretice și practice, bazându-se pe predare și studiu individual.

Învățarea poate fi înțeleasă din trei perspective:

1. **Ca fenomen general al lumii vii** – reprezintă modificări adaptative ce asigură continuitatea și evoluția, fără a se confunda cu învățarea umană.

2. **Ca proces uman** – presupune schimbări structurale și funcționale profunde, reflectate în achiziții cognitive, afective și comportamentale, ca răspuns la solicitările mediului socio-cultural și educațional.

3. **Ca învățare școlară** – activitatea fundamentală a elevului, care include:

- învățarea internă (mentală: percepție, înțelegere, abstractizare, generalizare, fixare și reproducere a cunoștințelor);
- învățarea externă (comportamentală: aplicarea cunoștințelor și formarea deprinderilor).
- Eficiența procesului educativ rezultă din interacțiunea dintre aceste două componente. [11]

Învățarea integrată, bazată pe competențe transdisciplinare, conectează discipline diferite și pregătește elevii pentru rezolvarea problemelor complexe și adaptarea la schimbare. Aceasta pune accent pe activități interdisciplinare, proiecte și corelarea cunoștințelor cu viața reală, având ca forță motrice rezolvarea de probleme practice.

Cei patru piloni ai învățării integrate sunt:

1. A învăța să știi – stăpânirea instrumentelor de bază ale cunoașterii și acumularea unei culturi generale;

2. A învăța să faci – dobândirea deprinderilor practice, sociale și profesionale;

3. A învăța să muncești împreună – cooperare, interdependență și gestionarea conflictelor;

4. A învăța să fii – dezvoltarea personalității prin autonomie, creativitate și gândire critică.

Învățarea devine un proces continuu de-a lungul vieții, iar strategiile eficiente includ: învățarea bazată pe proiect, predarea în echipă, învățarea prin cooperare și implicarea comunității. [5, pp. 204-207]

La nivel curricular, integrarea presupune stabilirea de conexiuni clare între cunoștințe, competențe, deprinderi și valori provenite din discipline diferite. Procesul evoluează de la modelul clasic disciplinar spre transdisciplinaritate, eliminând barierele între domenii. Problemele reale, complexe, cer utilizarea cunoștințelor și abilităților din multiple discipline, iar elevii trebuie să dezvolte capacitatea de a realiza transferuri eficiente și de a aplica integrat ceea ce au învățat. Abordarea transdisciplinară reprezintă o orientare modernă a reformei curriculare, vizând o organizare a conținuturilor care prioritizează relevanța practică și corelarea învățării cu cerințele lumii contemporane. [12]

Transdisciplinaritatea presupune integrarea aprofundată a conținuturilor, metodelor și limbajelor mai multor discipline, pentru a facilita cooperarea și înțelegerea complexă a fenomenelor studiate. [2, p. 238]

Transdisciplinaritatea, potrivit lui Nicolescu, implică depășirea limitelor disciplinelor și integrarea lor pentru a aborda probleme complexe, stimulând colaborarea, gândirea flexibilă și inovatoare necesară societății contemporane. [9, p. 177]

Transdisciplinaritatea susține că problemele complexe necesită abordarea mai multor discipline și reflecție globală, pregătind elevii să identifice adevărul și să găsească soluții aplicabile în situații reale. [6, pp. 24-34]

Învățarea transdisciplinară facilitează colaborarea între discipline și dezvoltă competențe esențiale ale secolului XXI, precum gândirea critică, comunicarea, colaborarea și creativitatea. Aceasta permite abordarea problemelor complexe, promovează integrarea cunoștințelor și susține învățarea pe tot parcursul vieții, pregătind indivizii pentru provocările societății contemporane. [9, p. 163]

Învățarea transdisciplinară dezvoltă competențele elevilor pentru a face față unei lumi complexe și interconectate, punând accent pe adaptare și colaborare. Aceasta reprezintă cel mai înalt nivel de integrare curriculară, uneori ajungând la fuziunea disciplinelor, evidențiind profunzimea abordării. [5, p. 130]

Nicolescu propune înființarea „atelierelor de cercetare transdisciplinară” în școli și alte comunități pentru a oferi oportunități de învățare bazate pe principiile transdisciplinarității. [9, p. 164]

Conform Comisiei Europene, competențele-cheie sunt un set transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini esențiale pentru dezvoltarea personală, incluziunea socială și integrarea profesională, constituind baza învățării pe tot parcursul vieții. [14]

T. B. Bottomore definește transdisciplinaritatea ca fiind cooperarea între discipline care adoptă un set comun de concepte fundamentale, împărțind astfel aceeași paradigmă. [3, p. 29]

Potrivit lui P. Paul, transdisciplinaritatea este un proces epistemologic și metodologic care integrează date complexe și contradictorii din diverse discipline, fără limite fixe între ele, pentru a identifica soluții practice. [10, p. 5]

În cercetarea științifică, transdisciplinaritatea implică colaborarea între mai multe discipline, cu integrare profundă a cunoștințelor, punând problema abordată înaintea intereselor disciplinare, teoriilor sau metodelor specifice. [8, p. 17]

Potrivit lui L. Ciolan, transdisciplinaritatea reprezintă integrarea competențelor într-un cadru flexibil, valid doar în contextul aplicării, permițând soluționarea problemelor dincolo de limitele disciplinelor formale. [5, p. 36-37]

Transdisciplinaritatea în educație presupune o abordare integrată a curriculumului, axată pe probleme reale și relevante pentru viața cotidiană, în vederea dezvoltării competențelor esențiale pentru elevi. În această perspectivă, accentul nu mai cade pe acumularea unui volum mare de cunoștințe, ci pe calitatea înțelegerii și pe capacitatea elevilor de a relaționa informațiile între ele și cu propriile experiențe. Elevul devine astfel actor central al procesului de învățare, implicat activ în descoperire, cercetare, creație și aplicarea practică a cunoștințelor dobândite.

Disciplinele nu mai constituie punctul focal al învățării, ci oferă contexte și situații de învățare care permit explorarea și aplicarea conceptelor în mod integrat. Activitățile transdisciplinare permit combinarea obiectivelor mai multor discipline într-un singur cadru de învățare, astfel încât elevii să poată aborda aceeași noțiune din perspective diferite, în propriul ritm și stil de învățare. Această metodă încurajează dezvoltarea gândirii critice, creativității și capacității de sinteză, punând accent pe autonomie și implicare activă.

În plus, transdisciplinaritatea valorizează colaborarea și munca în echipă, în locul competiției individuale, promovând toleranța, sprijinul reciproc și efortul comun pentru atingerea unor obiective comune. Profesorul rămâne ghid și facilitator al procesului, organizând și orientând situațiile de învățare, dar permițând elevilor să își dezvolte propriile strategii și soluții originale. Astfel, învățarea transdisciplinară transformă educația într-un proces activ, personalizat și relevant, pregătind elevii pentru provocările unei lumi complexe și interconectate. [12]

În concluzie, învățarea integrată, bazată pe competențe transdisciplinare, reprezintă un pilon esențial al educației moderne, punând elevul în centrul procesului de învățare și facilitând dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare pentru a face față unei lumi complexe și în continuă schimbare. Prin depășirea limitelor disciplinelor tradiționale, transdisciplinaritatea promovează conexiuni între diverse domenii, favorizează gândirea critică, creativitatea și autonomia, și transformă învățarea într-un proces activ, relevant și personalizat. Această abordare permite integrarea teoriei cu practica, stimulând colaborarea și munca în echipă, în locul competiției individuale, și pregătind elevii să aplice eficient cunoștințele în contexte reale. Prin combinarea echilibrată a metodelor tradiționale și digitale,

învățarea transdisciplinară asigură atât continuitatea formării academice, cât și adaptarea la cerințele societății contemporane, constituind astfel fundamentul unei educații orientate spre dezvoltarea completă, responsabilă și inovatoare a fiecărui individ.

Bibliografie:

1. ARISTOTEL; *Politica*, editura Biblioteca Politica, București, 1924, p. 189,
2. BOCOȘ, M.; *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Ed. a 3-a, rev. Pitești: Paralela 45, 2017, p. 238. ISBN 978973-47-2484-0,
3. BOTTMORE, T. B.; *Introducere în vol. Interdisciplinaritatea în științele umane*. București: Ed. Politica, 1986, p. 29,
4. CHOMBART DE LAUWE, P.-H. *Cultura și puterea*. București: Ed. Politica 1982, p. 75,
5. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, editura Polirom, Iași, 2008, pp. 36-207, ISBN 978-973-46-1034-1,
6. GHICOV, A.; CALLO, T.; MARDARI, A. *Competența transdisciplinară în procesul educațional. Aspecte metodologice și manageriale*. în: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor exacte*, 27-28 februarie 2021, Chișinău: CEP UST 2021, Vol. 5, pp. 24-34. ISBN 978-9975-76-324-0,
7. IONAȘCU, A. I. *Noțiunea de educație*. În: *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu*, Seria Științe ale Educației, Nr. 4/2016, p. 41. https://alse.utgjiu.ro/wp-content/uploads/2024/10/04_IONASCU-Alice-Ileana_THE-NOTION-OF-EDUCATION.pdf, site accesat la data de 31.08.2025, ora 07.43,
8. LEAVY, P. *Essential of Transdisciplinarity Research/using problem/centred methodologies*, Walnut Creek, USA: Left Coast Press, 2002, p. 17,
9. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: Junimea, 2007, pp. 163-177. ISBN 978-973-371223-7,
10. PAUL, P., PINEAU, G. *Transdisciplinarité et autoformation*. Paris: L'Harmattan, 2005, p. 5,
11. <https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/Pedagogie-II-suport-de-curs.pdf>, accesat la data de 29.08.2025, ora 17.22,
12. <https://edict.ro/predarea-integrata-strategie-moderna-in-invatamantul-primar/>, site accesat la data de 29.08.2025, ora 19.28,
13. <https://edu.freepedia.ro/educatia-clasica-versus-educatia-moderna>, site accesat la data de 29.08.2025, ora 14.38,
14. <https://www.slideshare.net/slideshow/instruirea-centrata-pecompetente/41118498>, site accesat la data de 31.08.2025, ora 08.58.

EDUCAȚIA PENTRU IDENTITATE NAȚIONALĂ ÎN CICLUL PRIMAR: ÎNTRE IDEAL CURRICULAR ȘI REALITATE ȘCOLARĂ

EDUCATION FOR NATIONAL IDENTITY IN PRIMARY CYCLE: BETWEEN CURRICULAR IDEAL AND SCHOOL REALITY

*SLACFENCO Tatiana, gr. did. I,
IP LT „Miguel de Cervantes Saavedra”, mun. Chișinău
teaching degree I,
PI „Miguel de Cervantes Saavedra” Theoretical High School, Chisinau
ORCID: 0009-0001-3421-8441
e-mail: slacfenco.tatiana@gmail.com*

CZU: 373.3.017

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p206-209

Abstract. The present paper explores the importance of national identity education in shaping the personality of primary school pupils, analyzing the relationship between the curricular ideal and school reality. The study highlights the role of national values in the identity-building process and how they can be cultivated through educational disciplines and activities. Based on theoretical and psycho-pedagogical foundations, the research emphasizes the need for an integrated and reflective approach that promotes active participation, collaboration, and creativity. The conclusions underline that national identity education must go beyond the formal curriculum and become a living, formative experience centered on the pupil and supported by the community.

Keywords: national identity, cultural values, primary education, curriculum, pedagogy of values.

Rezumat. Lucrarea explorează importanța educației pentru identitatea națională în formarea personalității elevilor de școală primară, analizând relația dintre idealul curricular și realitatea școlară. Studiul evidențiază rolul valorilor naționale în procesul de construire a identității și modul în care acestea pot fi cultivate prin discipline și activități educaționale. Bazându-se pe fundamente teoretice și psiho-pedagogice, cercetarea subliniază necesitatea unei abordări integrate și reflexive care să promoveze participarea activă, colaborarea și creativitatea. Concluziile evidențiază faptul că educația pentru identitatea națională trebuie să depășească curriculumul formal și să devină o experiență formativă vie, centrată pe elev și susținută de comunitate.

Cuvinte-cheie: identitate națională, valori culturale, învățământ primar, curriculum, pedagogia valorilor.

Promovarea valorilor naționale constituie o dimensiune fundamentală a misiunii educaționale a școlii moderne, în special în ciclul primar, etapă în care se conturează bazele personalității copilului și ale apartenenței sale culturale și civice [8]. În contextul globalizării și al mobilității culturale accentuate, formarea unei identități personale și naționale stabile devine o prioritate educațională [1]. Curriculumul național pentru învățământul primar prevede explicit dezvoltarea identității culturale și civice [6]. Totuși, în practică, mai persistă discrepanțe între idealurile curriculare și aplicarea lor la clasă. Scopul prezentei lucrări este de a analiza modul în care valorile naționale sunt integrate în activitățile școlare și de a propune direcții de consolidare a educației identitare în mediul școlar.

Prin **valori naționale** se înțelege ansamblul elementelor culturale, lingvistice, istorice și spirituale care definesc identitatea unui popor: limba maternă, tradițiile, simbolurile, istoria, portul popular și patrimoniul cultural [4], [11]. Aceste valori au o funcție integrativă și formativă, contribuind la menținerea coeziunii sociale și a continuității spirituale. **Identitatea personală** reprezintă conștiința de sine, iar **identitatea națională** este expresia apartenenței la o comunitate istorică, culturală și morală. De menționat că identitatea națională este structurată pe **componente obiective** (instituționale) și **componente subiective** (psihologice), care definesc apartenența unui individ la o comunitate națională.

Ținem să evidențiem că formarea identității naționale implică un complex de procese psihologice, pedagogice și sociale care transformă apartenența într-o componentă a sinelui individual.

În acest context, J. Dewey consideră educația „procesul prin care societatea își perpetuează valorile”, ceea ce implică o transmitere activă și reflexivă a patrimoniului cultural către generațiile tinere [8].

Analizând fundamentele psihopedagogice ale formării identității, constatăm că aceasta este un proces complex, multidimensional, care îmbină dimensiunea cognitivă, afectivă și socială. Conform lui E. Erikson, identitatea se dezvoltă prin experiențe sociale și prin interiorizarea valorilor culturale în copilărie [9]. J. Bruner consideră educația un proces de transmitere a culturii, prin care elevul dobândește sensuri și repere de orientare în lume [2], iar J. Delors accentuează cei patru piloni ai educației contemporane: *a învăța să cunoști, să faci, să trăiești împreună și să fii*, care includ dimensiunea culturală și morală a învățării [7]. În același context, L. Vygotsky afirmă că dezvoltarea identității este condiționată de interacțiunea socială [13], pe când D. Goleman subliniază rolul inteligenței emoționale în formarea conștiinței de sine și a empatiei culturale [10].

În analiza procesului de educație pentru identitate națională în ciclul primar este important să subliniem realitatea școlară și provocările educației identitare.

Curriculumul național pentru învățământul primar include diverse discipline, repartizate pe arii curriculare: „Limba și comunicare”, „Matematică și Științe”, „Educație sociumanistică”, „Arte”, „Sport”, „Tehnologii”, „Consiliere și dezvoltare personală” – toate cu potențial de formare identitară [6], [12]. Cu toate acestea, aplicarea valorilor naționale în educația cotidiană întâmpină dificultăți semnificative: presiunea performanței academice, resurse didactice insuficiente, pregătirea inegală a cadrelor didactice în domeniul educației interculturale și influența mediului digital [1].

Cercetările recente arată că, în absența unei pedagogii reflexive, valorile naționale riscă să fie percepute superficial sau formal [11]. Totuși, există numeroase exemple de bune practici: cadre didactice care integrează elemente de patrimoniu local în lecții, proiecte interdisciplinare, parteneriate cu muzee și centre culturale. Aceste inițiative demonstrează că educația identitară este viabilă atunci când este trăită, nu doar predată.

În contextul dinamicii societale contemporane, selectarea și implementarea strategiilor didactice adecvate reprezintă o variabilă curriculară critică, esențială pentru a asigura coerența între idealul formativ și competențele civice dezirabile.

În această ordine de idei, menționăm că educația identitară eficientă presupune utilizarea unor metode active, participative și reflexive, iar printre strategiile recomandate evidențiem:

- **Învățarea prin proiecte tematice** („Comorile satului meu”, „Portul popular din zona noastră”) dezvoltă cercetarea, cooperarea și mândria locală;
- **Teatrul educațional și jocurile de rol** stimulează empatia și învățarea prin experiență [2];
- **Atelierele creative** – confecționarea de ii, pictura pe motive tradiționale sau realizarea colajelor cu simboluri naționale;
- **Integrarea cântecelor, poeziilor și proverbelor populare** – mijloace eficiente de apropiere emoțională față de valorile tradiționale;

- **Implicarea familiei și comunității** – prin activități precum „Ziua tradițiilor în familie”, „Ziua bunicuțelor” sau vizite la muzee [5];
- **Portofolii tematice și jurnale identitare** favorizează reflecția și conștientizarea propriei identități;
- **Marcarea sărbătorilor naționale** consolidează sentimentul de solidaritate și apartenență.

Este important de accentuat faptul că aceste practici didactice, atunci când sunt susținute de o viziune educațională coerentă, contribuie la o învățare cu sens și la formarea unei identități echilibrate și deschise [7].

Intervențiile educaționale focalizate pe tematica identitară generează efecte cuantificabile asupra structurii psihologice și socio-comportamentale a elevilor. Aceste beneficii se materializează la nivel intra-personal, prin consolidarea robustă a stimei de sine și a unui sentiment definit de apartenență comunitară, elemente esențiale pentru coerența sinelui. Pe plan inter-personal, activitățile respective facilitează dezvoltarea competențelor civice și sociale, esențiale pentru integrarea proactivă în societate. Mai mult, prin explorarea valorilor și a rădăcinilor culturale, se stimulează autoreglarea emoțională și capacitatea de exprimare afectivă nuanțată, contribuind la reziliența psihologică generală. Astfel, demersul didactic cu specific identitar transcende simpla informare, devenind o strategie de dezvoltare holistică a elevului.

De subliniat că prin implicarea activă în activități cu specific național, elevii dobândesc o înțelegere afectivă a propriei culturi și dezvoltă atitudini de respect față de diversitate. În același timp, relația școală-familie-comunitate se consolidează, contribuind la coerența educației identitare [8].

Pentru a consolida dimensiunea identitară a educației, este necesară o restructurare strategică a demersului didactic, axată pe coerență, formare continuă și parteneriat comunitar. Integrarea valorilor naționale trebuie să depășească statutul de temă marginală a disciplinelor socio-umane, devenind un element transversal asumat în toate ariile curriculare.

O primă direcție de acțiune vizează dezvoltarea competențelor metacognitive ale cadrelor didactice, impunând formarea continuă în domeniul pedagogiei valorilor și al educației interculturale. Această formare trebuie să faciliteze tranziția de la simpla transmitere a informațiilor la modelarea comportamentală și la facilitarea internalizării valorilor.

O a doua direcție, de natură sistemică, implică stabilirea unor parteneriate strategice între școală, instituțiile culturale și organizațiile civice, transformând comunitatea într-un mediu de învățare extins. Acest lucru asigură autenticitatea și relevanța conținutului promovat. Din perspectivă evaluativă, se impune trecerea de la evaluarea sumativă a cunoștințelor la utilizarea unor instrumente calitative și metodologii complexe care să surprindă nu doar nivelul de informare, ci și atitudinile și comportamentele elevilor, respectiv nivelul de integrare civică [11].

În același context, adaptarea la contextul digital este esențială: este imperios necesară adaptarea resurselor educaționale prin crearea și promovarea activă a patrimoniului cultural în mediul online, asigurând, astfel, accesul generației tinere la modele și conținut identitar relevante.

Aceste demersuri integrate transformă școala dintr-un simplu transmițător de norme într-un agent proactiv de consolidare a identității personale și civice.

Este important de subliniat că educația pentru identitate *națională trebuie să fie o experiență de creștere personală, în care elevul se formează ca membru activ al unei comunități culturale vii.*

În concluzie, menționăm că valorile naționale nu reprezintă simple conținuturi de predat, ci **repere formative și emoționale**, iar necesitatea de a eficientiza procesul de educare a valorilor impune o abordare metodologică riguroasă, centrată pe evaluarea impactului strategiilor active și pe identificarea celor mai validate căi de modelare comportamentală în spațiul școlar. O educație identitară autentică presupune participare, creativitate și cooperare între școală, familie și comunitate. Atunci când cadrele didactice transformă aceste valori în experiențe vii, elevii învață nu doar **despre** identitate, ci și **prin** identitate. Astfel, școala își îndeplinește misiunea esențială: **formarea unor cetățeni conștienți de originea și responsabilitatea lor culturală.**

Bibliografia

1. BANKS, J. A. *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Jossey-Bass, 2006, 524 p. ISBN: 978-0-787-98765-7
2. BRUNER, J. *The Culture of Education*. Harvard University Press, 1996, 240 p. ISBN: 9780674179530
3. CRISTEA, S. *Educația prin și pentru valori*. În: Didactica Pro, nr.1 (35). 2006, pp. 56-58. ISSN: 1810-6455
4. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010, 400 p. ISBN 978-973-461562-9.
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie: perspective asupra educației contemporane*. Iași: Polirom, 2014, 536 p. ISBN: 9789734640416
6. *Curriculum Național pentru învățământul primar*. Ministerul Educației și Cercetării. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
7. DELORS, J. *Educația, comoara ascunsă*. UNESCO. Iași: Polirom, 2000, 240 p. ISBN: 973-683-549-9
8. DEWEY, J. *Democracy and Education*. Paris: Armand Colin, 1990, 446 p. ISBN: 2-200-37-272-2
9. ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company, 1994, 336 p. ISBN: 978-0393311440
10. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Curtea Veche, 2021, 696 p. ISBN 9786064410757
11. IONESCU, M. *Pedagogia valorilor și educația pentru identitate culturală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019, 280 p. ISBN 978-606-31-0783-2
12. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal 2025-2026*. Ministerul Educației și Cercetării. https://mec.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025-2026.pdf
13. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. University Press, 1980. ISBN: 0674076680, 9780674076686

PROFESORUL DIGITAL: DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PENTRU ȘCOALA VIITORULUI

THE DIGITAL TEACHER: DEVELOPING SKILLS FOR THE SCHOOL OF THE FUTURE

*STELEA Elena-Bianca, profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, România
Primary school teacher,
Secondary School „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, Romania
ORCID: 0009-0004-2778-2257
e-mail: stelea.bia90@gmail.com*

CZU: 37.011.31:004

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p210-214

Abstract. The need to adapt the role of the teacher to the accelerated transformations of contemporary society and the integration of digital technologies in education. The teacher is no longer just a transmitter of knowledge, but becomes a mediator, mentor and facilitator of personalized learning, with the mission of combining technology with the human dimension of the educational act. Digital pedagogical competence – defined by international frameworks such as UNESCO and DigCompEdu – represents an essential condition for preparing a school of the future capable of training critical, creative and adaptable citizens.

The COVID-19 pandemic has accelerated the development of teachers' digital skills and highlighted both the potential and vulnerabilities of the education system. Although there is consistent investment in continuous teacher training internationally, in Romania financial support remains low and empirical evaluations of the effectiveness of training programs are limited. Research shows that continuous training has a significant impact on student performance, exceeding the influence of initial training.

The DigCompEdu model provides clear benchmarks for structuring and assessing teachers' digital competences, and educational policies must ensure flexible programs, adequate infrastructure and transnational collaboration. Only through coherent investments and innovative approaches can the digital teacher respond to the challenges and opportunities of the modern world, contributing to the development of an interactive, inclusive and future-oriented education.

Keywords: teacher, digital, skills, development, school of the future.

Rezumat. Necesitatea adaptării rolului profesorului la transformările accelerate ale societății contemporane și integrarea tehnologiilor digitale în educație. Profesorul nu mai este doar un simplu transmițător de cunoștințe, ci devine mediator, mentor și facilitator al învățării personalizate, având misiunea de a combina tehnologia cu dimensiunea umană a actului educațional. Competența pedagogică digitală – definită de cadre internaționale precum UNESCO și DigCompEdu – reprezintă o condiție esențială pentru pregătirea unei școli a viitorului, capabile să formeze cetățeni critici, creativi și adaptabili.

Pandemia COVID-19 a accelerat dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și a evidențiat atât potențialul, cât și vulnerabilitățile sistemului educațional. Deși există investiții consistente în formarea continuă a cadrelor didactice la nivel internațional, în România sprijinul financiar rămâne redus, iar evaluările empirice ale eficienței programelor de formare sunt limitate. Cercetările arată că formarea continuă are un impact semnificativ asupra performanței elevilor, depășind influența pregătirii inițiale.

Modelul DigCompEdu oferă repere clare pentru structurarea și evaluarea competențelor digitale ale profesorilor, iar politicile educaționale trebuie să asigure programe flexibile, infrastructură adecvată și colaborare transnațională. Doar prin investiții coerente și abordări inovatoare, profesorul digital poate răspunde provocărilor și oportunităților lumii moderne, contribuind la dezvoltarea unei educații interactive, incluzive și orientate spre viitor.

Cuvinte-cheie: profesor, digital, competențe, dezvoltare, școala viitorului.

MOTTO: „Tehnologia nu va înlocui profesorii excelenți, dar tehnologia în mâinile unor profesori poate fi transformatoare.” (George Couros)

Educația copilului reprezintă una dintre cele mai dificile și solicitante acțiuni, mai întâi din partea părintelui, și apoi din partea cadrului didactic.

Având în vedere faptul că societatea modernă se află într-o permanentă schimbare, generată de provocările multiple cu care se confruntă, cadrele didactice trebuie să fie într-un proces continuu de formare. Aceste transformări conduc la redimensionarea și reconfigurarea diverselor domenii, inclusiv culturale, educaționale și formative, adaptându-le constant la noile realități și nevoi ale timpului. [1, p. 11]

Musawi, în lucrarea sa, analizează noile roluri ale tehnologiei în educație, care nu mai este doar un simplu mediu, ci acționează ca resursă, instrument de management și sistem de livrare. Împreună, aceste funcții pot susține transformarea și restructurarea inovatoare a instituțiilor educaționale, depășind modelul tradițional de învățământ. [4, pp. 130-135]

În trecut, atribuțiile învățătorului erau stabilite pe cale naturală și experiențială, prin validări și ajustări treptate. Astăzi, acestea sunt din ce în ce mai formalizate, cuantificabile și explicite, prin proceduri, criterii și certificări precise. Cele mai mari schimbări se regăsesc în redefinirea rolurilor profesorului, în special în ceea ce privește competențele care trebuie demonstrate și activate în procesul didactic.

Una dintre provocările actuale este abilitatea profesorului de a integra și valorifica noile tehnologii de informare și comunicare, atât din punct de vedere didactic, cât și interactiv. Formarea și monitorizarea competențelor digitale au devenit esențiale pentru toți actorii educaționali, inclusiv elevi și profesori. Atât migranții digitali, cât și nativii digitali își dezvoltă competențele prin trasee formale, sistematice, sau prin învățare continuă, fie profesională, fie personală. [1, p. 7]

Introducerea tehnologiilor de supercalcul în educație oferă oportunități majore prin capacitatea de a gestiona volume mari de date, dar ridică și provocări importante pentru învățământul superior. Acest context impune adoptarea unei perspective pedagogice adecvate, care să valorifice infrastructurile disponibile și să sprijine predarea. Totodată, sistemul educațional trebuie să se adapteze prin pregătire complexă și prin utilizarea unor instrumente variate de rezolvare a problemelor, în concordanță cu principiile învățării bazate pe cercetare, pentru a stimula curiozitatea și motivația elevilor. [3, pp. 353-364]

Investițiile în TIC și utilizarea calculatorului în educație au efecte pozitive doar până la un anumit nivel optim de dotare; după acesta, beneficiile educaționale scad sau dispar, ceea ce limitează justificarea economică a investițiilor suplimentare. [2, p. 25]

Într-o lume digitală aflată în continuă schimbare, profesorii trebuie să-și dezvolte permanent competențele, să se adapteze la noile tehnologii și să îmbine rolul de dascăl cu cel de mentor și facilitator al învățării. Tehnologia poate sprijini procesul educațional prin diversificarea resurselor și stimularea interesului elevilor, dar nu poate înlocui relația autentică profesor-elev. Pentru a rămâne relevanți, profesorii trebuie să fie deschiși la schimbare, să-și dezvolte gândirea critică, creativă și colaborativă și să-i ajute și pe elevi să facă același lucru.

Astfel, *profesorul digital* are misiunea de a îmbina tehnologia cu relația umană, transformând provocările actuale în oportunități pentru o educație mai interactivă, incluzivă și adaptată viitorului. [8]

Competențele reprezintă combinații integrate de cunoștințe, abilități, motivații și atitudini care susțin comportamentul profesional și asigură performanța eficientă în activitatea didactică. [9]

Competența digitală, una dintre cele opt competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții stabilite de Comisia Europeană, presupune utilizarea sigură, critică și eficientă

a tehnologiilor informației și comunicării pentru informare, comunicare și rezolvarea problemelor în diverse aspecte ale vieții. [5, pp. 10-18]

Pandemia Covid-19 a accelerat trecerea la educația online, evidențiind atât oportunități (platforme digitale, proiecte precum CRED, resurse educaționale interactive), cât și provocări (nivel redus de satisfacție al unor elevi, dificultăți de adaptare, inegalități în acces). [8]

În România, trecerea bruscă din perioada pandemiei la școala online, în martie 2020, fără pregătire prealabilă, s-a realizat cu resursele disponibile, punând în evidență lipsa de experiență a multor profesori în utilizarea platformelor și adaptarea activităților la mediul digital. Conform estimărilor, între 250.000 și 900.000 de elevi și studenți (12–30% din total) au rămas în afara sistemului educațional online. În ciuda acestor provocări, după martie 2020, competențele digitale ale profesorilor s-au dezvoltat semnificativ, atât prin formare nonformală, cât și informală și formală.

Cercetările arată că motivația cadrelor didactice nu a scăzut, iar peste 30% dintre profesori s-au declarat mai dedicați profesiei. De asemenea, pandemia a dus la flexibilizarea acreditării cursurilor de formare (posibilitatea derulării integral online), la dezvoltarea resurselor educaționale digitale și la intensificarea colaborării între profesori, elevi și societatea civilă. Experiența școlii online a evidențiat importanța adaptării și învățării din crize, subliniind că sistemele educaționale nu sunt imune la astfel de situații. [2, pp. 70-76]

În ultimii ani, la nivel global, există un interes tot mai mare pentru recalibrarea programelor de pregătire psihopedagogică a viitorilor profesori și adaptarea curriculumului la schimbările socio-culturale. [1, p. 167]

Cercetările din domeniul educației evidențiază că formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un factor determinant al performanței elevilor. Impactul unui profesor cu rezultate ridicate la testele de pregătire psihopedagogică și de specialitate este de peste trei ori mai mare decât cel al unui profesor cu pregătire modestă. Studii de sinteză arată că formarea continuă are un efect de aproximativ trei ori și jumătate mai puternic asupra rezultatelor elevilor comparativ cu pregătirea inițială. Ca urmare, multe guverne investesc semnificativ în acest domeniu – de exemplu, SUA au alocat 1,5 miliarde USD în 2004–2005 pentru formarea continuă a profesorilor. În schimb, în România finanțarea este redusă, statul asigurând doar 16% din costul standard per student pentru pregătirea inițială și 40% din cost pentru dezvoltarea profesională continuă. [2, p. 437]

Odată cu apariția educației digitale, a devenit necesară formarea competenței pedagogice digitale a cadrelor didactice.

UNESCO (2011) definește această competență prin mai multe dimensiuni:

- context politic și normativ;
- curriculum și evaluare;
- aspecte pedagogice;
- cunoștințe și deprinderi;
- medii de învățare administrative;
- dezvoltare personală și profesională. [6]

La nivel european, dezvoltarea competenței pedagogice digitale a cadrelor didactice este susținută prin instrumente de autoevaluare și programe de instruire menite să identifice nivelul actual de achiziții și nevoile de formare. [1, p. 168]

Un studiu realizat în 2021 pe 559 profesori din Letonia (Usca și colaboratorii) subliniază că pentru dezvoltarea eficientă a competenței pedagogice digitale sunt necesare:

- organizarea de traininguri online adaptate infrastructurii școlii și nevoilor profesorilor;
- ajustarea conținutului cursurilor de formare la nivelul real al competențelor digitale existente;
- structurarea coerentă a abilităților formate, incluzând perspectivele profesorilor, părinților și elevilor;
- unificarea conținutului informațional oferit de instituțiile de formare a cadrelor didactice. [7, pp. 327-333]

Raportul „DigCompEdu” constituie un cadru de referință comun, fundamentat științific, care sprijină formularea politicilor educaționale și implementarea unor programe coerente de pregătire.

Modelul propune 22 de competențe esențiale, organizate în șase domenii:

1. angajament profesional;
2. gestionarea și distribuirea resurselor digitale;
3. integrarea tehnologiilor în procesul de predare-învățare;
4. utilizarea strategiilor digitale de evaluare;
5. proiectarea de demersuri didactice centrate pe elev;
6. formarea competențelor digitale ale cursanților.

În plus, DigCompEdu oferă indicatori de evaluare și un limbaj comun care facilitează dialogul interinstituțional și schimbul de bune practici la nivel transfrontalier. [1, pp. 168-169]

Investigarea impactului programelor de formare a profesorilor preuniversitari asupra rezultatelor elevilor, precum și a caracteristicilor care diferențiază programele eficiente constituie o direcție prioritară în cercetările actuale.

La nivel internațional, există un interes tot mai mare pentru identificarea elementelor structurale care fac unele programe mai performante decât altele, însă în România analizele empirice ale eficienței acestor programe sunt puțin dezvoltate, fiind limitate în principal la lucrări doctorale sau de abilitare din domeniul științelor educației. [2, pp. 438-439]

În concluzie, în contextul transformărilor accelerate ale societății și al expansiunii tehnologiilor informaționale, profesorul digital devine un agent esențial al inovării educaționale. Dezvoltarea competențelor pedagogice digitale nu reprezintă doar o necesitate profesională, ci și o condiție pentru crearea unei școli a viitorului, capabile să formeze cetățeni critici, creativi și adaptabili. Cercetările recente evidențiază că formarea continuă a cadrelor didactice are un impact major asupra performanței elevilor, iar cadrele conceptuale internaționale, precum DigCompEdu, oferă direcții clare pentru structurarea și evaluarea acestor competențe. Integrarea tehnologiei trebuie însă însoțită de menținerea dimensiunii umane a actului educațional, profesorul având rolul de mediator, mentor și facilitator al învățării personalizate. Pentru a răspunde provocărilor și oportunităților lumii digitale, este necesară o politică educațională coerentă, bazată pe programe de formare flexibile, sprijin instituțional și colaborare transnațională, astfel încât școala viitorului să fie inclusivă, interactivă și orientată spre dezvoltare durabilă.

Bibliografie:

1. APOSTOLACHE, R.; *Competența pedagogică digitală*. Iași: Polirom, 2022, pp. 7-169. ISBN: 978-973-46-8883-8,
2. CEOBANU, C. (coord.); CUCOȘ, C.; ISTRATE, O.; PÂNIȘOARĂ, I.-O.; *Educația digitală – Ediția a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Polirom 2022, pp. 25-439. ISBN 978-973-46-8938-5,
3. FERNÁNDEZ, Á.; FERNÁNDEZ, C. & MIGUE-DÁVILA, J. Á.; *Computers & Education Supercomputers to improve the performance in higher education: A review of the literature*. În: *Computers & Education*, 128 (octombrie 2018), pp. 353–364. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.004>, site accesat la data de 30.08.2025
4. MUSAWI, A. S. AL.; *Redefining Technology Role in Education*. În: *Creative Education*, 02(02), pp. 130–135. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.22018>, site accesat la data de 30.08.2025, ora, 14.02,
5. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL OF 18 DECEMBER 2006 ON KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING, OJ L 394, 30.12.2006, pp. 10-18. <https://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>, site accesat la data de 29.08.2025, ora 09.18,
6. UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework For Teachers*. Paris: UNESCO, <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft>, site accesat la data de 29.08.2025, ora 18.08,
7. USCA, S.; DZERVINIKS, J.; LUBKINA, V.; VINDECE, A.; POPLAVSKIS, J.; *Development of Teachers' Digital Competence: Problems and Solutions in Latvia*, În: *Rural Environment. Education. Personality*, Vol. 14, pp. 327-333. ISSN 2661-5207, https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2021/Latvia_REEP_2021_proceedings_No14_online-327-333.pdf, accesat la data de 30.08.2025, ora 18.32,
8. <https://edict.ro/profesor-intr-o-lume-digitala/>, site accesat la data de 28.08.2025, ora 14.53,
9. <https://lege5.ro/gratuit/gezdsmrzhe/descrierea-competentelor-metodologie?dp=gqydonbwgi3ta>, site accesat la data de 28.08.2025, ora 17.22.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ, PILON ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

EMOTIONAL INTELLIGENCE, A PILLAR IN TEACHING STAFF TRAINING

TUDOR Andreea- Silvia, profesor

Liceul „Marin Preda”, Odorheiu Secuiesc, România

Teacher at "Marin Preda" Odorheiu Secuiesc High School, Romania

e-mail: tandreea67@yahoo.com

CZU: 378.126:159.942

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p215-220

Abstract. In an era of rapid change and complex social challenges, the role of the educator has expanded beyond the mere transmission of information. Future teachers must be more than just subject matter experts; they are models, mentors, and facilitators of students' personal development. This transformation highlights a critical need to cultivate a series of non-cognitive competencies, with emotional intelligence (EI) at their core. Developing EI among future teachers, particularly at the pedagogical high school level, represents a strategic investment not only in the quality of teaching but also in the personal and professional well-being of the teacher and the success of the students they will shape. This essay explores the critical importance of emotional intelligence in the training of future teachers, with a specific focus on students in pedagogical high schools. The paper provides a theoretical foundation for this development, proposes a detailed methodology for a case study to measure the impact of an intervention program, and outlines the practical implications of such initiatives for the educational system. The core components of EI self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills are discussed in the context of their specific relevance to the teaching profession. By integrating systematic and practical approaches like self-reflection workshops, case studies, role-playing, and supervised teaching practice with constructive feedback, pedagogical programs can effectively foster these crucial skills. The proposed research methodology, based on a pre-test and post-test design, aims to rigorously evaluate the effectiveness of such a program in enhancing the socio-emotional competencies of students.

Keywords: Emotional Intelligence (EI), teacher training, non-cognitive skills, professional development

Rezumat. Într-o eră a schimbărilor rapide și a provocărilor sociale complexe, rolul educatorului a depășit simpla transmitere a informațiilor. Viitorii profesori trebuie să fie mai mult decât experți în materia predată; ei sunt modele, mentori și facilitatori ai dezvoltării personale a elevilor. Această transformare evidențiază nevoia critică de a cultiva o serie de competențe non-cognitive, având la bază inteligența emoțională (IE). Dezvoltarea IE în rândul viitorilor profesori, în special la nivelul liceelor pedagogice, reprezintă o investiție strategică nu doar în calitatea predării, ci și în bunăstarea personală și profesională a profesorului și în succesul elevilor pe care îi vor forma. Lucrarea explorează importanța critică a inteligenței emoționale în formarea viitorilor profesori, cu un accent specific pe elevii liceelor pedagogice. Sunt prezentate fundamentele teoretice ale acestei dezvoltări, se propune o metodologie detaliată pentru un studiu de caz care să măsoare impactul unui program de intervenție și se conturează implicațiile practice ale unor astfel de inițiative pentru sistemul educațional. Componentele centrale ale IE — conștientizarea de sine, autoreglarea, motivația, empatia și abilitățile sociale — sunt discutate în contextul relevanței lor specifice pentru profesia didactică. Prin integrarea abordărilor sistematice și practice, precum ateliere de auto-reflecție, studii de caz, jocuri de rol și practică pedagogică supervizată cu feedback constructiv, programele pedagogice pot dezvolta eficient aceste abilități esențiale. Metodologia de cercetare propusă, bazată pe un design pre-test și post-test, urmărește evaluarea riguroasă a eficienței unui astfel de program în îmbunătățirea competențelor socio-emoționale ale elevilor.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională (IE), formarea profesorilor, competențe non-cognitive, dezvoltare profesională.

Într-o perioadă marcată de schimbări rapide și de provocări sociale complexe, rolul educatorului s-a extins dincolo de simpla transmitere a informațiilor. Viitorul profesor trebuie să fie mai mult decât un expert în domeniul său; el este un model, un mentor și un facilitator al dezvoltării personale a elevilor. Această transformare a scos la iveală o nevoie stringentă de a cultiva o serie de competențe non-cognitive, iar în centrul acestora se află inteligența emoțională (IE). Dezvoltarea IE în rândul viitoarelor cadre didactice, în special la nivelul liceelor cu profil pedagogic, reprezintă o investiție strategică nu doar în calitatea predării, ci și

în bunăstarea personală și profesională a profesorului, precum și în succesul elevilor pe care-i va forma.

Acest eseu își propune să exploreze importanța critică a inteligenței emoționale în formarea viitorilor profesori, cu un accent specific pe elevii din liceele pedagogice. Lucrarea va fundamenta teoretic necesitatea acestei dezvoltări, va propune o metodologie detaliată pentru un studiu de caz menit să măsoare impactul unui program de intervenție și va sublinia implicațiile practice ale unor astfel de demersuri pentru sistemul educațional.

Conceptul de inteligență emoțională a câștigat notorietate în anii '90, în special prin lucrările lui Peter Salovey și John Mayer, și ulterior prin popularizarea sa de către Daniel Goleman. Modelul lui Goleman, cel mai adesea citat în context educațional. Fundamentarea teoretică: Inteligența emoțională în context didactic

Conceptul de inteligență emoțională, popularizat de Daniel Goleman, descrie capacitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a le recunoaște și a le influența pe cele ale celorlalți. Goleman a structurat IE în cinci domenii esențiale, fiecare având o relevanță deosebită pentru profesia didactică:

- Conștiința de sine: Este fundamentul tuturor celorlalte competențe. Un viitor profesor trebuie să fie capabil să-și identifice propriile emoții și să înțeleagă cum acestea îi influențează deciziile și comportamentul. O bună conștiință de sine îl ajută să-și recunoască punctele forte și slabe, permițându-i să se adapteze și să-și îmbunătățească continuu stilul didactic.

- Autoreglarea: Reprezintă abilitatea de a gestiona emoțiile negative și impulsurile. Într-o sală de clasă, unde situațiile tensionate sunt frecvente, capacitatea de a rămâne calm, de a nu reacționa impulsiv la frustrare sau provocări, este crucială. Autoreglarea previne conflictele și contribuie la menținerea unui climat de învățare pozitiv.

- Motivația: Este acea forță intrinsecă care alimentează dedicarea, perseverența și optimismul. Profesorii cu o motivație intrinsecă puternică sunt mai rezilienți în fața eșecurilor, sunt mai pasionați de munca lor și, cel mai important, sunt capabili să le transmită elevilor această pasiune, inspirându-i.

- Empatia: Este piatra de temelie a unei relații autentice profesor-elev. Abilitatea de a înțelege și de a simți emoțiile elevilor permite profesorului să răspundă nevoilor lor individuale, să detecteze problemele ascunse și să creeze un mediu de siguranță psihologică. Un profesor empatic poate face diferența între un elev care se simte neînțeles și unul care simte că aparține.

- Abilitățile sociale: Acestea includ comunicarea eficientă, lucrul în echipă și rezolvarea conflictelor. Un profesor trebuie să poată colabora cu colegii, să comunice transparent cu părinții și să medieze conflictele dintre elevi. Aceste competențe transformă educatorul într-un lider de comunitate, capabil să construiască punți de legătură între toți actorii implicați în procesul educațional. [1, 89]

Dezvoltarea acestor competențe la nivelul liceului pedagogic este esențială. Elevii din aceste profiluri sunt viitorii noștri profesori, iar o formare timpurie și intenționată le va oferi un start solid, ajutându-i să-și dezvolte nu doar expertiză academică, ci și inteligența emoțională necesară pentru a excela în profesie.

Integrarea dezvoltării IE în programele de studiu pedagogice necesită o abordare sistematică și practică. Teoria singură nu este suficientă; viitorii profesori trebuie să experimenteze și să exerseze aceste abilități în contexte simulate și reale. Iată câteva metode eficiente:

1. **Ateliere și seminare de autoreflexie:** Acestea ar trebui să ofere studenților un spațiu sigur pentru a explora propriile emoții și reacții. Exercițiile de *mindfulness*, jurnalele de autoreflexie și discuțiile de grup facilitate pot ajuta la creșterea conștiinței de sine. Studenții pot fi încurajați să-și analizeze reacțiile la anumite situații ipotetice din clasă și să identifice sursele de stres personal.

2. **Studii de caz și jocuri de rol:** Acestea sunt instrumente extrem de eficiente pentru a dezvolta empatia și abilitățile sociale. Studenții pot fi puși în situația de a analiza scenarii complexe (de exemplu, un elev cu probleme de disciplină, un părinte nemulțumit) și de a propune soluții. Prin jocuri de rol, ei pot exersa comunicarea asertivă, negocierea și gestionarea conflictelor, preluând pe rând rolul profesorului, al elevului sau al părintelui. [3, 167]

3. **Practica pedagogică supervizată și feedbackul constructiv:** Stagiile de practică reprezintă ocazia ideală de a aplica teoria în realitate. Un mentor cu experiență poate oferi un feedback specific și detaliat despre interacțiunile emoționale ale studentului în clasă. Discuțiile post lecție ar trebui să se axeze nu doar pe aspectele metodice, ci și pe cele emoționale: *Ce ai simțit în momentul X? Cum crezi că a perceput elevul tău reacția ta?*

4. **Terapia prin artă și expresia creativă:** Activități precum desenul, muzica, teatrul sau scrierea creativă pot fi folosite ca metode non-verbale de explorare și exprimare a emoțiilor. Aceste metode sunt deosebit de utile pentru a înțelege și a procesa sentimente complexe, oferind viitorilor profesori instrumente pe care le pot folosi ulterior și în activitatea lor cu elevii.

5. **Cursuri dedicate de inteligență emoțională și comunicare non-violentă:** O componentă curriculară explicită, care să abordeze fundamentele teoretice și practice ale IE, poate consolida cunoștințele studenților. Aceste cursuri pot include exerciții de ascultare activă, tehnici de rezolvare a problemelor și strategii de mediere a conflictelor.

Studiul de caz: Metodologie și obiective

Pentru a măsura impactul unui program de dezvoltare a inteligenței emoționale, este necesar un studiu de caz riguros. Propunerea de cercetare se bazează pe un design pre-test și post-test, având ca scop evaluarea modificărilor în competențele socio-emoționale ale elevilor din profilul pedagogic.

Obiectivele studiului de caz:

- Evaluarea inițială: Măsurarea nivelului de inteligență emoțională și a competențelor socio-emoționale la elevii participanți.
- Proiectarea și implementarea unui program de intervenție: Crearea și derularea unui set de ateliere și activități practice menite să dezvolte IE.
- Evaluarea finală: Măsurarea din nou a nivelului IE după implementarea programului și compararea rezultatelor.

Metodologie:

- Eșantionul: Grupul de cercetare va fi format din elevi de clasa a XI-a și a XII-a, de la un liceu pedagogic. Se va selecta un grup de control și un grup experimental.
- Instrumente de cercetare:
- Chestionar de autoevaluare: Scale standardizate de măsurare a inteligenței emoționale, cum ar fi Emotional Competence Inventory (ECI), pentru a evalua percepția elevilor asupra propriilor competențe.
- Măsuri de performanță: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), care testează abilitățile de a percepe, folosi, înțelege și gestiona emoțiile.

- Metode calitative: Focus-grupuri și jurnale de reflecție pentru a capta experiențele subiective ale elevilor, a le înțelege perspectivele și a identifica schimbările calitative în atitudinea și comportamentul lor.

Programul de Intervenție (ipoteză):

Programul ar trebui să se desfășoare pe parcursul unui semestru, cu ateliere săptămânale de 90 de minute, structurate pe cele cinci domenii ale IE:

- Conștiința de sine: Ateliere de mindfulness și exerciții de reflecție, în care elevii sunt încurajați să-și identifice și să-și denumească emoțiile.
- Autoreglare: Jocuri de rol pentru a exersa gestionarea situațiilor de stres și a conflictelor. Discuții despre tehnici de respirație și de relaxare.
- Empatia: Studii de caz bazate pe scenarii reale din viața de profesor, care necesită plasarea în perspectiva elevului, a părinților sau a colegilor.
- Abilități sociale: Ateliere de comunicare non-violentă, negociere și lucru în echipă.

Proiectul de cercetare și intervenție prezentat, axat pe dezvoltarea inteligenței emoționale (IE) la elevii de la un liceu pedagogic, reprezintă mai mult decât un simplu exercițiu academic. Este o investiție strategică în viitorul educației și în formarea unei noi generații de profesioniști capabili să răspundă provocărilor complexe ale sistemului de învățământ.

Impactul Metodologiei: Rigoare și Profunzime

Metodologia propusă asigură o abordare științifică, robustă și comprehensivă. Utilizarea unui grup de control și a unui grup experimental permite o validare riguroasă a ipotezei, demonstrând cu precizie efectele programului de intervenție. Mai mult, prin combinarea instrumentelor cantitative (ECI, MSCEIT) cu metodele calitative [2, 1566] (focus-grupuri, jurnale de reflecție), nu doar că măsurăm schimbări numerice, dar și captăm și nuanțele, trăirile și percepțiile subiective ale elevilor. Această dualitate metodologică ne oferă o imagine completă: știm nu doar cât au progresat elevii, dar și cum a fost experiența lor interioară de transformare.

Programul de intervenție, structurat pe cele cinci domenii ale IE, este un cadru teoretic și, totodată, un plan de acțiune practic, adaptat contextului unui liceu pedagogic. De la atelierele de mindfulness și autoreglare – care învață viitorii profesori să-și gestioneze propriul stres înainte de a-l gestiona pe al elevilor – până la studiile de caz axate pe empatie și atelierele de comunicare non-violentă, fiecare modul este conceput pentru a modela competențe concrete și aplicabile. Prin aceste activități, ipoteza noastră devine un crez: dezvoltarea deliberată și structurată a inteligenței emoționale poate îmbunătăți semnificativ competențele profesionale și personale ale viitorilor profesori.

Oportunitatea pedagogică:

Impactul acestui proiect transcende beneficiile individuale ale elevilor participanți. Implementarea sa are implicații profunde la nivel pedagogic:

Formarea de profesori echilibrați: Un profesor cu o inteligență emoțională dezvoltată este mai bine echipat să gestioneze dinamica clasei, să înțeleagă nevoile emoționale ale elevilor săi și să creeze un climat de învățare pozitiv și sigur. El devine un mentor și un model de urmat, nu doar un simplu transmițător de informație.

Relații profesionale mai bune: Competențele de empatie și comunicare non-violentă îi vor ajuta pe acești elevi, viitori profesori, să construiască relații de colaborare mai eficiente cu colegii, părinții și comunitatea școlară.

Reducerea epuizării profesionale (burnout): Stresul didactic este o realitate. Prin tehnicile de autoreglare și prin conștientizarea propriilor limite, viitorii profesori vor fi mai rezistenți la presiunea ocupațională, contribuind la o carieră de succes și de lungă durată.

În final, acest proiect nu se limitează la dezvoltarea personală a câtorva elevi. El vizează o schimbare de paradigmă, subliniind că formarea unui profesor nu este completă fără o componentă esențială: educația inimii, alături de educația minții.

Importanța IE în contextul liceelor pedagogice

Liceele cu profil pedagogic ocupă o poziție unică în sistemul de învățământ, având misiunea explicită de a forma viitoarele cadre didactice. Prin urmare, responsabilitatea lor depășește cu mult predarea materiilor tradiționale. Aceste instituții au oportunitatea și datoria de a integra dezvoltarea inteligenței emoționale în curriculumul lor, pregătindu-i pe elevi pentru realitatea complexă a profesiei.

Elevii din aceste licee se confruntă cu presiuni specifice. Pe lângă sarcinile școlare, ei sunt expuși, prin stagiile de practică, la provocări emoționale din lumea reală a școlii: de la gestionarea comportamentelor dificile ale elevilor la comunicarea cu profesori experimentați sau la evaluarea propriilor performanțe. Fără o bază solidă de inteligență emoțională, aceste experiențe pot fi copleșitoare și pot descuraja viitoarele cadre didactice.

Prin integrarea modulelor de IE, liceele pedagogice pot oferi elevilor instrumentele necesare pentru:

- a gestiona stresul profesional: Recunoscând semnele epuizării emoționale și învățând tehnici de autoreglare, elevii sunt mai bine pregătiți să facă față cerințelor solicitante ale profesiei.
- a construi relații pozitive: Prin exersarea empatiei și a abilităților sociale, ei pot crea legături autentice cu elevii, părinții și colegii, transformând mediul școlar într-unul colaborativ și de susținere.
- a deveni modele de comportament: Un profesor echilibrat emoțional servește ca un model viu pentru elevi, demonstrându-le cum să-și gestioneze propriile emoții și cum să navigheze în relațiile interpersonale într-un mod constructiv.

Implicații și concluzii

Finalizarea unui astfel de studiu de caz ar oferi dovezi concrete despre eficacitatea programelor de dezvoltare a inteligenței emoționale în formarea viitorilor profesori. Rezultatele ar putea justifica integrarea obligatorie a modulelor de IE în curriculumul liceelor pedagogice, transformând o abordare sporadică într-una sistemică.

Dezvoltarea inteligenței emoționale la elevii din liceele pedagogice nu este doar o opțiune, ci o necesitate strategică pentru a construi o nouă generație de educatori: profesori mai empatici, mai rezilienți și mai eficienți. Aceasta este o investiție directă în calitatea actului educațional și în bunăstarea viitoare a elevilor noștri, care vor fi formați de cadre didactice pregătite nu doar academic, ci și emoțional.

Impactul pedagogic concret al dezvoltării IE

a. Reducerea epuizării profesionale (burnout): Cariera didactică este una dintre cele mai solicitante emoțional. Prin dezvoltarea competențelor de autoreglare și conștiință de sine, viitorii profesori vor fi mai bine echipați pentru a face față stresului, pentru a-și stabili limite sănătoase și pentru a-și menține entuziasmul pe termen lung. Aceasta contribuie direct la o forță de muncă mai stabilă și mai motivată în sistemul de învățământ.

b. Crearea unui climat școlar pozitiv: Atunci când profesorii sunt pregătiți emoțional, efectul se resimte la nivelul întregii școli. Un climat școlar pozitiv este caracterizat prin toleranță, incluziune și sprijin reciproc. Dezvoltarea empatiei și a abilităților sociale la viitorii profesori contribuie direct la prevenirea bullyingului și la promovarea unui mediu sigur pentru toți elevii.

c. Pregătirea pentru provocările viitorului: Trăim într-o lume în continuă schimbare, în care competențele socio-emoționale sunt la fel de importante ca și cele academice. Prin dezvoltarea IE, liceele pedagogice nu doar că formează viitori profesori, ci cetățeni activi și responsabili, capabili să se adapteze, să colaboreze și să inoveze. Astfel, se creează o legătură directă între pregătirea teoretică și aplicabilitatea practică, transformând școala într-un laborator de viață.

Bibliografie:

1. GOLEMAN D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.*, Bantam Books, 1995, 249 p.
2. PÂNIȘOARĂ G, *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* Editura Polirom, 2019, 296 p, ISBN 978-973-467-725-2
3. SALAVASTRU D., *Psihologia educației.* Editura Polirom, 2004, 288 p, ISBN 978-973-681-553-9
4. SALOME.J., *Fii tu însuși când vorbești,* Editura Herald, 385 p, ISBN 978-975-111-927-4

ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА КАК УСЛОВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

INCLUSIVE SCHOOL AS A CONDITION OF EDUCATIONAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ЯНИОГЛО Мария, доктор, конф. унив.
Комратский государственный университет
Ianioglo Maria, PhD, Associate Professor,
Comrat State University
ORCID: 0000-0001-7285-541X
e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

ВЛАХ Мария, магистр, ассист/ унив.
Комратский государственный университет
Vlah Maria, Master's degree, University Assistant,
Comrat State University
ORCID: 0000-0002-1823-840X
e-mail: vlahmaria@mail.ru

CZU: 376.091

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p221-229

Abstract. The article aims to describe a model of an inclusive school that provides support, assistance and educational assistance to children with special educational needs. The article presents and analyses the national legal framework, fundamental benchmarks in accordance with which the main provisions and standards regulating the activities of an educational institution as an inclusive social institution are established. These norms and rules ensure the implementation of educational policies, requirements and objectives with reference to the promotion of inclusive education in general education institutions. Inclusive education is a permanent process that involves the schooling of children with special educational needs, the adaptation of the school to their needs, their participation in formal and non-formal educational activities, which ensure their training, formation and development of those who learn, at the same time, it is a necessity and the response to the challenges of contemporaneity in the educational field. All children have the right to education and each child is able to learn at their own pace, or each child needs school, but the school also needs each of them. The inclusion of children with special educational needs in the school environment is a necessary, important and complex process. The school must change according to the needs of each child. An inclusive school emphasises the individual progress of each child and not the differences between them. Within the inclusive school, quality education is achieved, cooperative learning is promoted, in the context of which children are encouraged to help each other, learn from each other and each student is valued.

Keywords: inclusion, children with special educational needs, inclusion, inclusive school.

Rezumat. Scopul articolului este de a descrie un model de școală incluzivă care oferă sprijin, ajutor și asistență educațională copiilor cu nevoi educaționale speciale. Articolul prezintă și analizează cadrul legal național, repere fundamentale, conform cărora se stabilesc principalele prevederi și standarde ce reglementează activitățile unei instituții de învățământ general ca instituție socială incluzivă. Aceste norme și reguli asigură implementarea politicilor, respectarea cerințelor și realizarea obiectivelor educaționale cu referire la promovarea educației incluzive în cadrul instituțiilor de învățământ general. Educația incluzivă reprezintă o abordare prin care se constată că toți copiii au șanse egale de a veni la aceeași școală și a învăța împreună cu semenii săi, indiferent de capacitățile lor intelectuale, fizice, de apartenența lor religioasă, etnică, culturală, socială etc. Educația incluzivă reprezintă un proces complex, permanent și constă în școlarizarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, totodată, și adaptarea școlii la nevoile acestora, participarea elevilor la activitățile educaționale formale și non-formale, care asigură formarea și dezvoltarea celor ce învață. În același timp, este o necesitate și răspunsul la provocările contemporaneității în domeniul educațional. Astfel, fiecare elev de vârstă școlară mică are dreptul la educație și fiecare copil este capabil să învețe în ritmul său. Or, fiecare cel ce învață are nevoie de instituție de învățământ, dar și instituția educațională are nevoie de fiecare dintre beneficiar/școlar.

Din perspectiva incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale în mediul instituționalizat, educația incluzivă este un proces necesar, important și oportun. Instituția de învățământ este obligată să se schimbe în conformitate cu nevoile fiecărui școlar. O instituție educațională incluzivă se axează pe progresul individual al fiecărui copil și nu pe diferențele dintre cei ce învață. În cadrul școlii incluzive se realizează educație de calitate, se promovează învățarea prin cooperare, în contextul căreia elevii sunt motivați, apreciați și încurajați să se ajute să învețe unii de la alții, concomitent, fiecare copil este prețuit.

Cuvinte-cheie: incluziune, copii cu cerințe educaționale speciale, incluziune, școală incluzivă.

Вопросы инклюзивного образования стали особенно актуальными, так как именно инклюзивное образование предоставляет детям с ограниченными возможностями здоровья возможность реализовать свои права на образование и раскрыть свой потенциал. Это позволяет каждому ребенку получать образование, соответствующее его уровню развития и способностям, независимо от физических, умственных или социальных особенностей. Несмотря на значительные достижения в области инклюзивного образования, его распространение в образовательных учреждениях сопряжено с рядом трудностей.

Инклюзивное образование включает широкий спектр детей с различными ограничениями здоровья и особыми образовательными потребностями. В их число входят: дети с нарушением слуха, с нарушением речи, дети с нарушением зрения, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития (ЗПР), дети с умственной отсталостью, дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, включая детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [1].

Таким образом, главная идея инклюзивного образования заключается в том, что школа должна адаптироваться к потребностям всех детей, а также выполнить одну из основных функций социальной защиты на каждом уровне инклюзивной школы. Инклюзия, не исключает и не противопоставляется специальному образованию, а сближает образовательные системы, в которых ребенок может реализовать свое право на образование в любом образовательном учреждении и получить при этом необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь и поддержку.

В связи с этим, образовательные учреждения функционируют в соответствии с установленными нормами и стандартами, которые регулируют ее деятельность как социального института. Эти нормы и правила обеспечивают выполнение государственных требований и целей в сфере образования.

Основным нормативно-правовым актом, регулирующим все виды деятельности общеобразовательной школы, является Кодекс об образовании РМ (2014), который устанавливает:

- образование имеет миссию удовлетворения образовательных потребностей индивидуума или общества;
- граждане Республики Молдова имеют равные права на образование;
- образование для детей ООП является составной частью системы образования и преследует цель реабилитировать или/и восстановить образовательную, социальную и профессиональную инклюзию лиц с трудностями в образовании, восприятии, общении;

- с физическими, эмоциональными, социальными трудностями поведения и взаимодействия.

Государство обеспечивает интегрирование в систему образования детей и учащихся с ООП с зачислением ребенка в соответствующую группу или класс образовательного учебного заведения через индивидуальный подход, определение формы инклюзии, комплексный осмотр и оценку. В учреждениях общего образования работают вспомогательные педагоги, прошедшие подготовку для работы с детьми и учащимися с ООП [4].

Стандарты функционирования общеобразовательного инклюзивного учреждения являются еще одним важным документом нормативной базы для внедрения инклюзивного образования в Республике Молдова. Они обеспечивают минимальный уровень качества инклюзивного образовательного процесса и регулируют деятельность инклюзивных учреждений. Важность стандартов также заключается в том, что они помогают гарантировать равные права и возможности для всех детей, независимо от их индивидуальных потребностей и особенностей. Они направлены на создание условий для развития и реализации потенциала каждого ученика, а также на обеспечение недискриминационного и уважительного отношения ко всем учащимся.

Качественные показатели стандартов, направлены на достижение определенных характеристик общеобразовательного инклюзивного учреждения. Стандарты играют важную роль в установлении общей правовой базы, обеспечивающей функциональность образовательных учреждений. Они помогают учебным заведениям ориентироваться в процессе самооценки и выявлять области для улучшения и повышения результатов. Стандарты также служат основой для составления институциональных отчетов и внешней оценки.

В таком же контексте Стандарты качества для образовательных учреждений с точки зрения школы, доброжелательной к детям устанавливают:

- уважение высшего интереса ребенка как основной принцип в обеспечении качества образования;
- индивидуализацию и межпредметный подход как предварительный этап инклюзии в общее образование всех детей, и как следствие – *уменьшение эффекта социального исключения/отчуждения*. Поэтому образовательные службы, предоставленные школой, должны привести к убыванию социального исключения и возрастанию возможности социального участия.

Стандарты рассматривают важные аспекты организации учебного заведения и учебного процесса в пользу ребенка и его потребностей. Одно из основных направлений Стандартов – *Образовательная инклюзия* – предусматривает обеспечение учебными заведениями начального и среднего образования как обязательное условие для продвижения качественного инклюзивного образования:

- учебное заведения охватывает всех детей, независимо от национальности, пола, происхождения, социального статуса, политической или религиозной принадлежности, состояния здоровья; создает оптимальные условия для

реализации и развития собственного потенциала в рамках образовательного процесса;

- все дети пользуются недискриминационным отношением и уважением всех различий;
- всем детям гарантирована доступная и благоприятная учебная среда [5].

Среди норм, регулирующих образовательную деятельность школы содержатся **Стандарты профессиональной компетенции учителей общего образования** (учителя, преподаватели, вспомогательный педагогический работник, помощник педагога, логопед, психолог, психопедагог, руководитель кружка и др.), предусмотренные нормативными документами об образовании должны обеспечить демократичное участие детей/учащихся в образовательном процессе, соблюдая принцип разнообразия, обеспечить партнёрские и уважительные взаимоотношения с семьёй и сообществом, привлекать членов семьи и сообщества в усовершенствование образовательного процесса [4; 6].

Таким образом, инклюзивная школа играет ключевую роль в обеспечении образовательной поддержки детей с особыми образовательными потребностями (ООП) как на уровне разработки инклюзивной стратегии развития, так и в реализации изменений в управлении, культуре и практике образовательного процесса.

В соответствии с Индексом школьной инклюзии, инклюзия рассматривается в трех важных направлениях: *культура, политика и инклюзивная практика*. Эти особо важные направления, по утверждению Т. Booth и М. Ainscow, рассматриваются как основные ориентиры в развитии инклюзивной школы [2].

Создание институциональных инклюзивных культур поддерживают процесс инклюзии и является важным шагом на пути к успешному инклюзивному образованию. Это направление создает подлинное, привлекательное, стимулирующее сообщество, основанное для каждого человека, вовлеченного в него, в основе которого сообщества лежит сотрудничество, ценность и уважение к каждому члену, что стимулирует творческое мышление, инновации и общий успех. В связи с этим развитие некоторых инклюзивных ценностей (концепции, отношения, традиции, обычаи), при поддержке всего школьного сообщества (и не только его) могут привести к значительным изменениям по другим направлениям.

Реализация политики инклюзии обеспечивает институциональное направление продвижения инклюзивного образования на уровне учреждения. Это предоставляет уверенность в том, что инклюзия рассматривается во всех документах образовательной политики школы и поощряет всех субъектов стать сторонниками инклюзии. Политика должна содержать четкие стратегии и ориентировать школьное общество и его членов на развитие реальной и качественной инклюзии [8].

Важным компонентом развития и продвижения инклюзивного образования в учебном заведении на всех уровнях является организация командной работы специалистов осуществляющих образовательную поддержку детей с ООП. Особую роль отводят Многопрофильной внутришкольной комиссии (МВК), которая планирует и организует свою деятельность в соответствии с Типовым положением (2019). Являясь одной из институциональных структур МВК обеспечивает доступ к

образованию детей с особыми образовательными потребностями, оказывает такие услуги как информирование, документирование, консультирование, проектирование и проектированию индивидуализированных планов по образованию, мониторингу и оценке и т.д. Таким образом, цель многопрофильной внутришкольной комиссии заключается в формировании и развитии политики и практики инклюзивной культуры в школе.

Индивидуальный учебный план (ИУП) как составная часть пакета документов базисного Учебного плана является комплексным инструментом и для его составления которого требуются мультидисциплинарный подход. В связи с этим согласованная и слаженная работа всех участников позволит создать наиболее эффективный и адаптированный план для каждого ребенка.

Абсолютно необходимо взаимодействие между всеми членами группы. Они должны иметь полное ясное представление о сильных сторонах, интересах и потребностях ребенка. Каждый член группы понимает ребенка по-разному, в зависимости от компетенции и области деятельности/преподаваемой дисциплины, и может давать рекомендации в отношении перспектив развития ребенка. Работа в группе ИУП позволяет всем лицам, которые помогают ребенку и в обязанности которых входит содействие удовлетворению его потребностей определять как можно более точно, сильные стороны, интересы и потребности ребенка, высказывать мнение о собранной информации и заключениях в результате наблюдения за поведением ученика и о типе индивидуального куррикула для него (адаптированном или модифицированном) предлагать адекватные образовательные стратегии определять общий подход к порядку и уровню предоставления услуг по поддержке ученика [3].

Важной частью процесса инклюзивного образования является руководство классом. Так как менеджмент класса относится не только к деятельности преподавания-учения-оценивания, но включает в себя и этап подготовки, который предполагает специальное документирование/информирование о группе детей, нуждающихся в помощи, уровне развития каждого ребенка, уровне усвоения/компетенции каждого на данный момент, отношения между детьми и другие соответствующие данные, которые предоставят преподавателю информационный и фактический материал, необходимый для планирования дидактической деятельности и определения различных возможностей для вмешательства и для принятия решений.

Ресурсный Центр – подструктура учебного заведения создается на основании решения администрации учебного заведения, по согласованию с местным Управлением образования. На основании нормативных документов деятельность Ресурсного Центра Инклюзивного Образования (РЦИО) направлена на:

- **обеспечение доступа к образованию всех детей**, независимо от их индивидуальных и социальных особенностей;
- **развитие образовательных услуг** для детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и других детей сообщества;
- **формирование недискриминационной среды**: уведомление педагогов о необходимости создания инклюзивной среды и недискриминационного отношения к детям с особыми образовательными потребностями;

- **обеспечение условий для развития личности учеников** с целью их активного включения в жизнь школы;
- **вовлечение родителей** в деятельность на основе партнёрских отношений: школа – семья – общество, как база социальной и образовательной инклюзии детей.
- **поддержку со стороны вспомогательного педагогического персонала (вспомогательные педагогические кадры (ВДК), психологи, логопеды, психопедагоги и др.),** которые оказывают необходимую помощь и поддержку детям с ООП.

Поддержка со стороны вспомогательного педагога незаменима в реализации инклюзивной практики. Основными целями поддержки деятельности вспомогательного педагога являются:

- оказание образовательной поддержки и содействие включению в учебу детей / учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях;
- предоставление возможности детям / учащимся с особыми образовательными требованиями для достижения и приобретения адекватного уровня школьных компетенций;
- сотрудничество с учителями в классе, другими специалистами, родителями / законными представителями ребенка / ученика, чтобы определить оптимальные методы работы с детьми / учениками с особыми образовательными потребностями, для достижения целей индивидуального учебного плана;
- отслеживание прогресса развития учащегося в соответствии с целями индивидуального учебного плана, согласуя свои действия с классным руководителем и учителями предметниками, а также планирование образовательной поддержки в рамках Ресурсного центра которая организуется и осуществляется как в группах (образовательные мероприятия: 2-4 ребенка, специфические терапии развития: 5-6 детей или не более 10-12 детей), а также индивидуально на основе индивидуального плана вмешательства специалистов.

План индивидуального вмешательства разрабатывается на один семестр, либо на три месяца. В структуру плана входит тип мероприятий, операциональные цели, дидактические стратегии. При составлении плана необходимо учесть, что каждая категория детей с ООП основана на определенных особенностях, которые порождают несколько трудностей в процессе развития и обучения. Эти трудности, с которыми могут столкнуться дети с ООП, могут быть легкими, средними или тяжелыми, некоторые из них могут быть временными, некоторые можно изменить путем вмешательств, другие могут сохраняться на протяжении всего развития ребенка, другие могут быть улучшены при адекватной поддержке. Иногда трудности, с которыми сталкивается ребенок, очень заметны, в других случаях у ребенка могут быть трудности, которые не так легко заметить, и, соответственно, его потребности будет гораздо труднее определить. Но какие бы не были трудности в план индивидуального вмешательства должны быть включены все образовательные

области: когнитивные развитие, сенсорное развитие, физическое развитие, социальное, эмоциональное и поведенческое развитие. Поскольку области развития не развиваются по отдельности, а влияют друг на друга, прогресс и регресс в одной области приведут к изменениям в других. Этим объясняется тот факт, что чаще всего ребенок с определенной степенью ограничений сталкивается с трудностями в нескольких сферах развития, выражающимися в разной степени тяжести от одной области к другой.

Таким образом, способность вспомогательного педагога знать и оценивать психоиндивидуальные особенности детей с ООП, с которыми он работает, физические и психические характеристики возраста, способность к обучению каждого ребенка, является важной предпосылкой для эффективного проектирования деятельности.

В связи с этим выбор приемлемых методов и средств для активизации и стимулирования познавательной сферы детей с нарушениями в развитии — это ключевой вопрос для вспомогательных педагогов. Применение традиционных методов коррекции иногда бывает недостаточным или невозможным, поэтому важно рассмотреть другие эффективные подходы.

В этом случае, применение нейропсихологического подхода в практике является очень эффективным, включающий и систему двигательных упражнений и систему когнитивных упражнений, а именно: растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, мелкомоторные упражнения (пальчиковая гимнастика и её разновидности), телесные упражнения, когда правая и левая сторона тела поочередно выполняют разнонаправленные движения, физкультминутки, которые благотворно влияют на восстановление умственной работоспособности детей, препятствуют нарастанию утомления, повышают настроение детей, снимают статистические мышечные нагрузки. Физкультминутки проводятся с аудио сопровождением. В течении занятия, проводится одна - две физкультминутки, в зависимости от утомляемости детей.

Таким образом, в практике вспомогательных педагогов широко используются нейропсихологические игры и телесно-ориентированные упражнения, которые играют важную роль в активизации и стимулировании познавательной сферы детей с нарушениями в развитии. Эти методы помогают формировать новые нейронные связи, улучшая когнитивные функции и способствуя коррекции речевых нарушений. Основная их задача - образовывать новые нейронные связи. Регулярное использование нейропсихологических игр и упражнений действительно оказывает значительное положительное влияние на развитие высших психических функций у детей с особыми образовательными потребностями [7].

Необходимо отметить широкий спектр дидактических игр, который активно применяется вспомогательными педагогами в образовательной поддержке детей с ООП. Они помогают детям не только формировать познавательную активность и эмоциональную сферу, но и активно социализироваться. Игровые методы обучения могут значительно повысить мотивацию и интерес к изучению различных предметов, активизировать мыслительную деятельность, а также улучшить память и ассоциативное запоминание. Игры помогают адаптировать образовательный процесс

к индивидуальным потребностям каждого ребёнка, что позволяет им лучше развиваться в различных аспектах. Важно помнить, что учащиеся с особо образовательными потребностями, подвержены частым сменам настроения и быстрой утомляемости. Поэтому необходимо всегда иметь арсенал дидактических разработок для снятия напряжения и усталости. К каждому занятию должен быть готов дополнительный материал, который позволит переключиться на другой вид деятельности, предотвратить утомление. В рамках образовательной поддержки важно применять метод оценивания, который необходимо начинать уже с младшего школьного возраста, уделяя особое внимание обучению ребят осознанию того, что они делают и что с ними происходит, так как дети не всегда испытывают потребности в осознании своего развития, не обнаруживают причин своих проблем или результатов, затрудняются сказать, что именно происходит в их деятельности.

Одним из способов адекватной самооценки учебных достижений детей с ООП может стать *индивидуальная рефлексия* результатов образовательной поддержки. Но для этого необходимо учитывать необходимость не только формирования, но и совершенствования навыков самооценки, соблюдать некоторую последовательность в использовании приемов рефлексии, переходя от простого к сложному: рефлексия настроения и эмоционального состояния; рефлексия содержания учебного материала; рефлексия результатов учебной деятельности. Например, в конце занятия наблюдая за настроением ребенка задаются следующие вопросы: о чем мы сегодня говорили, что тебе интересно было на занятии, какие трудности были, как ты оцениваешь свою работу и др.

Таким образом, в процессе разработки плана индивидуального вмешательства определяется выбор дидактических стратегий преподавания-обучения-оценки. Дидактические стратегии для детей с ООП представляют собой способ индивидуализации обучения путем диверсификации содержания, методов и учебных средств, предоставляя каждому ребенку возможность учиться в своем темпе, в соответствии с индивидуальными особенностями, потенциалом и уровнем услуг, гибкими и доступными для всех детей.

Инклюзия в общеобразовательной школе подразумевает не только включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, но и создание такого образовательного пространства, в котором все участники - ученики, учителя и родители - чувствуют себя комфортно и безопасно. И в этом состоит основная социально-образовательная функция инклюзии. Поэтому инклюзивная школа стремится создать такую образовательную среду, где каждый ребенок, независимо от своих особенностей и возможностей, получает равный доступ к качественному образованию.

Bibliografie:

1. BALAN, V.; BOTĂ, L.; BOTNARI, V. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Ed. rev. și compl. Chișinău, 2017. 234 p. ISBN 978-9975-68-504-7.
2. BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Ediția a treia, revizuită și extinsă. Chișinău: Biotehdesign, 2015. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.

3. EFTODI, A.; GALBEN, S. ş. a. *Planul Educațional individualizat structura-model și ghidul de implementare*. Chișinău, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-53-923-4.
4. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07.2014.
5. Приказ МОКИ № 970 от 11.10.2013г. *Стандарты качества для начальных и средних общеобразовательных учреждений с точки зрения школы дружественного отношения к ребёнку*.
6. Приказ МОКИ № 1124 от 20.07.2018г. *Стандарты профессиональной компетенции учителей общего образования*.
7. ТУЛБА П.Р.; УЗУН Р.Н.; ВЛАХ, М.К. *Нейроигры и нейроупражнения как средство развития интеллектуальных возможностей у детей с особыми образовательными потребностями: сборник материалов V межд. пед. форума “Динамичное развитие системы образования в современных условиях: стимулирующая образовательная среда”*. Комрат. 2024, сс. 634-638. ISBN 978-5-85748-152-3.
8. ЯНИОГЛО, М. К вопросу о реализации программы развития инклюзивного образования в АТО Гагаузия. В. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, Bălți, 2019, сс. 335-341. ISBN 978-9975-3302-8-2.

SECȚIA II DIDACTICA ȘTIINȚELOR

ABORDAREA INTEGRATĂ STREAM+CIG LA ȘCOLARII MICI UTILIZÂND PLATFORMA DIGITALĂ LIVRESQ

THE INTEGRATED APPROACH STREAM+CIG IN PRIMARY SCHOOL PUPILS USING THE LIVRESQ DIGITAL PLATFORM

ANDREI Carmen-Paula,

*învățător, Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România
Primary School Teacher, „Miron Costin” Gymnasium, Bacău, Romania.*

ORCID: 0000-0002-6591-6146

e-mail: paulaandrei2006@yahoo.com

CZU: 373.3.091:004

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p230-237

Abstract. This article examines the role of the integrated STREAM+CIG approach in primary education from a transdisciplinary perspective, with the Livresq platform enhancing the digital competences of both teachers and pupils. Structuring transdisciplinary education entails a flexible activity that eliminates the division between different fields. As educators, we recognize the importance of the integrated approach and strive to develop pupils' transdisciplinary competences by initiating and implementing various projects, both during lessons and beyond, such as during Transdisciplinary Activity Days or School Otherwise Week / Green Week. These activities address current issues (eco-education, volunteering, entrepreneurship, democracy, etc.), serving the purpose of preparing pupils for life. Furthermore, the significance of the new vision of the world has been acknowledged by clubs, circles, and workshops that address these educational challenges. In Romania, pedagogical competences have replaced educational objectives since 2012, when the new curriculum was introduced, establishing eight key competences that define the profile of Romanian pupils. These competences can be cultivated through the adoption of an integrated approach to content. By means of STREAM+CIG projects (Science, Technology, Reading, Robotics, Engineering, Arts, Mathematics + Civic Education, History, Geography), pupils engage in inquiry-based learning grounded in research, fostering connections between school and community. The activities within these projects motivate pupils to explore and discover the world.

Keywords: transdisciplinary education, Livresq platform, digital competences, STEAM model, integrated approach, learning strategies, problem-solving skills.

Rezumat. Articolul analizează rolul abordării integrate STREAM+CIG în învățământul primar dintr-o perspectivă transdisciplinară, platforma Livresq contribuind la dezvoltarea competențelor digitale atât ale profesorilor, cât și ale elevilor. Structurarea educației transdisciplinare presupune o activitate flexibilă, care elimină diviziunea între diferite domenii. Ca educatori, recunoaștem importanța abordării integrate și ne străduim să dezvoltăm competențele transdisciplinare ale elevilor prin inițierea și implementarea diverselor proiecte, atât în timpul orelor, cât și în afara acestora, cum ar fi în cadrul Zilelor de Activitate Transdisciplinară sau Săptămânii Altfel / Săptămânii Verzi. Aceste activități abordează probleme actuale (eco-educație, voluntariat, antreprenoriat, democrație etc.), având scopul de a pregăti elevii pentru viață. De asemenea, importanța noii viziuni asupra lumii este recunoscută și de cluburi, cercuri și ateliere care tratează aceste provocări educaționale. În România, competențele pedagogice au înlocuit obiectivele educaționale din 2012, odată cu introducerea noului curriculum, stabilind opt competențe cheie care definesc profilul elevului român. Aceste competențe pot fi cultivate prin adoptarea unei abordări integrate a conținutului. Prin intermediul proiectelor STREAM+CIG (Știință, Tehnologie, Citire, Robotică, Inginerie, Arte, Matematică + Educație Civică, Istorie, Geografie), elevii participă la învățarea bazată pe investigație și cercetare, favorizând conexiunile între școală și comunitate. Activitățile desfășurate în cadrul acestor proiecte îi motivează pe elevi să exploreze și să descopere lumea.

Cuvinte-cheie: educație transdisciplinară, platforma Livresq, competențe digitale, model STEAM, abordare integrată, strategii de învățare, competențe de rezolvare a problemelor.

Formarea competențelor pedagogice marchează punctul de plecare pentru o educație eficientă de care să beneficieze toți elevii din întreaga lume.

În zilele noastre, necesitatea de **a forma și dezvolta competențe** prin intermediul educației și instrucției este absolut necesară. Fiind un concept relativ nou, în Legea Educației

Naționale 1 / 2011 sunt stipulate la secțiunea curriculum cele opt competențe-cheie ce marchează profilul de formare al elevului: *competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, competențe de comunicare într-o limbă străină, competențe de bază în matematică, științe, tehnologie, competențe digitale, competențe sociale și civice, competențe antreprenoriale, competențe de sensibilizare și expresie culturală, competența de a învăța să înveți*.

Dar ce este *competența*?

Competența presupune un ansamblu integrat de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini, valori, pe care un elev le posedă cu scopul de a rezolva o problemă. Acestea pot fi *specifice* unei discipline, dar și pot fi și *transversale* (gândirea critică, colaborarea în echipă, învățarea pe tot parcursul vieții, comunicarea efectivă etc), iar în țările civilizate, se remarcă o intensă preocupare pentru însușirea competențelor transversale la elevi, deoarece conduc către o productivitate pe piața muncii.

Dar, oare aceste competențe transversale pot fi formate într-un sistem centrat pe *monodisciplinaritate*? NU. De aceea, este imperios necesar să se facă trecerea de la centrarea pe discipline formale (mono-) către *interdisciplinaritate* (intersectarea ariilor disciplinare) și, îndeosebi, către **transdisciplinaritate** (decompartimentarea disciplinelor formale, cunoștințele *vor fuziona*, conducând la **teme/proiecte integrate** ce presupun rezolvarea de probleme din viața reală.

Educația transdisciplinară poate fi marcată prin *problema* care stă la baza formării atitudinilor și competențelor vitaliste ale elevilor; *situația de învățare* ce reprezintă stimul pentru examinarea conținutului; *secvențele de învățare* care sintetizează și precizează conținuturile în baza valorii lor în rezolvarea problemei și descoperirea noțiunii-cheie; *disciplinele școlare* ce contribuie la formarea școlarului [3, p. 24]. Și totuși, pentru a se forma competențele transversale prevăzute de noua programă, e nevoie de mai multe modificări în structurarea sistemului de învățământ românesc. În 2012, în România s-a introdus **clasa pregătitoare** și am beneficiat de formarea în cadrul cursului POSDRU *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici*. Am fost instruiți cum să *proiectăm integrat* conținuturile programei școlare, cu precizarea că doar la clasele pregătitoare, întâi și a doua se predă integrat. De exemplu, Matematica și Explorarea mediului se predă cu această titulatură în primele trei clase, urmând ca din clasa a III-a și a IV-a să se studieze separat Matematica și Științe ale naturii.

Formarea profesorilor pentru predarea unui curriculum transdisciplinar este anevoioasă. Unii se opun acestei schimbări pe motiv că nu au beneficiat de cursuri în acest sens, nu toate manualele sunt integrate, nu sunt resurse bănești, timpul foarte mare de pregătire a resurselor. Unii motivează că trebuie să pregătească suplimentar elevii care merg la concursuri școlare (Matematică sau Limba și literatura română), în speranța obținerii gradațiilor de merit care să le asigure un trai mai bun. Există și unii părinți care „pun presiune” pe învățător, în ideea de a fi acceptat copilul din clasa a V-a la un colegiu bun.

Competențele generale și specifice au luat locul obiectivelor generale și de referință în curriculumul românesc și acest aspect conduce către o regândire a proiectării și livrării activităților instructiv-educative. Abordând integrat, învățătorul va trebui să restructureze

conținutul educațional, astfel încât, pe parcursul a câtorva săptămâni, să apeleze la activități multi-, inter- și transdisciplinare, conducând către o **abordare integrată**.

Ca să formăm competențe transversale la elevi, nu ne putem limita la o oră de curs. De exemplu, la Științe ale naturii, conținutul ar putea fi învățat în clasă, dar aprofundat acasă sau în laborator, ori în cadrul unor ieșiri tematice (ferma de animale, muzeu etc).

Programele școlare flexibile, în acord cu datele din viața reală, trebuie să permită formarea și dezvoltarea competențelor transdisciplinare ale copiilor. Ceea ce studiază elevul încă de mic trebuie să aibă sens pentru el, să contribuie la succesul său viitor socio-profesional, să fie participant activ la propria lui formare, să știe ce învață, cât învață, de ce învață și în ce scop. **Evaluarea formativă** trebuie să fie încurajatoare, motivantă, nu să sancționeze, nu să demotiveze elevul, ci să ofere învățătorului/părinților elevului date despre evoluția copilului în raport cu el însuși, nu cu restul clasei.

Așadar, se impune o viziune nouă a educației care să fie acceptată de profesori, cu programe revizuite, cu dascăli formați în cadrul cursurilor de pregătire, astfel ca, pe viitor, școala românească să nu mai pună accentul doar pe competențe specifice, ci, mai ales, pe cele transversale deoarece lumea este într-o continuă schimbare.

Metoda proiectelor reprezintă cheia învățământului bazat pe competențe. Și în țara noastră capătă contur deoarece membrii învață să colaboreze, să fie toleranți, responsabili, armonioși. Învățarea bazată pe proiect (Project Based Learning – PBL) este o strategie de învățare care se încadrează în abordarea constructivistă și se concentrează pe implicarea elevilor într-o serie de activități orientate către cercetare, care necesită acțiuni colaborative.

În ultima perioadă, educația a fost marcată de paradigma abordării integrate STEM, termen care a fost introdus în anul 2001 de către National Science Foundation [5. p.24]. Inițial, acronimul STEM a delimitat cercetarea actului instructiv-educativ pe studiul următoarelor discipline: Științe, Tehnologie, Inginerie, Matematică). Ulterior, abordarea STEM a evoluat simțindu-se nevoia promovării creativității, s-a adăugat un *A* de la Arte, obținându-se STEAM. Curriculum școlar românesc promovează abordările integrate, în special la preșcolari și elevii mici. Dar cercetările au avansat și au integrat și alte discipline care solicită abilități de citire – Reading, pentru că elevii au nevoie să lectureze textul dat sau conținutul unei probleme la matematică. Așadar, prin adăugarea unui *R*, citirea devine parte componentă a abordării STEAM, conducând la acronimul STREAM, un mod de abordare ce integrează șase discipline (Științe, Tehnologie, Reading, Inginerie, Arte, Matematică). Mai mult, cercetările în educație includ, pe lângă disciplinele amintite, CIG (Educație civică, Istorie, Geografie). Conceperea și implementarea proiectelor integrate presupun timp și resurse. Cu toate acestea, cadrele didactice sunt din ce în ce mai interesate să urmeze cursuri/stagii în acest domeniu. Temele abordate în cadrul proiectelor integrate fac apel la învățarea experiențială, deoarece învățarea este un proces integralist de adaptare la cei din jur și copiii au nevoie să învețe și în maniera aceasta.

Dar, mai mult decât atât, unii cercetători au inclus medicina în locul citirii (STM), alții au integrat cercetarea și inovarea – STREMi). Alte preocupări au manifestat către conceptele spre mediul înconjurător (eStem), către economie (STEEM), multimedia (STEMM) [8]. Quigley și colaboratorii (2020) amintesc de un **model al educației STEAM** ce include **integrare disciplinară, strategii de învățare și abilități de rezolvare de probleme**.

Integrarea disciplinară din STEAM include:

- *Multidisciplinaritatea* ce presupune integrarea la nivelul diferitelor discipline, dar, ca neajuns, se remarcă fixarea mai mult asupra unor teme specifice, decât asupra rezolvării problemelor. Prin urmare, acest tip de abordare nu ar fi tocmai avantajoasă;
- *Interdisciplinaritatea* presupune o integrare a cunoștințelor, proceselor, abilităților specifice materiilor;
- *Transdisciplinaritatea* remarcă o predare a cunoștințelor, proceselor, abilităților, care sunt proprii mai multor materii școlare și crearea unei viziuni de ansamblu. Abordarea transdisciplinară presupune ca învățătorul să posede abilități de integrare a conținutului cu abordări multidisciplinare

Strategiile de învățare din STEM. Învățătorul poate recurge la o serie mai bogată de strategii sau nu, în funcție de timpul de care vor beneficia elevii în îndeplinirea sarcinii. Dacă activitatea va fi derulată pe parcursul a câtorva ședințe, atunci putem apela la proiect, portofoliu personal, dar, dacă activitatea va dura o oră, atunci putem vorbi de strategie bazată pe investigație sau joc.

Ultima dimensiune a modelului de educație STEAM în viziunea autorilor o reprezintă **abilitățile de rezolvare de probleme** care pot fi monodisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare. Nu uităm de abilitățile ce țin de creativitate, specifice Artelor, și care pot fi abilități plastice, muzicale, creative etc.

De ce este nevoie să apelăm la o abordare integrată STEM/STEAM/STREAM în clasele primare?

Abordarea acesta integrată acoperă niște nevoi ale societății și definește meseriile STEM din viitorul apropiat. Nu cunoaștem care vor fi activitățile pe care elevii zilelor noastre le vor derula peste 20 de ani, dar dacă vor fi înzestrați cu abilități inter-/transdisciplinare, cu siguranță vor face oricăror provocări.

Prin intermediul proiectelor STEM/STEAM/STREAM, elevii vor participa la o investigație ce se bazează pe cercetare transdisciplinară. Cadrul de învățare STREAM presupune legături între mediul școlar și comunitate, iar activitățile din cadrul proiectelor motivează elevii să descopere lumea. Este adevărat că sunt mari consumatoare de timp și resurse, dar cadrele didactice doresc să implementeze astfel de proiecte, de unde rezultă și dorința acestora de a se perfecționa în domeniul STEM.

În zilele noastre, educația STR(E)AM prinde din ce în ce mai mult contur. Acronimele Știință, T - Tehnologie, R – Comunicare, E - Inginerie, A - Artă, M – Matematică, respectiv STREAM+CIG (Științe, Tehnologie, Reading, Inginerie, Arte, Matematică, respectiv **Ed. civică, Istorie, Geografie** stimulează gândirea critică, rezolvarea de probleme, dezvoltă competențele digitale.

În continuare, voi prezenta schița unui proiect în viziune STREAM, cu titlul *Albinușă harnică și de toate darnică...*



Fig. 1. Modelul abordării integrate STRREAM+CIG în proiectul *Albinuță harnică și de toate darnică...*

Competența dezvoltată: competența socială

Participanți: 23 de elevi clasa I, 26 de elevi de clasa a VIII-a

Durata: 6 săptămâni

Dilema/situația vitalistă: Ce învățăm de la albine?

Domeniile STRREAM+CIG: Științe, Tehnologii, Reading, Robotică, Inginerii, Arte, Matematică, Ed. Civică, Istorie, Geografie

Obiectivele activității:

Științe: descoperirea comportamentului social al albinelor prin observații și experimente într-un mediu controlat;

Tehnologii: proiectarea și construirea unui sistem de monitorizare a albinelor folosind tehnologii IT;

Comunicare: crearea materialelor educaționale și organizarea prezentărilor literar-artistice și activităților pentru a împărtăși cunoștințele acumulate în cadrul proiectului;

Inginerii: confecționarea unui stup pentru albine;

Arte: utilizarea albinelor ca sursă de inspirație pentru diverse opere artistice (picturi, sculpturi etc);

Matematică: rezolvarea problemelor matematice care descriu comportamentul și interacțiunile albinelor din stup;

Ed. civică: conștientizarea importanței apiculturii și protejarea albinelor;

Istorie: să cunoască istoria micilor insecte;

Geografie: să descopere locurile pe unde polenizează albinele.

Produsul integrator pentru tot proiectul: **stup de albine** (elevii pot crea stupul având la dispoziție bidon de plastic, ață, albinuțe din hârtie sau plastilină)

Prezentarea rezultatelor:

Elevii celor două clase au prezentat produsele muncii lor, în funcție de domeniul de activitate ales. Au utilizat prezentări PPT, scenete literare, poezii, experimente, confecționarea stupilor pentru albine etc. Toate aceste sarcini de lucru sunt incluse pe platforma digitală Livresq. Copiii s-au familiarizat cu platforma în sala de informatică, și-au creat conturi individuale, s-au folosit de șabloanele existente și au început să creeze propriile proiecte.

Evaluarea în cadrul proiectului STREAM se face după următoarele aspecte [1, p. 75-76]:

- *validitatea proiectului vizează gradul în care acesta acoperă unitar și coerent, logic și argumentat tema propusă;*
- *completitudinea proiectului vizează legăturile interdisciplinare;*
- *elaborarea și structurarea proiectului;*
- *creativitatea, calitatea și eficiența produsului finit;*
- *prezentarea și susținerea proiectului.*

În cazul realizării individuale a proiectelor STEM/STEAM, elevul poate fi notat până la 10 puncte, iar în cazul acelorași proiecte, dar realizate în grup, elevii nu vor fi apreciați cu note/calificative etc. Recomandat este să fie răsplătiți cu diplome, cupe, medalii, locul I, II, III ș.a. Scopul acestor activități este de a aduce bucurie elevilor, profesorilor, părinților și tuturor celor implicați.

Instrumentele digitale și softurile educaționale contribuie esențial la dezvoltarea competențelor STEM la elevi. De aceea, în acest articol, împărtășesc modul în care **platforma digitală Livresq** poate contribui la dezvoltarea competențelor digitale ale celor mici. În perioada iulie-august 2025, am participat la un curs de formare prin PNRR, cu titlul: *Edushift: Pedagogie digitală pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, unde mi-am îmbunătățit competențele digitale pe platforma Livresq. Încă din 2024 am obținut un **certificat în domeniul educației asistate de calculator și a utilizării Softului educațional Livresq**, în procesul de predare-învățare-evaluare și realizarea de conținut digital de specialitate (fig. 1). Aceasta este o platformă ce permite crearea, editarea, publicarea de lecții interactive, RED-uri (Resurse Educaționale Deschise), dar și cursuri E-Learning. Putem realiza prezentări interactive folosind elemente multimedia, cum ar fi imagini, video, teste, text.



Fig. 1 – Certificat creator Soft Educațional Livresq

Biblioteca Livresq reprezintă o platformă deosebită în ceea ce privește educația digitală. Reprezintă un spațiu virtual dedicat resurselor educaționale interactive și accesibile [7].

Însumează, aproximativ, 79 000 de materiale didactice (lecții publice, RED-uri, lecții interactive editabile, manuale, cursuri eLearning etc. Biblioteca este mai mult decât o **platformă educațională** – este o **soluție digitală** care sprijină profesorii, elevii și organizațiile educaționale să facă față cerințelor unei lumi în continuă schimbare [7].

În continuare, voi expune câteva print – screen-uri ale proiectului activității transdisciplinare, creat cu ajutorul platformei digitale Livresq.

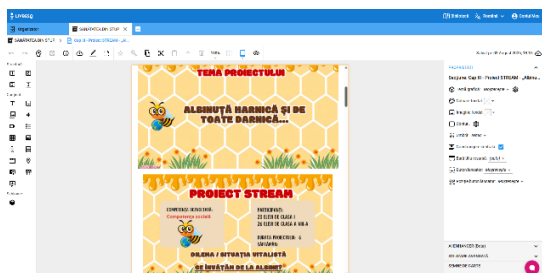


Fig. 2. Print screen proiect Stream în Livresq

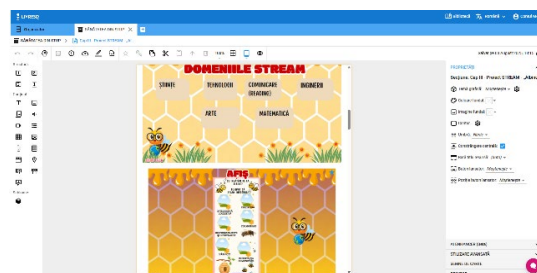


Fig. 3. Print screen-Domeniile proiectului Stream și Afîș

Primele două capturi foto reprezintă tema proiectului *Albinuță harnică și de toate darnică*, competența socială, numărul de participanți, durata de desfășurare a activităților, dar și situația vitalistă/dilema. În figura 2 sunt ilustrate domeniile STREAM+CIG și afișul proiectului

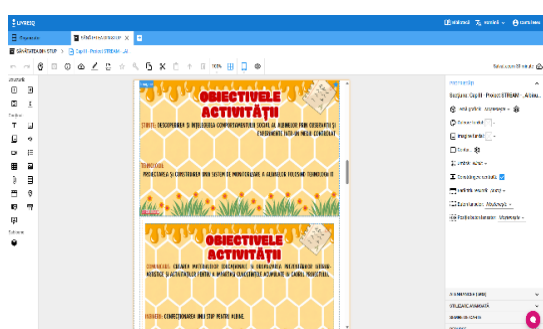


Fig. 4. Print screen după obiectivele transdisciplinare (1)

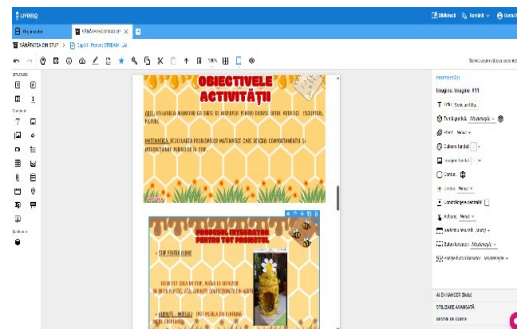


Fig. 5. Print screen după obiectivele activității transdisciplinare (2)

Figurile nr.4 și nr. 5 cuprind obiectivele activităților transdisciplinare, dar și produsul integrator pentru tot proiectul – în cazul nostru, STUPUL DE ALBINE.

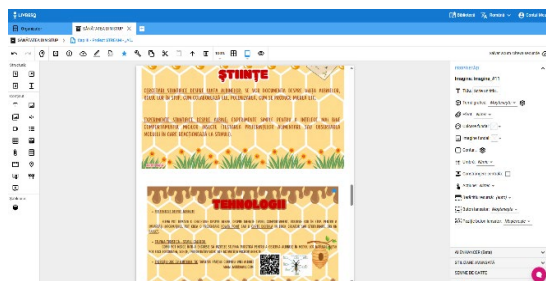


Fig. 6. Print screen după activitățile propuse pentru Științe și Tehnologii

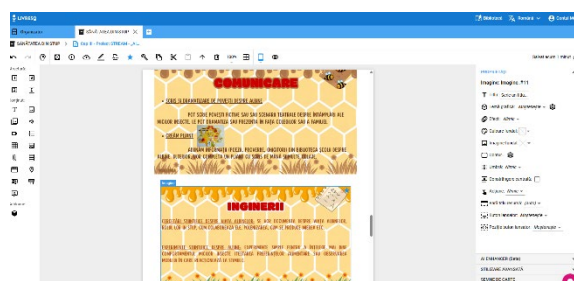


Fig. 7. Print screen după activitățile propuse pentru Comunicare și Inginerii

Figurile nr. 6, 7, 8, 9 ilustrează activitățile propuse pentru domeniile Științe, Tehnologii, Comunicare și Inginerii, Arte, Matematică, dar și concluziile și Bibliografia proiectului.

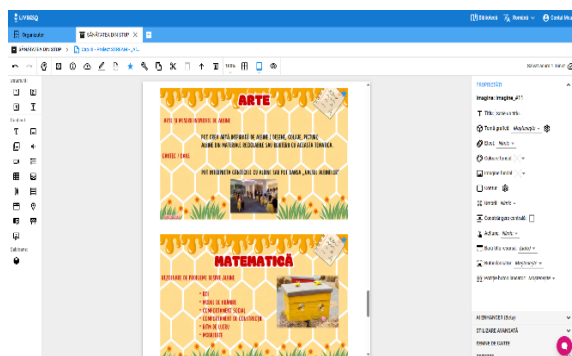


Fig. 8. Print screen după activitățile propuse pentru Arte și Matematică

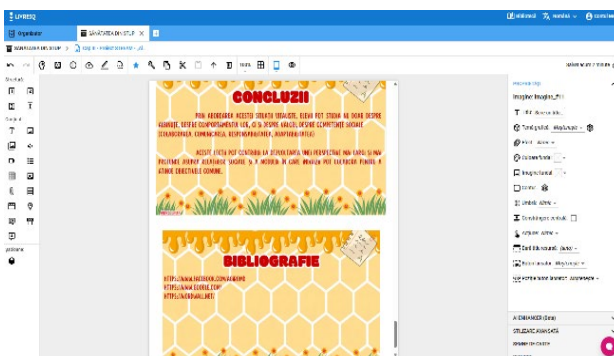


Fig. 9. Print screen privind Concluziile și Bibliografia

Astfel de proiecte STEM/STEAM/STRREAM+CIG contribuie la calitatea actului educațional și stimulează elevii pentru învățare. Ca paradigmă educațională, transdisciplinaritatea poate fi implementată și prin astfel de proiecte cu abordare integrată.

Bibliografie:

1. ACHIRI, I. – Metodologia elaborării proiectelor STEAM. În: Materialele Conferinței „Educația de calitate în contextul provocărilor societale, Chișinău, Moldova, 21 octombrie 2022, pp.70-77, ISBN 978-9975-46-638-7.
2. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
3. GHICOV, A.; CALLO, T.; MARDARI, A - Competența transdisciplinară în procesul educațional. Aspecte metodologice și manageriale. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, vol. 5, Chișinău, Moldova, 27-28 februarie 2021, pp. 24-34, ISBN: 978-9975-76-324-0.
4. QUIGLEY, C. F.; HERRO, D.; KING, E.; PLANK, H. STEAM designed and enacted: Understanding the process of design and implementation of STEAM curriculum in an elementary school. *Journal of Science Education and Technology*, 29(4), 2020. 499–518. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09832-w> (vizitat 22.08.2025).
5. ȘUTEU, L.-D. Dezvoltări în educația STEM: STEAM, STREAM și învățarea bazată pe investigație. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2024. 178p. ISBN: 978-606-37-2193-9.
6. VEVERIȚĂ, T.; PAVEL, M.; VASCAN, T. Metodologia implementării conceptului STEAM în clasele 1-4, Chișinău, 2023, <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/123456789/5710> (vizitat 22.08.2025).
7. Platforma LIVRESQ - <https://livresq.com/ro/publish-library/> (vizitat 22.08.2025).
8. PBIPPS – What is STEM Education? Why is it important? <https://pbiss.ac.th/news-updates/what-is-stem-education> (vizitat 22.08.2025).

CONTEMPORARY PERSPECTIVES ON MANAGING MIXED ABILITY LEARNING ENVIRONMENTS

PERSPECTIVE CONTEMPORANE ASUPRA GESTIONĂRII MEDIILOR DE ÎNVĂȚARE CU NIVELURI DE ABILITATE MIXTE

*BALTAG Veronica, asis. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
university assistant,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCHID:0000-0003-4861-2535
e-mail: viorica.baltag.alc@gmail.com*

CZU: 37.04=111

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p238-244

Abstract. In today's diverse educational settings, managing mixed-ability learning environments has become a central concern for teachers and researchers alike. Contemporary perspectives emphasize the need for inclusive practices that recognize and address the varied learning needs, abilities, and backgrounds of students.

Effective management of such classrooms involves differentiated instruction, formative assessment, and the use of collaborative learning strategies to foster participation and engagement for all learners. Current research highlights the importance of teacher adaptability, emotional intelligence, and the integration of technology to support personalized learning paths. Furthermore, inclusive education policies and professional development play a crucial role in equipping educators with the skills and knowledge necessary to create equitable learning experiences. This paper explores these contemporary approaches, analyzing their impact on learner achievement, motivation, and classroom dynamics, while underlining the ongoing challenges and opportunities in promoting an inclusive and effective mixed-ability learning environment.

Keywords: Mixed-ability, differentiation, inclusivity, adaptation, flexibility, scaffolding, support, challenge, diversity, engagement

Rezumat. În contextul educațional divers de astăzi, gestionarea claselor cu niveluri mixte de abilitate a devenit o preocupare centrală atât pentru profesori, cât și pentru cercetători. Perspectivile contemporane subliniază necesitatea practicilor incluzive care să recunoască și să răspundă nevoilor de învățare, abilităților și experiențelor variate ale elevilor.

Gestionarea eficientă a unor astfel de clase presupune instruire diferențiată, evaluare formativă și utilizarea strategiilor de învățare colaborativă pentru a stimula participarea și implicarea tuturor elevilor. Cercetările actuale evidențiază importanța adaptabilității profesorului, a inteligenței emoționale și a integrării tehnologiei pentru a susține trasee de învățare personalizate.

În plus, politicile de educație incluzivă și formarea profesională continuă joacă un rol crucial în dotarea cadrelor didactice cu abilitățile și cunoștințele necesare pentru a crea experiențe educaționale echitabile. Lucrarea de față explorează aceste abordări contemporane, analizând impactul lor asupra performanței, motivației și dinamicii din clasă, subliniind totodată provocările și oportunitățile actuale în promovarea unui mediu educațional incluziv și eficient pentru elevii cu niveluri diferite de abilitate.

Cuvinte cheie: niveluri mixte de abilitate, diferențiere, incluziune, adaptare, flexibilitate, sprijin etapizat, sprijin, provocare, diversitate, implicare

Chapter I – Understanding Mixed-Ability Classrooms

Teaching in classrooms with students of varying abilities presents both challenges and opportunities. Mixed-ability classrooms are a common reality in most educational settings today, where students differ not only in learning speeds but also in prior knowledge, cultural backgrounds, interests, and cognitive styles. Recognizing and addressing these differences is crucial for creating a supportive and effective learning environment [1, p. 12]. Without strategic planning, such diversity may lead to disengagement, frustration, or stagnation for both advanced learners and those who need additional support. Therefore, educators must strive to

build a classroom culture where all students feel included, valued, and empowered to learn at their own pace.

One of the primary approaches to managing mixed-ability classrooms is **differentiation**. This pedagogical strategy involves adjusting teaching methods, content, resources, and assessment tools to meet the diverse needs of learners [2, p. 16]. Differentiation does not imply creating separate lesson plans for each student, but rather implementing flexible frameworks that allow for variation in complexity, support, and learning styles. For instance, some students might be offered open-ended tasks that promote critical thinking and independent exploration, while others may benefit more from guided instruction or scaffolded activities that reinforce foundational concepts. Teachers can differentiate through **content** (what students learn), **process** (how they learn it), **product** (how they demonstrate their learning), or **learning environment** (the setting or structure of the classroom) [3, p. 22].

In practical terms, differentiation might involve **flexible grouping** strategies, where students work in changing groups based on interest, ability, or learning preference. This encourages peer learning, collaboration, and mutual support. Another technique includes offering **choice in assignments or learning pathways**, allowing students to engage with material that aligns with their personal interests or strengths. This not only promotes autonomy but also increases motivation and engagement [2, p. 41]. Using **varied instructional methods**—such as project-based learning, visual aids, role-play, or technology integration—can also cater to different intelligences and learning styles, enhancing the overall learning experience.

A central element in successful mixed-ability instruction is the provision of **varied content**. Teachers should offer materials that differ in complexity, format, and perspective, so that all students can access and engage with the subject matter in meaningful ways. For example, a history lesson might include primary sources, simplified summaries, audio documentaries, and visual timelines, enabling learners to interact with the same topic at appropriate levels of challenge [1, p. 35]. When students are given opportunities to **select tasks or resources** that align with their abilities and interests, they are more likely to develop intrinsic motivation, take ownership of their learning, and persist through challenges.

Furthermore, **extension activities and tiered tasks** are essential tools for ensuring that fast finishers and high-achieving students remain stimulated and engaged. Rather than completing redundant work or assisting others, these learners can be provided with opportunities to explore more complex applications of the topic, conduct independent research, or create presentations that deepen their understanding [3, p. 58]. Meanwhile, students requiring additional support should be given structured guidance, scaffolding, and time to master key concepts without feeling rushed or left behind. These strategies help maintain a **balanced classroom dynamic**, where every student progresses according to their own needs.

An equally important aspect of teaching in mixed-ability environments is the **identification and understanding of individual learners' strengths, challenges, and preferences**. Effective teachers use a range of formative assessments, observations, informal conversations, and student reflections to build a comprehensive profile of each learner [1, p. 44]. This knowledge enables teachers to personalize learning, provide timely feedback, and implement interventions or enrichment when necessary. Recognizing that students bring diverse experiences and talents to the classroom encourages a **holistic approach to education**,

which values emotional, social, and creative development alongside academic progress [2, p. 50].

Creating an inclusive mixed-ability classroom also involves **fostering a positive classroom climate**. Students are more likely to take risks, collaborate, and engage with learning when they feel safe, respected, and supported by both peers and educators. Teachers can promote this environment by setting clear expectations, celebrating diverse achievements, and encouraging empathy and mutual respect. Encouraging student voice and involving learners in setting personal goals or co-creating classroom norms can further strengthen their sense of belonging and accountability.

In summary, mixed-ability classrooms require careful planning, flexible teaching strategies, and continuous responsiveness to the individual needs of students. The diversity within such classrooms should be seen not as a barrier, but as an opportunity to implement innovative, student-centered approaches to learning. Through **differentiation, varied content delivery, learner autonomy, and a strong understanding of each student**, educators can design inclusive learning experiences that nurture both engagement and achievement [3, p. 61]. Ultimately, teaching in a mixed-ability classroom challenges educators to expand their practice—but it also opens the door to more equitable, creative, and impactful education for all learners.

Chapter II – Strategies for Effective Mixed-Ability Teaching

Effectively teaching in mixed-ability classrooms requires a deliberate combination of thoughtful planning, flexibility, and responsive instructional techniques. Teachers must constantly adapt to the evolving needs of their students, ensuring that every learner has the opportunity to engage, succeed, and grow. With students demonstrating a wide range of abilities, interests, and learning preferences, a one-size-fits-all approach is insufficient. Instead, educators must draw upon a range of pedagogical strategies designed to promote inclusion and equitable participation. Among these, differentiated instruction, flexible grouping, student choice, scaffolding, and formative assessment are fundamental practices that support success in diverse learning environments [1, p. 58].

One of the cornerstone strategies for addressing mixed-ability learning is **differentiated instruction**. This involves modifying content, teaching methods, and expected learning outcomes to cater to individual learning profiles. Differentiation can be implemented through tiered assignments, learning centers, or by adjusting the pace of instruction. For instance, teachers might provide reading materials at varying levels of difficulty—some with simplified language and visuals, and others featuring extended texts and complex vocabulary—so that students engage with the same core topic at different depths [2, p. 64]. Similarly, differentiated tasks may allow advanced learners to apply concepts to real-world problems, while others consolidate foundational skills through guided exercises. This approach ensures that all students are challenged appropriately without feeling overwhelmed or under-stimulated.

Another essential method is **flexible grouping**, which allows teachers to organize students in dynamic, purposeful ways. Rather than maintaining static groups based on ability, teachers rotate students through different configurations depending on the learning objectives. For example, a class might begin with a mixed-ability group discussion, followed by peer tutoring in pairs, and then shift into interest-based project teams [1, p. 72]. These varied groupings provide students with opportunities to learn from one another, reinforce their

understanding through teaching, and build social-emotional skills such as collaboration and empathy. Moreover, flexible grouping reduces the stigma often associated with fixed “high” or “low” groups and supports a more fluid, inclusive classroom culture [3, p. 77].

Promoting **student choice** in learning activities is another powerful strategy for fostering autonomy, engagement, and intrinsic motivation. Allowing students to select their tasks, topics, or methods of presentation helps them take ownership of their learning and align it with personal interests and strengths. For instance, a student might choose between creating a visual presentation, writing an essay, or designing a model to demonstrate their understanding of a science concept [2, p. 81]. These options can accommodate diverse learning styles—such as visual, kinesthetic, or verbal—and increase students' sense of agency. When learners feel their voices are heard and their preferences valued, they are more likely to invest effort and persist in their work [3, p. 86].

Scaffolding plays a vital role in supporting students who need more structure and guidance. This involves breaking complex skills into smaller, more manageable components and providing temporary supports that are gradually withdrawn as competence increases. Examples of scaffolding include demonstrating a task step-by-step, offering sentence starters or graphic organizers, using checklists, or conducting think-alouds [1, p. 91]. These supports can be adjusted in real-time based on student performance. While scaffolding is especially critical for learners with difficulties, it also benefits the entire class by providing clear expectations and pathways toward independence. Over time, well-scaffolded instruction builds confidence, resilience, and mastery across all ability levels [2, p. 95].

An important dimension of mixed-ability teaching is the intentional inclusion of students with **special educational needs (SENs)**. These learners may require personalized instructional strategies, assistive technologies, or adapted learning environments to access the curriculum effectively. Teachers can employ **multi-sensory techniques**, such as combining visual, auditory, and tactile inputs, to support comprehension and memory retention. Additionally, simple physical adjustments—like providing standing desks, using fidget tools, or offering frequent breaks—can make a significant difference in helping SEN students succeed [1, p. 100]. Beyond accommodations, educators should focus on identifying and nurturing each student's strengths. For example, a student who struggles with literacy might excel in music or spatial reasoning. Recognizing and celebrating these talents not only fosters self-esteem but also creates opportunities for contribution and leadership within the classroom community [3, p. 104].

Another crucial component of effective mixed-ability teaching is the consistent use of **formative assessment**. This ongoing process provides educators with timely insights into students' understanding, progress, and needs. Tools such as quizzes, exit tickets, journal reflections, peer assessments, and teacher observations enable instructors to adjust instruction proactively [2, p. 110]. For example, if formative data reveals that a group of students is struggling with a particular concept, the teacher might reteach the material using a different approach or form new support groups. Conversely, students demonstrating mastery can be given enrichment activities to deepen their knowledge. Involving students in **self-assessment** and goal setting further promotes metacognitive awareness and responsibility for learning. Formative assessment, therefore, serves as the feedback loop that informs differentiated instruction and helps maintain high expectations for all learners.

Importantly, these strategies are most effective when implemented within a **supportive classroom environment** that values diversity and promotes mutual respect. Teachers play a key role in establishing norms that emphasize collaboration over competition, process over perfection, and effort over innate ability. Encouraging students to take risks, ask questions, and learn from mistakes fosters a growth mindset and reduces anxiety, especially for those who may struggle academically. Establishing routines, using positive reinforcement, and incorporating social-emotional learning activities can all contribute to a healthy classroom climate where mixed-ability teaching thrives.

In conclusion, teaching mixed-ability classrooms effectively involves more than just modifying tasks—it demands an **intentional, student-centered approach** that recognizes diversity as a strength. By using strategies such as **differentiated instruction, flexible grouping, choice, scaffolding, support for SEN learners, and formative assessment**, teachers can create inclusive learning environments that meet students where they are and help them grow. These approaches turn the challenges of mixed-ability teaching into opportunities for innovation, creativity, and deeper learning for all students [3, p. 116].

Chapter III – Overcoming Challenges and Enhancing Learner Engagement

Managing a mixed-ability classroom inevitably involves facing a wide range of challenges. With learners entering the classroom at different levels of preparedness, exhibiting varied learning styles, and progressing at different paces, teachers must carefully navigate this diversity to ensure that no student is left behind—or left unchallenged. It is not uncommon for a task that seems straightforward to one student to feel overwhelming to another. If lessons are not designed with this diversity in mind, some students may experience frustration, disengagement, or boredom [1, p. 120]. At the same time, there is a risk that teachers might unintentionally focus more on one group of learners—either those who struggle or those who excel—while others receive less attention [2, p. 125]. Thus, the challenge lies in balancing instructional time, materials, and expectations in a way that respects and responds to all learners' needs.

One effective mindset shift for educators is to view these challenges not as barriers but as **opportunities for pedagogical growth and innovation**. Mixed-ability classrooms push educators to develop more inclusive, student-centered approaches. A foundational strategy is to **design lessons with multiple entry points**, ensuring that learners can engage with content regardless of their starting point. This often involves creating tasks that vary in complexity, allowing for differentiation within a shared classroom theme or objective [1, p. 130]. For example, early finishers might be given open-ended enrichment tasks that promote deeper thinking or creativity, such as researching related topics or designing real-world applications. Meanwhile, students who require more support can work on scaffolded versions of the same concept, using guided steps, visual aids, or peer assistance [3, p. 136].

Allowing **flexibility in student responses** is another powerful method for enhancing engagement and accommodating diverse learners. Instead of expecting all students to produce identical outputs, teachers can encourage learners to demonstrate understanding in various formats. For instance, after a reading activity, one student might choose to summarize the content in writing, another may draw a storyboard, and another might record an oral explanation [2, p. 142]. This not only promotes inclusion but also honors students' individual strengths and preferences. By providing options, teachers increase the likelihood that students

will find personally meaningful ways to engage with learning tasks, thereby improving motivation and retention [1, p. 148].

Equally important is the establishment of a **safe, structured, and predictable learning environment**. For many students—especially those experiencing anxiety, attention difficulties, or sensory sensitivities—classroom unpredictability can be a major source of stress. Teachers can reduce this anxiety by creating consistent routines, using visual timetables, and clearly stating the objectives and structure of each lesson [3, p. 152]. Breaking complex tasks into manageable steps and using repeated review sessions allows all learners to build understanding incrementally and with greater confidence. In addition, predictable structures support self-regulation by helping students understand what is expected of them at each stage of the lesson [2, p. 157].

A core aspect of inclusivity in mixed-ability classrooms involves **personalizing instruction for students with special educational needs (SENs)**. These students may require modified content, assistive technologies, or environmental accommodations in order to participate fully in classroom activities. For example, a student with dyslexia may benefit from audiobooks and speech-to-text tools, while a student with autism may perform best with visual schedules and sensory breaks [1, p. 162]. Rather than focusing solely on difficulties, educators should aim to identify and build upon the **unique strengths** of these learners—whether in artistic expression, logical thinking, memory, or creativity. When instruction is aligned with these strengths, students with SENs are not only able to access the curriculum, but also to contribute meaningfully to the learning community [3, p. 168].

Beyond providing support, mixed-ability teaching should aim to cultivate **learner autonomy**, empowering students to become self-directed and self-aware learners. Encouraging students to take responsibility for their learning—through goal-setting, self-assessment, and reflection—fosters both motivation and resilience. For example, students might maintain learning journals where they track their progress and identify strategies that help them succeed. Teachers can model how to break goals into achievable steps, reflect on setbacks constructively, and revise strategies accordingly [2, p. 172]. Promoting autonomy is especially valuable in diverse classrooms because it allows students to develop ownership over their progress, regardless of where they start. It also reduces over-dependence on the teacher and fosters a culture of self-improvement and mutual respect.

The convergence of strategies such as differentiation, flexible grouping, formative assessment, scaffolding, and personalized support ultimately contributes to a classroom climate that is not only inclusive but also **deeply engaging**. However, maintaining this balance requires ongoing reflection and professional development. Teachers must be prepared to adjust their methods based on the evolving needs of their learners and remain open to experimenting with new strategies. Collaboration with colleagues, co-teaching, and the use of data-driven decision-making can all enhance the effectiveness of instruction in mixed-ability settings.

In sum, while mixed-ability classrooms present significant challenges, they also offer rich opportunities to develop innovative, compassionate, and responsive teaching practices. By designing lessons with multiple entry points, encouraging diverse student responses, maintaining structure and predictability, personalizing support for learners with SENs, and promoting autonomy, educators can transform complexity into opportunity. When these elements are thoughtfully combined, classrooms become dynamic learning environments

where every student is engaged, valued, and supported in reaching their full potential [1, p. 178].

Conclusion

In conclusion, contemporary approaches to managing mixed-ability learning environments highlight the importance of inclusive, student-centered pedagogies that recognize diversity as a strength rather than a challenge. Effective management involves differentiated instruction, formative assessment, and the use of digital tools that allow individualized learning pathways. Teachers are required to adopt flexible roles as facilitators and mentors, fostering collaboration and mutual respect among learners. Ongoing professional development and reflective practice further enhance the teacher's ability to respond to students' varied needs. Thus, successful mixed-ability management depends on a balance between equality and equity, ensuring that every learner is given the opportunity to achieve their fullest potential.

Bibliography

1. HALLAM, S., IRESON, J. Ability Grouping in Education. Routledge, 2002. ISBN 9780415255657
2. HALLAM, S., IRESON, J., DAVIES, J. Effective Pupil Grouping in the Primary School: A Practical Guide. Routledge, 2004. ISBN 9781853468490
3. HALLAM, S., IRESON, J. Secondary School Teachers' Pedagogic Practices When Teaching Mixed and Structured Ability Classes. Research Papers in Education, Vol. 20(1), Taylor & Francis, 2005.
4. REID, M. I. Mixed Ability Teaching: Problems and Possibilities. Ward Lock Educational, 1981. ISBN 9780706240381
5. SOWTON, C. "Managing Mixed-Ability Classes." In: Teaching in Challenging Circumstances. Cambridge University Press, 2021. ISBN 9781108816473
6. SMITH, C. M. M., SUTHERLAND, M. J. Setting or Mixed Ability? Teachers' Views of the Organisation of Pupils for Learning. Journal of Research in Special Educational Needs, 2003.
7. TOMLINSON, C. A. How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. 3rd Edition. ASCD, 2017. ISBN 9781416623304
8. TOMLINSON, C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2nd Edition. ASCD, 2014. ISBN 9781416618600
9. TOMLINSON, C. A., MCTIGHE, J. Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids. ASCD, 2006. ISBN 9781416602845
10. WHITLEY, J., GOODERHAM, S., DUQUETTE, C., ORDERS, S., COUSINS, J. B. Implementing Differentiated Instruction: A Mixed-Methods Exploration of Teacher Beliefs and Practices. Teachers and Teaching: Theory and Practice, Taylor & Francis, 2019.

DIDACTICA ȘTIINTELOR: FUNDAMENTE, METODE ȘI DIRECȚII ACTUALE DE CERCETARE

DIDACTICS OF SCIENCES: FOUNDATIONS, METHODS AND CURRENT RESEARCH DIRECTIONS

*Călin Maria-Diana, prof. învă. primar,
Școala Gimnazială „Tudor Vladimirescu”, Pitești, România
Primary School Teacher,
„Tudor Vladimirescu” Gymnasium, Pitești, Romania.
e-mail: diana.calin1697@gmail.com*

CZU: 37.022

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p245-249

Abstract. The didactics of sciences represents a fundamental branch of modern pedagogy, aiming to integrate the theoretical foundations of teaching with innovative methods for developing students' scientific competences. This paper highlights the importance of an interdisciplinary approach in the learning process, analyzes the main teaching methods used in science education, and identifies current research directions in the field. Emphasis is placed on transforming science lessons into interactive and formative experiences that foster critical thinking, creativity, and the ability to apply knowledge in practice. Moreover, the role of digital technologies, experimental learning, and collaborative projects in stimulating students' interest in science is discussed. The analysis considers both the international context and the specific features of the Romanian educational system, stressing the need for a continuous adaptation of teaching practices to the requirements of the knowledge-based society. The conclusions underline that science didactics goes beyond the mere transmission of knowledge, representing a complex process of shaping and developing students' personalities in accordance with the values and demands of contemporary education.

Keywords: science didactics; teaching methods; interdisciplinarity; scientific competences; modern education; pedagogical innovation.

Rezumat. Didactica științelor reprezintă o ramură esențială a pedagogiei moderne, având rolul de a integra fundamentele teoretice ale predării cu metodele inovatoare de formare a competențelor științifice la elevi. Articolul de față urmărește să evidențieze importanța abordării interdisciplinare în procesul de învățare, să analizeze principalele metode didactice utilizate în predarea științelor și să identifice direcțiile actuale de cercetare în domeniu. Accentul se pune pe transformarea lecțiilor de științe în experiențe interactive și formative, care dezvoltă gândirea critică, creativitatea și capacitatea de aplicare practică a cunoștințelor. Totodată, se discută rolul tehnologiilor digitale, al învățării prin experiment și al proiectelor colaborative în stimularea interesului pentru științe. Analiza are în vedere atât contextul internațional, cât și specificul sistemului educațional românesc, subliniind necesitatea unei adaptări continue a practicilor didactice la cerințele societății cunoașterii. Concluziile evidențiază faptul că didactica științelor nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci constituie un proces complex de formare și dezvoltare a personalității elevilor, în acord cu valorile și nevoile educației contemporane.

Cuvinte-cheie: didactica științelor; metode de predare; interdisciplinaritate; competențe științifice; educație modernă; inovație pedagogică.

Didactica științelor constituie o direcție fundamentală de cercetare în științele educației, situată la intersecția dintre pedagogie, psihologie și domeniile disciplinare specifice (fizică, chimie, biologie, matematică, științele naturii). În contextul transformărilor sociale și tehnologice actuale, modul în care științele sunt predate și învățate în școală devine un factor determinant pentru formarea unei generații capabile să înțeleagă și să gestioneze complexitatea lumii contemporane. Educația științifică nu mai este privită doar ca o transmitere de cunoștințe, ci ca un proces de dezvoltare a gândirii critice, a creativității și a capacității de rezolvare de probleme. Astfel, didactica științelor are menirea de a răspunde atât cerințelor teoretice, cât și nevoilor practice ale elevilor și societății.

Didactica științelor își are fundamentul în pedagogia generală, dar și în epistemologia disciplinelor. Ea valorifică principiile învățării active, ale constructivismului și ale abordărilor socio-constructiviste, conform cărora cunoașterea este construită prin interacțiunea dintre elev și mediu. Un element central al fundării didacticii științelor este rolul experimentului. Spre deosebire de alte domenii, învățarea științelor presupune observare, investigare și verificare. În tradiția europeană și americană, în special, accentul s-a pus pe formarea competențelor prin metoda investigației și prin învățarea prin descoperire. În România, tradiția didacticii științelor s-a dezvoltat după model european, însă particularitățile curriculare și resursele educaționale disponibile au influențat aplicarea acestor principii.

În predarea disciplinelor științifice sunt utilizate o varietate de metode, care trebuie adaptate la nivelul de școlaritate și la obiectivele educaționale:

- Învățarea prin descoperire – elevii construiesc singuri cunoștințe prin experiment și explorare.
- Învățarea prin problematizare – profesorul provoacă elevii cu întrebări și situații problemă.
- Învățarea prin proiect – favorizează interdisciplinaritatea și colaborarea între elevi.
- Simulările și laboratoarele virtuale – oferă alternative acolo unde resursele materiale sunt limitate.
- Metode interactive – dezbateri, studii de caz, investigații de grup.

Rolul profesorului nu mai este doar de transmițător de informații, ci și de facilitator și ghid al procesului de învățare.

La nivel internațional, cercetările actuale urmăresc:

- utilizarea tehnologiilor digitale în predarea științelor (realitate augmentată, platforme interactive);
- accentul pe STEM/STEAM (integrarea științelor cu tehnologia, ingineria, arta și matematica);
- dezvoltarea competențelor transversale (gândire critică, rezolvarea de probleme, colaborarea);
- integrarea educației pentru sustenabilitate și a temelor ecologice în predarea științelor.

În România, studiile recente evidențiază nevoia de:

- modernizare a curriculumului,
- formare continuă a cadrelor didactice,
- acces mai bun la laboratoare și resurse educaționale.

Sistemul educațional românesc a cunoscut transformări importante în ultimele trei decenii, iar predarea disciplinelor științifice s-a aflat în centrul reformelor curriculare. Introducerea competențelor-cheie în curriculumul național a determinat o re poziționare a

didacticii științelor, cu accent pe dezvoltarea gândirii critice și pe aplicarea practică a cunoștințelor (Iucu, 2019).

Totuși, provocările sunt numeroase: dotarea insuficientă a laboratoarelor, discrepanțele dintre mediul urban și rural și nevoia de formare continuă a cadrelor didactice. În multe cazuri, profesorii se confruntă cu dificultăți în implementarea metodelor interactive și experimentale, apelând încă frecvent la metode tradiționale. Un aspect pozitiv îl constituie proiectele educaționale naționale și europene, prin care s-au dezvoltat programe de tip STEM și s-a stimulat interdisciplinaritatea. Elevii români implicați în olimpiadele internaționale de științe confirmă potențialul de excelență, însă generalizarea unor practici moderne rămâne o prioritate.

Profesorul de științe nu mai poate fi conceput ca simplu transmițător de informații, ci și ca facilitator al învățării, un mediator între cunoaștere și elev. Într-un context educațional marcat de abundența informațională și de accesul facil la resurse digitale, rolul său fundamental este de a crea contexte de explorare, de a stimula întrebările și curiozitatea și de a ghida elevii în procesul de descoperire și înțelegere a fenomenelor. Această schimbare de paradigmă mută accentul de la învățarea pasivă la învățarea activă, în care elevul devine participant și constructor al propriei cunoașteri. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să țină pasul cu aceste transformări. Un profesor de științe performant are nevoie de:

- competențe digitale – capacitatea de a integra platforme online, simulări și laboratoare virtuale;
- metodologii inovative – utilizarea învățării prin proiect, a investigației și a colaborării interdisciplinare;
- abilități de proiectare curriculară – elaborarea unor lecții integrate, care să pună în valoare legăturile dintre diferite discipline și aplicațiile practice ale cunoștințelor.

Conform lui Cerghit (2008), profesorul performant este acela care știe să îmbine metodele tradiționale cu cele moderne, adaptându-se permanent la specificul clasei și la profilul elevilor. Astfel, tradiția predării expositive nu este eliminată, ci completată de abordări care stimulează gândirea critică și implicarea activă a elevilor.

Un alt aspect esențial este reflexivitatea didactică. Schimbările curriculare recente, dar și dinamica socială, impun profesorilor să-și analizeze și să-și evalueze continuu propriile practici. Reflexivitatea presupune capacitatea cadrelor didactice de a identifica punctele tari și punctele slabe ale strategiilor utilizate și de a le ajusta în funcție de rezultatele elevilor. În acest sens, cercetarea pedagogică devine parte integrantă a activității didactice, întrucât oferă repere teoretice și metodologice pentru îmbunătățirea procesului educațional. Profesorii sunt chemați nu doar să aplice metode validate, dar și să inoveze, să experimenteze și să documenteze impactul diferitelor practici asupra învățării. Mai mult, profesorul de științe are și rolul de model: prin modul în care abordează cunoașterea, prin deschiderea față de întrebări și prin atitudinea față de adevărurile științifice, el transmite elevilor valori esențiale pentru formarea lor ca viitori cetățeni responsabili. Responsabilitatea, etica și rigoarea științifică sunt cultivate în mod implicit atunci când cadrul didactic însuși le manifestă în activitatea sa.

În concluzie, profesorul de științe contemporan trebuie să fie un profesionist reflexiv, inovator și adaptabil, capabil să îmbine tradiția cu inovația și să ghideze elevii într-un proces autentic de descoperire și dezvoltare.

În ultimii ani, în școlile din România au fost implementate programe care valorifică metode moderne în didactica științelor:

- Proiecte STEM în care elevii construiesc roboți, imprimă 3D obiecte sau realizează experimente de fizică aplicată.
- Cluburi de știință care încurajează învățarea non-formală și colaborarea între elevi.
- Platforme digitale precum PhET, Kahoot sau GeoGebra, integrate în lecțiile de fizică, chimie și matematică. Aceste inițiative demonstrează că didactica științelor poate fi atractivă și formativă atunci când metodele sunt adaptate la interesele și nevoile elevilor.

Didactica științelor se află astăzi într-un proces continuu de transformare, în mare parte determinat de cerințele societății contemporane, caracterizată prin digitalizare, globalizare și interconectare. Într-o lume în care informația este accesibilă instantaneu, simpla transmitere de cunoștințe nu mai reprezintă un obiectiv suficient al educației științifice. Accentul se mută pe dezvoltarea competențelor, înțelese nu doar ca abilități practice, ci ca un ansamblu de cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori necesare pentru a face față provocărilor cotidiene. Astfel, didactica științelor nu se limitează la predarea conținuturilor curriculare, ci devine un demers complex, centrat pe formarea gândirii critice, a creativității și a capacității de aplicare practică a cunoștințelor. Elevii trebuie încurajați să exploreze, să investigheze și să propună soluții la probleme reale, într-un proces de învățare care depășește sala de clasă și se conectează la viața cotidiană și la contextul socio-economic. În acest sens, învățarea prin descoperire, experimentul și proiectele interdisciplinare devin instrumente centrale pentru atingerea obiectivelor educaționale.

În România, modernizarea didacticii științelor presupune mai multe direcții de acțiune. În primul rând, sunt necesare investiții în resurse educaționale – laboratoare bine echipate, platforme digitale și materiale didactice adaptate nevoilor actuale. În al doilea rând, formarea profesorilor trebuie să includă competențe digitale, capacitatea de proiectare curriculară integrată și abilități de utilizare a metodelor inovative. În al treilea rând, este esențială o valorificare mai bună a interdisciplinarității, întrucât problemele lumii contemporane (schimbările climatice, sănătatea publică, noile tehnologii) nu pot fi înțelese și abordate printr-o singură disciplină, ci prin conexiuni între științe, matematică, tehnologie și domeniile socio-umane.

Experiențele internaționale pot constitui modele de inspirație – de exemplu, programele STEM/STEAM implementate în Statele Unite, Finlanda sau Singapore au demonstrat că integrarea științelor cu arta și tehnologia stimulează atât gândirea critică, cât și creativitatea elevilor. Totuși, preluarea acestor modele fără adaptarea lor la contextul românesc riscă să genereze discrepanțe. Din acest motiv, este important ca fiecare inovație pedagogică să fie raportată la resursele, cultura organizațională și specificul elevilor din România.

Prin urmare, didactica științelor are potențialul de a contribui decisiv la pregătirea unei generații apte să facă față provocărilor secolului XXI. Cunoașterea științifică joacă un rol central în toate domeniile – de la economie și sănătate la tehnologie și mediu. O educație științifică de calitate nu numai că sprijină formarea specialiștilor viitorului, dar cultivă și cetățeni responsabili, capabili să ia decizii informate într-o lume aflată în continuă schimbare.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Polirom, 2008. 288 p. ISBN 978-973-46-1036-7.
2. IUCUT, P. Formarea cadrelor didactice. Politici, practici, tendințe. București: Polirom, 2019. 254 p. ISBN 978-973-46-7583-0.
3. OSBORNE, J.; DILLON, J. Good practice in science teaching: What research has to say. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press, 2010. 345 p. ISBN 978-0335238583.
4. PEDASTE, M.; MÄEOTS, M.; LEIJEN, Ä.; SARAPUU, T. Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*. 2012, 9(1–2), 81–95. ISSN 1540-2525.
5. ROCARD, M.; CSERMELY, P.; JORDE, D.; LENZEN, D.; WALBERG-HENRIKSSON, H.; HEMMO, V. Science Education NOW: A renewed pedagogy for the future of Europe. Brussels: European Commission, 2007. 64 p. ISBN 978-92-79-05659-8.
6. VOICULESCU, F. Inovație și creativitate în educație. În: *Revista de Pedagogie*. 2018, 66(1), 35–50. ISSN 0034-9461.
7. ZACHARIA, Z. C.; OLYMPIOU, G. Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning and Instruction*. 2011, 21(3), 317–331. ISSN 0959-4752. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.03.001.

UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE BAZATE PE ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE BASED ON PROJECT-BASED LEARNING IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES

COMORAȘU Aura,

Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”

Săscut, Bacău, România

Primary School Teacher – “Explorator Teodor Gheorghe Negoită” Secondary School

Săscut, Bacău, Romania

ORCID: 0000-0002-3589-2534

e-mail: auracomorasu@gmail.com

CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1]+004.8

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p250-253

Abstract. This paper explores the applicability of Artificial Intelligence (AI) in teaching and learning Romanian language and literature through Project-Based Learning (PBL). AI technology can contribute to personalizing learning experiences, stimulating students' creativity, and enhancing digital competences, without replacing the essential role of the teacher. The working hypothesis assumes that integrating intelligent digital tools into project-based activities can lead to a deeper understanding of literary texts, strengthen both written and oral expression, and increase the motivation of middle school students. The argumentation is supported by practical examples: creating essays guided by AI applications, generating conceptual maps for literary works, conducting automatic sentiment analysis of texts, and facilitating collaborative projects through interactive platforms. The study highlights both advantages (increased student engagement, resource diversification, critical thinking development) and disadvantages (risk of superficial learning, technological dependency, ethical and privacy issues). The overall conclusion is that a balanced implementation of AI in PBL activities can transform Romanian language classes into interactive, interdisciplinary, and formative learning spaces. Thus, AI becomes not merely a technological trend but a pedagogical opportunity to modernize teaching practices, encourage active learning, and prepare students for the challenges of a digital society where language, literature, and technology meet.

Keywords: Artificial Intelligence, Project-Based Learning, Romanian Language and Literature, Digital Education, Middle School

Rezumat. Lucrarea de față explorează aplicabilitatea inteligenței artificiale (IA) în cadrul procesului de predare-învățare a limbii și literaturii române, prin metoda învățării bazate pe proiecte (Project-Based Learning – PBL). Tehnologia IA poate contribui la personalizarea experienței de învățare, la stimularea creativității elevilor și la dezvoltarea competențelor digitale, fără a substitui rolul esențial al profesorului. Ipoteza de lucru pornește de la ideea că integrarea instrumentelor digitale inteligente în proiectele didactice poate duce la o înțelegere mai profundă a textului literar, la consolidarea exprimării scrise și orale și la creșterea motivației elevilor din ciclul gimnazial. Argumentarea este susținută prin exemple practice: elaborarea de eseuri ghidate de aplicații IA, generarea de hărți conceptuale pentru opere literare, analiza automată a sentimentelor unui text și colaborarea elevilor în echipe asistate de platforme interactive. Studiul scoate în evidență atât avantajele (creșterea interesului, diversificarea resurselor, dezvoltarea gândirii critice), cât și dezavantajele (riscul superficialității, dependența tehnologică, probleme de etică și confidențialitate). Concluzia generală este că o implementare echilibrată a IA în activitățile de tip PBL poate transforma ora de limba română într-un spațiu de învățare interactiv, interdisciplinar și formativ.

Cuvinte-cheie: Inteligență artificială, Învățare prin proiecte, Limba și literatura română, Educație digitală, Gimnaziu

Introducere

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de progresul tehnologic accelerat și de noile cerințe sociale. Într-o lume digitalizată, școala are misiunea de a pregăti elevii nu doar pentru a dobândi cunoștințe, ci și pentru a dezvolta competențe adaptabile unei societăți aflate într-o permanentă schimbare.

Limba și literatura română, ca disciplină fundamentală în formarea identității culturale și lingvistice, se confruntă cu provocarea de a integra instrumente digitale moderne fără a pierde esența tradiției literare. Apariția inteligenței artificiale (IA) oferă profesorilor posibilitatea de a diversifica metodele didactice și de a răspunde mai bine nevoilor individuale ale elevilor, ceea ce face ca învățarea prin proiecte (Project-Based Learning – PBL) să devină un cadru ideal pentru integrarea IA, deoarece stimulează cooperarea, creativitatea și aplicabilitatea practică a cunoștințelor.

Această lucrare își propune să demonstreze că utilizarea IA în cadrul orelor de limba și literatura română, prin proiecte educaționale, poate transforma experiența elevilor, sporindu-le interesul și performanța. În același timp, sunt analizate avantajele și dezavantajele acestei abordări, cu scopul de a evidenția condițiile unei implementări echilibrate. , prezentându-se exemple concrete din ciclul gimnazial, ceea ce evidențiază modul în care IA poate fi integrată în activități creative, analitice și colaborative.

Ipoteza de la care pornește prezentul studiu este aceea că integrarea instrumentelor bazate pe inteligență artificială în activitățile de tip PBL la orele de limba și literatura română poate îmbunătăți semnificativ procesul educațional. Această integrare nu doar că sporește interesul elevilor și eficiența învățării, dar creează și oportunități pentru dezvoltarea unor competențe transversale esențiale în secolul XXI: gândire critică, creativitate, colaborare și competențe digitale. Totuși, pentru ca aceste beneficii să fie obținute, este necesară utilizarea lor într-o manieră critică și echilibrată, evitând atât excesele tehnologice, cât și refuzul nejustificat al inovației.

Unul dintre cele mai importante beneficii aduse de IA în educație este personalizarea învățării. Spre deosebire de metodele tradiționale, care tratează clasa ca un întreg relativ omogen, IA permite adaptarea conținuturilor și a exercițiilor la nivelul fiecărui elev. De exemplu, în cadrul unui proiect de analiză a poeziei lui Mihai Eminescu, un asistent digital poate genera exerciții diferențiate: explicații suplimentare pentru elevii cu dificultăți și provocări creative pentru cei avansați. Această abordare nu doar reduce decalajele dintre elevi, ci le oferă tuturor șansa de a progresa conform propriului ritm. Mai mult, IA poate înregistra progresul și poate sugera activități suplimentare, contribuind la o monitorizare detaliată a parcursului educațional.

Inteligența artificială stimulează creativitatea elevilor, oferindu-le instrumente inovatoare care îi provoacă să gândească dincolo de manual. Într-un proiect interdisciplinar dedicat romanului *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, elevii pot construi hărți conceptuale interactive, pot genera ilustrații vizuale cu ajutorul aplicațiilor IA și pot chiar crea scurte scenarii teatrale bazate pe textul original. Aceste activități combină tradiția literară cu instrumentele tehnologice moderne, stimulând imaginația, exprimarea artistică și capacitatea de reinterpretare a valorilor culturale.

Un alt aspect esențial al utilizării IA în orele de limba română este stimularea gândirii critice. Instrumentele de analiză automată a sentimentelor pot fi aplicate asupra textelor literare, provocând elevii să compare rezultatele obținute de algoritmi cu propriile interpretări. Acest exercițiu dezvoltă capacitatea de argumentare, abilitatea de a identifica nuanțe și limite în procesul de interpretare, dar și atitudinea critică față de tehnologie. Elevii învață că IA poate fi un sprijin, dar nu poate înlocui complet analiza umană a unei opere literare.

Platformele educaționale inteligente facilitează colaborarea în proiecte comune. Elevii pot redacta împreună eseuri online, sprijiniți de corectori gramaticali și aplicații de sugestii stilistice, dar în același timp sunt încurajați să își exprime individualitatea. Colaborarea digitală le oferă șansa de a-și exersa abilitățile de comunicare, de a negocia opinii și de a construi împreună produse educaționale complexe, pregătindu-i pentru modul de lucru specific secolului XXI.

Pentru a evidenția aplicabilitatea practică a IA în activitățile de tip PBL, pot fi prezentate câteva scenarii didactice:

Proiectul *Crearea unei reviste literare digitale cu ajutorul IA* se adresează elevilor de gimnaziu, clasele a VI-a – a VIII-a, și se desfășoară pe durata a trei-patru săptămâni, în cadrul disciplinei Limba și literatura română. Acest proiect este conceput în conformitate cu programa școlară, dezvoltând competențele de exprimare orală și scrisă, analiza și interpretarea textelor literare și nonliterare, crearea de texte proprii în diferite genuri (narativ, descriptiv, jurnalistic, poetic) și utilizarea limbajului în contexte reale și digitale.

Obiectivele proiectului sunt multiple. Elevii vor învăța să analizeze texte literare și nonliterare, își vor dezvolta creativitatea prin scrierea de texte proprii și vor folosi inteligența artificială pentru a genera idei, sugestii de redactare sau corectare a textelor. Totodată, elevii vor colabora într-un mediu digital și vor învăța să publice un produs final.

Proiectul se desfășoară în mai multe etape. În prima etapă, elevii fac brainstorming și aleg tema revistei, de exemplu povești fantastice, jurnalul școlii sau poezii inspirate de natură. De asemenea, se discută genurile literare care vor fi incluse. Inteligența artificială poate fi folosită pentru a genera idei inițiale de titluri, teme și subiecte.

A doua etapă presupune colectarea și analiza materialelor. Elevii citesc texte literare din programa școlară și identifică elementele specifice fiecărui gen, precum personaje, conflict, descriere sau mesaj. IA poate ajuta la rezumarea textelor, evidențierea ideilor principale și oferirea de sugestii de interpretare.

În etapa a treia, elevii scriu textele proprii, fie că sunt articole, povești sau poezii. IA poate oferi sugestii de îmbunătățire a frazelor, sinonime, corecturi gramaticale sau stilistice.

Etapa a patra presupune editarea și designul revistei. Elevii folosesc aplicații digitale pentru a crea un format atractiv, decid ordinea articolelor și adaugă imagini sau ilustrații. Inteligența artificială poate genera imagini pentru povești și poate sugera titluri captivante.

În ultima etapă, revista finală se publică online sau se tipărește și se prezintă colegilor. Elevii își explică procesul de creație, modul în care au folosit IA și ceea ce au învățat.

Ca exemple concrete de activități, elevii pot citi *Amintiri din copilărie*, identifica personaje și secvențe descriptive și apoi crea o scurtă povestire în același stil. De asemenea, pot scrie poezii despre natură, folosind IA pentru sugestii de rime sau sinonime sau pot redacta articole pentru rubrica știri a revistei, cu verificarea coerenței textului de către IA.

Proiectul dezvoltă competențe esențiale, precum limbaj și comunicare prin scriere creativă și exprimare coerentă, gândire critică prin analizarea și interpretarea textelor literare, digital literacy prin utilizarea instrumentelor digitale și a IA, și lucru în echipă prin colaborarea pentru crearea unui produs comun.

Avantajele utilizării IA în învățarea prin proiecte sunt numeroase: creșterea motivației elevilor prin metode atractive, dezvoltarea competențelor digitale esențiale în societatea contemporană, susținerea personalizată a progresului individual și posibilitatea de a conecta

literatura cu alte discipline, favorizând interdisciplinaritatea. În plus, elevii învață să utilizeze resurse moderne, să gestioneze informații complexe și să își dezvolte abilități de învățare autonomă.

Totuși, există și dezavantaje. Printre acestea se numără riscul superficialității în înțelegerea textului, dat de tendința de a accepta rezultatele automate fără reflecție critică. De asemenea, există riscul unei dependențe excesive de tehnologie, care poate diminua rolul lecturii tradiționale. Problemele legate de etică, confidențialitate și acces egal la resurse reprezintă alte obstacole. Nu toți elevii au acces la dispozitive performante sau la internet de calitate, ceea ce poate accentua inegalitățile educaționale.

În concluzie, inteligența artificială, integrată în activități bazate pe proiecte, nu înlocuiește profesorul, ci îl sprijină, contribuind la modernizarea predării limbii și literaturii române. O utilizare echilibrată, critică și creativă poate transforma orele de română într-un spațiu de învățare adaptat lumii digitale, menținând totodată valoarea formativă a literaturii clasice și moderne. Astfel, IA nu este un pericol pentru educație, ci o oportunitate, cu condiția să fie utilizată responsabil și în armonie cu metodele tradiționale.

Bibliografie:

Surse web:

1. Ministerul Educației și Cercetării. *Inteligența artificială, testată în mediul educațional românesc*. 2025. Comunicat de presă: https://www.edu.ro/press_rel_23_2025 (vizitat 01.07.2025)
2. Tribuna Învățământului. *Inteligența artificială în școală*. 2024. <https://tribunainvatamantului.ro/inteligena-artificiala-in-scoala/> (vizitat 03.07.2025)
3. iTeach.ro. *Inovare în educație cu ajutorul inteligenței artificiale*. 2024. <https://iteach.ro/experiencedidactice/inovare-in-educatie-cu-ajutorul-inteligenței-artificiale> (vizitat 02.07.2025)
4. Ministerul Educației și Cercetării. *Proiecte didactice de lungă durată – Limba și literatura română*. 2025. <https://mec.gov.md/ro/content/proiecte-didactice-de-lunga-durata> (vizitat 03.07.2025)
5. Scribd. *Noutăți și provocări ale noii programe la disciplina Limba și literatura română*. Recuperat de la <https://ro.scribd.com/document/465823820/Noutăți-și-Provocări-Ale-Noii-Programe-La-Disciplina-Limba-Si-Literatura-Romana> (vizitat 01.07.2025)
6. Didactic.ro. *Proiecte educaționale – Limba și literatura română*. Recuperat de la <https://www.didactic.ro/resurse-educationale/invatamant-gimnazial/limba-romana/clasa-a-5-a/proiecte-educationale> (vizitat 04.07.2025)
7. Studocu. *Proiect – Inteligența artificială în educație*. <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-alexandru-ioan-cuza-din-iasi/etica-si-metodologia-cercetarii/proiect/61286197> (vizitat 03.07.2025)
8. Ministerul Educației și Cercetării. *Limba și literatura română – Programa școlară pentru gimnaziu*. 2021. <https://profesorpsihopedagog.com/wp-content/uploads/2021/05/limba-si-literatura-romana-v-viii-dmu-dmm.pdf> (vizitat 05.07.2025)

EXPERIENȚE PEDAGOGICE DE VALORIFICARE TIC ÎN FORMAREA CONTINUĂ A COMPETENȚEI EVALUATIVE A CADRELOR DIDACTICE

DIDACTIC EXPERIENCES OF ICT VALORISATION IN THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS' EVALUATIVE COMPETENCE

*Cozari Ana, conf. univ. dr.,
Universitatea Tehnică a Moldovei
PhD, Associate Professor,
Technical University of Moldova
ORCID: 0009-0002-7080-2319
e-mail: ana.cozari@lm.utm.md*

*Claudiu CHINDRIȘ,
Profesor- Liceul „Regele Ferdinand”, România
Teacher- „Regele Ferdinand” High school, Romania
ORCID: 0009-0002-8053-6990
e-mail: clauchindris2004@gmail.com*

CZU:37.091:004

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p254-264

Abstract. The constructivist perspective, using ICT for the development of teaching competences in the process of continuing education, provides conditions for realizing the pedagogical requirements of collaborative learning, supported by new technologies towards evaluative competence. From a practical point of view, the implications of constructivist theories on learning are the following: to be an active process, to construct their own knowledge, to encourage collaborative learning, to have control over the learning process, to have the opportunity to reflect on information and knowledge, etc. Thus, learning should be meaning-making, interactive, etc.

Keywords: pedagogical experience, use of ICT, teacher, training, evaluative competence.

Rezumat. Viziunea constructivistă, valorificând TIC pentru perfecționarea competențelor pedagogice în cadrul instruirii continue, oferă un cadru teoretic și metodologic care susține realizarea cerințelor pedagogice ale învățării colaborative, potențate de noile tehnologii și orientate către consolidarea competenței evaluative. Din punct de vedere operațional, teoriile constructiviste fundamentează o abordare a învățării ca proces activ, centrat pe elaborarea individuală a cunoașterii. În această logică, învățarea colaborativă trebuie încurajată, asigurând participanților autonomie în gestionarea propriului proces formativ, oportunități de reflecție critică asupra informațiilor și posibilitatea reconstrucției semantice a acestora. Astfel, învățarea capătă caracter interactiv, creativ și generativ, contribuind la formarea de sensuri și semnificații cu relevanță educațională și profesională.

Cuvinte-cheie: experiență pedagogică, valorificare TIC, cadru didactic, formare, competență evaluativă.

Din perspectiva dezvoltării învățământului, sunt cunoscute trei paradigme ale învățării în mediul virtual.

Prima paradigmă a învățământului este axată pe transmiterea de cunoștințe a unor modele prestabilite, bazate pe memorare și reproducere cu specificul său de organizare pe sistemul de instruire la clasă-lecție [9].

A doua paradigmă vizează învățământul ca spațiu de dezvoltare a capacităților individuale, având la bază analiza cognitivă a dezvoltării. Aceasta este paradigma instruirii problematizate, dezvoltative [11].

A treia paradigmă este paradigma culturală, semnificativă prin proiectarea învățământului pe baza de obiective și competențe, respectiv pe promovarea unui management bazat pe competențe care, prin crearea de condiții, duc spre autodeterminare și autorealizare, stimulează interesul elevilor pentru învățare și autoinstruire [10].

Perspectiva constructivistă asupra învățării, teoriile respective (constructivismul cognitivist – J. Piaget, constructivismul social – L. Vîgotski, aplicarea constructivismului în pedagogie – J. Brunner) [8, 11, 2] se centrează, spre deosebire de cele cognitive, pe subiectul uman implicat în procesul de învățare. Individul își construiește, deconstruiește și reconstruiește activ propria înțelegere și cunoaștere asupra lumii prin intermediul experienței și a reflecției asupra acesteia. Dincolo de componenta teoretică a concepției sale asupra învățării multimedia, Mayer propune o foarte consistentă componentă practică, ce oferă soluții pentru *realizarea efectivă a învățării multimedia* cu o serie de principii instrucționale în context multimedia, după cum urmează:

- *Principiul coerenței* – învățarea este mai eficientă când sunt eliminate din prezentarea multimedia materialele fără valoare instrucțională. Din punct de vedere practic, trebuie evitată supraîncărcarea cu elemente multimedia;
- *Principiul semnalizării* – învățarea este mai bună atunci când sunt furnizate indicii care evidențiază și semnalizează materialul esențial;
- *Principiul redundanței* – învățarea este mai eficientă când sunt eliminate materialele redundante;
- *Principiul continuității spațiale* – învățarea este mai eficientă când imaginea și descriptorul corespunzător acesteia sunt plasați în proximitate unul față de celălalt și nu la distanță;
- *Principiul continuității temporale* – învățarea este mai eficientă când imaginea și descriptorul corespunzător acestora sunt prezenți simultan, dar nu succesiv;
- *Principiul segmentării prezentării multimedia* – învățarea este mai eficientă când o lecție multimedia este segmentată în concordanță cu ritmul individual de învățare;
- *Principiul orientării preliminare* – învățarea bazată pe un mesaj multimedia este mai eficientă când i se furnizează celui care învață o orientare preliminară în ceea ce privește numele și caracteristicile componentelor esențiale ale prezentării;
- *Principiul modalității* – învățarea este mai eficientă când grafica este însoțită de narațiune decât când este însoțită de text;
- *Principiul multimedia* – învățarea este mai eficientă când sunt combinate canalele senzoriale auditiv și vizual (imagine și narațiune) decât atunci când are loc doar prin canalul auditiv;
- *Principiul personalizării* – învățarea este mai eficientă în condiții multimedia, când cuvintele sunt rostite într-un stil conversațional, decât într-un stil formal;
- *Principiul vocii* – învățarea este mai eficientă când cuvintele sunt rostite de o voce umană caldă decât când sunt rostite de mașină (sintetizator de voce);
- *Principiul imaginii* – învățarea este mai eficientă dacă prezentarea multimedia include și imaginea celui care expune tema [6].

După cum menționează în lucrarea sa prestigioasă „Învățarea în mediul virtual: ghid de utilizare a calculatorului în educație” recunoscutul specialist în domeniu C. Ceobanu, această

teorie are *o serie de caracteristici* care o recomandă ca pe o contribuție viabilă în învățarea asistată de calculator:

- teoria plasează pedagogul în centrul demersului educațional cu ieșire metacognitivă;
- teoria sugerează o serie de soluții practice care permit gestionarea încărcării cognitive a pedagogului, în sensul evitării extremelor și echilibrării activității cognitive a acestuia;
- prin corelarea acestui demers cu nivelele de expertiză ale cursanților și cu schemele cognitive dezvoltate de fiecare dintre aceștia, apare posibilitatea analizei sarcinilor de însușire; astfel de analiză a sarcinilor trebuie realizată în timpul proiectării secvenței de instruire a unei lecții multimedia cu scopul de a evidenția foarte clar abilitățile și informațiile necesare pentru a învăța sau pentru a atinge obiectivul educațional;
- teoria propune o instruire dirijată care, în opinia autorului, este de preferat unei învățări prin descoperire cu elemente de evaluare;
- **Infuzarea principiului interactivității în lecțiile multimedia oferă cadrul didactic control, feedback și ghidare, conducând la îmbunătățirea transferului cunoștințelor și a performanței în învățare și facilitând dezvoltarea elementelor competenței evaluative** [3].

Construcția unei **societăți democratice bazate pe cunoaștere** și orientate spre economia de piață în Republica Moldova impune existența unui sistem educațional deschis, competitiv și aliniat la standardele moderne europene. Deși reformele implementate au generat o anumită eficiență internă a învățământului, influența acestuia asupra vieții sociale, politice, economice și culturale rămâne încă redusă și inefficientă, semnalând faptul că schimbările realizate nu au consolidat pe deplin fundamentul sistemului educațional. În mod particular, **nevalorificarea TIC în educație**, ca resursă esențială pentru dezvoltarea și modernizarea procesului de învățare, a procesului educațional și a managementului instituțional, contribuie la limitarea impactului transformărilor realizate. În acest context, **dezvoltarea praxiologică a sistemului e-Educație pentru formarea continuă a cadrelor didactice preuniversitare**, orientată spre consolidarea competențelor profesionale și crearea de **competențe evaluative** care sprijină formarea competențelor la elevi, reprezintă un obiectiv integrat în prevederile Codului Educației. Aceasta asigură o pregătire optimă, adaptată cerințelor sociale și individuale, respectând dreptul la dezvoltarea liberă a capacităților și participarea activă în deciziile privind modalitățile de formare continuă. Implicarea semnificativă a cadrelor didactice și manageriale se realizează prin metoda „cascadă” pentru pregătirea formatorilor și a participanților, precum și prin organizarea cursurilor de formare continuă utilizând **tehnologia învățământului la distanță**, acțiuni care contribuie la eficientizarea procesului educațional și managerial prin valorificarea TIC. Astfel, se garantează atât libertatea și drepturile participanților în alegerea formei de instruire continuă, cât și alinierea învățământului la obiectivele strategiei „e-Europa – o societate informațională pentru toți” [4].

Domeniile de aplicare ale Concepției privind dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-Learning în cadrul formării profesionale continue cuprind aspecte științifice, pedagogice, manageriale, educaționale și de promovare a culturii pedagogice. Această concepție constituie cadrul conceptual și praxiologic esențial pentru proiectarea sistemului **e-Educație**, destinat formării continue a cadrelor didactice și manageriale

preuniversitare, în vederea dezvoltării competențelor profesionale, elaborării documentelor normative (regulamente, programe etc.), creării instrumentarului didactic și tehnologic, precum și organizării și evaluării activităților de formare și de cercetare în domeniile respective. Totodată, se constată o utilizare încă limitată a metodei **e-Learning** în procesul de formare continuă a cadrelor didactice, fapt ce se explică printr-o serie de factori, precum: inconsecvența factorilor de decizie în implementarea riguroasă a prevederilor legale; neasigurarea condițiilor care să garanteze libertatea de alegere a metodei de formare, inclusiv a **e-Learning**; absența unui cadru normativ și metodologic clar pentru organizarea și desfășurarea instruirii online; dificultatea de a depăși abordările tradiționale în conceperea procesului de învățare; conștientizarea faptului că **e-Learning** nu înlocuiește educația tradițională, ci extinde și îmbunătățește procesul educațional; competențe practice reduse în utilizarea calculatorului și insuficiența resurselor tehnologice sau gradul ridicat de uzură al acestora; lipsa motivării și a susținerii profesorilor care aplică această metodă, situație ce poate fi corectată în timp prin exemple pozitive și convingătoare, recunoscute de cadrele didactice și manageriale.

În contextul tendinței de integrare a Republicii Moldova în Uniunea Europeană, sistemul educațional trebuie să se alinieze standardelor internaționale și tehnologiilor contemporane pentru a valorifica potențialul creativ al resurselor umane. În această perspectivă, se impune dezvoltarea sistemului **e-Educație**, conceput ca un „rezultat al convergenței a două tendințe istorice în educație: învățământul la distanță și utilizarea tehnologiei în sala de clasă”.

În acest cadru, profesorul și managerul devin principalii actori ai propriului parcurs profesional, având dreptul de a stabili priorități și de a-și construi un profil optim, eficient și democratic. Activitatea desfășurată prin **tehnologia e-Educație** se reorganizează în domenii specifice actului pedagogic și managerial, promovând atât autonomia decizională, cât și reflecția asupra propriei practici. **Codul Educației** (art. 126) reglementează formarea continuă la distanță, iar această opțiune trebuie explorată și valorificată în procesul de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale din Republica Moldova, așa cum este implementată în statele cu experiență avansată în domeniu. Aceasta garantează dreptul cadrelor didactice de a-și alege forma de instruire continuă, în special **e-Learning**, care oferă premise esențiale pentru o învățare activă și continuă, facilitând totodată integrarea TIC în procesul de formare și instruire. În acest context, fundamentarea praxiologică a sistemului **e-Educație** pentru formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare, orientată spre dezvoltarea competențelor profesionale, se aliniază atât politicilor europene, cât și celor naționale, vizând:

- asigurarea libertății și drepturilor pentru alegerea formei de instruire continuă e-Learning, din perspectiva educației pe parcursul vieții;
- formarea/dezvoltarea competenței digitale, prevăzută de Codul educației și UE;
- eficientizarea procesului educațional și de conducere prin utilizarea TIC;
- compatibilizarea învățământului din R. Moldova cu cel european, modern prin adaptare la strategia „e-Europa – o societate informațională pentru toți”;
- conceperea dezvoltării sociale în baza unui învățământ inovațional, deschis, concurențial;

- schimbarea infrastructurii de echipament tehnologic atât a centrelor de formare continuă, cât și a instituțiilor prestatoare de astfel de servicii, care devin și furnizoare de servicii cu utilizarea TIC [4].

Implementarea și dezvoltarea sistemului **e-Educație** pentru formarea continuă a cadrelor didactice, cu accent pe dezvoltarea **competenței evaluative**, determină o transformare a mentalității profesorilor și managerilor educaționali, valorificând potențialul resurselor umane și sporind performanța actorilor din sistemul educațional. Aceasta facilitează modernizarea profundă a procesului educativ prin integrarea tehnologiilor informatice avansate, apropiind astfel școala de conceptele de **cyber-societate** și **cyber-școală** (clase virtuale). Obiectivul presupune digitalizarea activităților didactice și accesul computerizat la procesul educațional, incluzând guvernare electronică, cursuri online, interacțiuni virtuale, aplicații educaționale și suporturi digitale tot mai larg utilizate în practică. Scopul, preconizat cu referință la aplicarea sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale/didactice, reclamă realizarea unor obiective adecvate:

Obiective generale:

- Extinderea și facilitarea accesului cadrelor didactice și manageriale la formarea profesională continuă printr-o ofertă de instruire de tip blended-learning;
- Crearea unei platforme e-Educație dedicate formării continue a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare, cu acreditarea modulelor specifice de instruire;
- Stabilirea metodologiilor pentru dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale preuniversitare în cadrul tehnologiei e-Educație pentru formarea continuă;
- Consolidarea competenței digitale a participanților.

Obiective specifice:

- Crearea și implementarea programelor de formare continuă prin e-Educație pentru cadrele didactice și manageriale din învățământul preuniversitar;
- Dezvoltarea abilităților cadrelor didactice de a concepe și utiliza materiale didactice digitale;
- Sporirea integrării TIC în procesele și metodele de predare la diferite niveluri ale învățământului preuniversitar;
- Evaluarea impactului tehnologiilor informaționale asupra calității procesului de instruire;
- Consolidarea competențelor cadrelor didactice și manageriale în proiectarea de aplicații educaționale și instrumente de management instituțional;
- Îmbunătățirea aptitudinilor cadrelor didactice în managementul clasei și în gestionarea situațiilor critice la nivelul unităților de învățământ;
- Proiectarea și utilizarea de softuri dedicate administrării și gestionării eficiente a școlii.

Procesul inovator de dezvoltare a competențelor didactice în cadrul sistemului **e-Educație** pentru formarea continuă trebuie să se ghideze după următoarele principii fundamentale:

- **Principiul fundamentării empirice și al rigurozității științifice;**
- **Principiul unității și integrității componentelor sistemului de formare continuă;**
- **Principiul adaptării la transformările socio-educaționale;**

- **Principiul inovării constante;**
- **Principiul respectării opțiunilor și intereselor individuale;**
- **Principiul coerenței în organizare și implementare;**
- **Principiul eficienței în atingerea obiectivelor formării continue [10].**

Platforma de învățământ electronic este structurată prin proceduri specifice pentru fiecare categorie de utilizatori. Rolurile atribuite acestora în cadrul unui curs sunt următoarele:

- **Administratorul:** gestionează aspectul general al site-ului, poate efectua orice modificare pe platformă și are acces la toate cursurile, însă de regulă nu participă activ la desfășurarea lor.
- **Creatorul de curs (Course Creator):** are dreptul de a iniția și crea cursuri noi.
- **Profesorul:** deține control deplin asupra cursului, incluzând modificarea activităților, administrarea și predarea acestora, precum și evaluarea cursanților. Printre responsabilitățile sale se numără: furnizarea de resurse didactice digitale (note de curs, teste, materiale video etc.), pregătirea și desfășurarea activităților planificate în cadrul Planului anual, introducerea testelor de autoevaluare, adăugarea și eliminarea instrumentelor și activităților, gestionarea cursanților (înregistrare sau excludere), supravegherea și evaluarea progresului acestora, consilierea individuală și de grup, precum și publicarea evenimentelor în calendarul cursurilor.
- **Tutorele (Non-Editing Teacher, profesor fără drepturi de editare):** coordonează procesul de învățare, sprijină și motivează cursanții, îi consiliază și evaluează activitatea lor [5]. Activitatea tutorului se desfășoară atât individual, cât și în grup, prin întâlniri programate față-în-față (de exemplu, consultații săptămânale) și prin forumuri de discuții pe platforma virtuală. Rolul tutorului este centrat pe nevoile cursantului, plasându-l în centrul procesului educațional.
- **Vizitatorul:** are posibilitatea de a vizualiza conținutul cursului, însă nu poate descărca resurse, nu are drept de a modifica activitățile, de a participa la predare sau de a evalua cursanții.

Evaluarea formativă și sumativă online pune la dispoziție o gamă diversificată de instrumente: de la teste grilă cu răspuns unic sau multiplu la eseuri și întrebări deschise, permițând integrarea de imagini, secvențe video și sisteme automate de notare, ceea ce nu doar optimizează procesul de evaluare, ci și stimulează învățarea activă, reflecția și aprofundarea cunoștințelor de către cursanți.

Tipurile de itemi propuși pentru elaborarea testelor de sistem includ:

- Întrebări de asociere** – evaluează capacitatea cursanților de a corela diferite componente ale aceluiași concept.
- Întrebări cu alegere multiplă** – cursantul selectează una sau mai multe variante corecte dintre opțiunile oferite.
- Întrebări cu răspuns scurt** – examenatul răspunde printr-un cuvânt sau o frază; pot exista mai multe răspunsuri corecte, fiecare atribuire un anumit punctaj.
- Întrebări de tip adevărat/fals** – cursantul alege între două opțiuni: Adevărat sau Fals.
- Eseu** – cursantul redactează un text mai amplu, evaluat manual de profesor.
- Descrierea resurselor vizuale sau audio-video** – cursantul interpretează și descrie imagini, obiecte sau materiale audio-video.

g) *Întrebări numerice* – implică operații matematice precum adunare, scădere, înmulțire sau împărțire.

h) *Întrebări de tip calcul geometric* – presupun determinarea perimetrului, ariei sau altor caracteristici ale figurilor geometrice, cu diferite grade de dificultate.

Principalele instrumente de comunicare disponibile pe platformă includ forumul, chatul și sistemul de mesagerie, permițând atât interacțiuni sincrone, cât și asincrone. În cadrul unui curs Moodle, **forumurile** joacă un rol esențial în facilitarea schimbului de informații, a învățării colaborative, a socializării, dar și în stimularea gândirii critice și a unui comportament proactiv în procesul de învățare. Platforma pune la dispoziție cinci tipuri standard de forumuri:

1. **Discuție unică („A single, simple discussion”)** – permite inițierea unei singure conversații în cadrul forumului, menținând dialogul concentrat asupra unui subiect; fiecare participant poate deschide un singur fir de discuție, dar poate contribui cu multiple intervenții.
2. **O discuție per cursant („Each person posts one discussion”)** – fiecare utilizator poate iniția o singură discuție, la care ceilalți pot adăuga numeroase răspunsuri.
3. **Forum de tip întrebare-răspuns („Q & A forum”)** – utilizat atunci când profesorul dorește ca studenții să formuleze răspunsuri individuale la o întrebare înainte de a vizualiza opiniile colegilor; această abordare încurajează exprimarea personală, originalitatea și gândirea independentă.
4. **Forum cu afișare tip blog („Standard forum displayed in a blog-like format”)** – discuțiile sunt prezentate într-un format asemănător blogurilor.
5. **Forum standard pentru uz general („Standard forum for general use”)** – un spațiu deschis, informal, unde participanții pot iniția oricând subiecte de discuție [6].

Platforma **Moodle** pune la dispoziție o gamă variată de resurse și activități educaționale. Totuși, eficiența utilizării unei tehnologii depinde în mod esențial de modul în care cadrul didactic reușește să o integreze în proiectarea și desfășurarea lecției. Succesul în educație nu se reduce la simpla digitalizare, ci se sprijină în primul rând pe competența și calitatea profesorilor. Într-un context în care tehnologia se dezvoltă cu rapiditate, adaptarea cadrelor didactice la aceste schimbări devine indispensabilă. Adoptarea noilor instrumente nu garantează însă automat o creștere a eficienței actului educațional. Deși inovațiile pot fi atractive și pot stimula interesul cursanților, aplicabilitatea lor practică poate ridica dificultăți. O tehnologie recent introdusă poate fi experimentată în cadrul lecțiilor, dar implementarea ei completă presupune parcurgerea unor etape suplimentare și alocarea de timp, întrucât efectele asupra procesului de învățare nu pot fi cuantificate imediat.

Standardele de competență TIC pentru cadrele didactice la nivel mondial sunt specificate în documentele UNESCO. Strategia dezvoltării învățământului în Republica Moldova, Codul Educației stipulează obiective și sarcini concrete de integrare a TIC în procesul educațional și de conducere, care necesită diversificarea instrumentelor TIC aplicate pentru promovarea imaginii instituției (documente standardizate pentru comunicare, pagina WEB, pagina/grup de comunicare pe Facebook și You Tube, post online de radio și TV pentru părinți și elevi, evaluarea în timp util a feedback-ului primit și oferirea răspunsului sau soluționarea problemei, asigurarea digitalizării datelor sistemelor deschise, utilizarea TIC în realizarea prevederilor curriculumului școlar prin intermediul softurilor educaționale).

De rând cu competențele tehnice și tehnologice în domeniul TIC, profesorii trebuie să posede competențe de utilizare efectivă în procesul de instruire a softurilor educaționale, percepute ca programe informatice complexe, special concepute pentru a fi utilizate în procesul didactic, elaborate de programatori în limbaje de programare de nivel înalt Delphi, C++, C#, Java, Flash în colaborare cu specialiști din domeniul didacticii, pedagogiei și psihologiei.

Un **soft educațional** poate fi definit drept echivalentul digital al unui manual, însă nu sub forma unui simplu fișier de tip *.doc, *.pdf, *.html sau *.ppt, ci ca o aplicație cu interfață interactivă, care facilitează utilizarea prin meniuri, butoane și alte instrumente de navigare. În mod obișnuit, aceste resurse interactive sunt dezvoltate pe baza unor limbaje de programare, precum VBA (Visual Basic for Applications). Un soft educațional de calitate se distinge prin prezentare atractivă, prin capacitatea de a furniza informații relevante pentru o temă specifică, prin posibilitatea de a media interacțiunea dintre elev și calculator sau profesor și calculator, precum și prin adaptabilitatea la particularitățile utilizatorului (de exemplu, prin integrarea mai multor niveluri de dificultate, unde accesul la nivelurile superioare este condiționat de parcurgerea celor anterioare). Astfel de aplicații întrunesc următoarele caracteristici:

- **Softul interactiv de învățare** creează un dialog asemănător celui dintre profesor și elev, stabilit între utilizator și programul respectiv. Interacțiunea poate fi dirijată fie de calculator (dialog de tip tutorial), fie de elev (dialog exploratoriu). Termenul generic de *tutor* desemnează aplicația care controlează în totalitate parcursul de învățare al elevului. În general, un tutor preia parțial funcțiile cadrului didactic, fiind conceput pentru a ghida pas cu pas elevul în procesul de dobândire a noilor cunoștințe sau a anumitor deprinderi, conform unei strategii prestabilite de proiectant.
- **Softul de simulare** permite redarea controlată a unui fenomen sau a unui sistem real prin intermediul unui model care reproduce comportamentul acestuia. Prin manipularea parametrilor modelului, elevii pot observa modificările corespunzătoare ale sistemului simulat.
- **Softul de exersare** are rolul de a suplimenta lecția desfășurată în clasă, facilitând consolidarea individuală a informațiilor, tehnicilor și procedurilor, precum și formarea unor abilități specifice. Acest tip de aplicație sprijină cadrul didactic în organizarea activităților de antrenament, oferind posibilitatea fiecărui elev să lucreze în ritmul propriu și să primească feedback imediat asupra corectitudinii răspunsurilor.
- **Softul de investigare** nu furnizează direct informațiile structurate, ci pune la dispoziția elevului un mediu din care acesta își poate selecta și organiza singur cunoștințele necesare.
- **Softul tematic de prezentare** abordează conținuturi din diverse arii curriculare prevăzute în programele școlare, având ca obiectiv extinderea orizontului de cunoaștere al elevilor în multiple domenii.
- **Softul de testare și evaluare** reprezintă o categorie diversă, deoarece specificitatea acestora este determinată de factori precum momentul și scopul evaluării sau tipul de interacțiune oferit (feedback imediat ori întârziat). Aceste aplicații pot fi utilizate

independent sau pot constitui componente integrate ale unor medii complexe de instruire.

- **Softurile utilitare** cuprind instrumente precum dicționare, hărți, editoare sau tabele, care sprijină procesul educațional.
- **Jocurile educative** sunt aplicații digitale care îmbină elementele ludice cu obiectivele didactice, facilitând învățarea prin joc.
- **Softurile de administrare și management educațional** sunt destinate susținerii activităților școlare sau a procesului instructiv-educativ în ansamblu.
- **Laboratoarele virtuale** reproduc prin simulare digitală activitățile experimentale din domenii precum fizica, chimia sau biologia, oferind elevilor posibilitatea de a realiza experimente într-un mediu virtual [1].

Implementarea Concepției privind dezvoltarea competențelor didactice în cadrul sistemului e-Educație pentru formarea continuă se realizează prin implicarea formatorilor pregătiți conform metodei „în cascadă”, respectând traseul de instruire: formatori centrali – formatori regionali – formatori instituționali – cadre didactice și manageriale. În prima etapă, vor fi selectați și instruiți formatorii centrali (5–7 persoane) în instituții și organizații specializate, atât din țară, cât și din străinătate. Ulterior, formatorii regionali vor fi pregătiți pentru utilizarea sistemului e-Educație în activitățile de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, precum și pentru integrarea TIC în procesul educațional și managerial prin utilizarea software-urilor educaționale, activitate care se va desfășura în cadrul UPS „Ion Creangă”, în parteneriat cu structurile educaționale locale. Etapa următoare presupune formarea formatorilor instituționali din unitățile școlare, care vor transmite mai departe competențele dobândite cadrelor didactice din instituțiile de învățământ. Astfel, metoda „în cascadă” va permite, în cele din urmă, o implicare activă a profesorilor în procesul de formare continuă prin e-Learning, concomitent cu integrarea TIC în predare și în activitățile de management educațional.

Realizarea acestor demersuri, corelate cu nevoile beneficiarilor, va conduce la:

1. Creșterea eficienței educației și formării la nivel organizațional și managerial, curricular și metodologic, prin:

- aprofundarea cunoștințelor specifice fiecărei discipline și promovarea abordărilor interdisciplinare pe parcursul formării;
- utilizarea unor strategii didactice flexibile și adaptabile.
- creșterea motivației pentru studii;
- stimularea inovației pedagogice.

2. Asigurarea accesului și formarea competențelor de utilizare a noilor tehnologii pentru o cât mai largă categorie de persoane:

- asigurarea resurselor tehnologice și a accesului la Internet; implementarea și promovarea unor cursuri de formare în utilizarea calculatorului; introducerea inovațiilor din domeniul tehnologic;
- asigurarea unei mai bune mobilități profesionale;
- stimularea interesului pentru cunoaștere.

Ca urmare, activitățile prevăzute vor contribui la dezvoltarea de competențe privind:

- (auto)formarea cadrelor didactice și manageriale în tehnologia e-Educație;
- dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale preuniversitare în tehnologia e-Educație;
- valorificarea instrumentelor de comunicare sincrone și asincrone pentru colaborare online și schimb de informații, incluzând e-mail, forumuri, mesagerie și conferințe audio sau video;
- folosirea Internetului ca resursă de documentare și cercetare, pentru accesul la informații relevante și actualizate.
- crearea sistemelor informaționale în unitățile școlare, a softurilor educaționale specializate pentru disciplinele de bază și cele destinate managementului instituțional, managementului clasei de elevi, a programelor de gestionare a bugetului instituției, de plasare a conținuturilor digitale și a temelor pentru acasă în format electronic ș. a.

Implementarea Concepției privind sistemul e-Educație pentru formarea continuă, orientată spre dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale preuniversitare, va genera următoarele rezultate:

- proiectarea și dezvoltarea efectivă a sistemului **e-Educație** pentru formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale;
- elaborarea de programe de instruire continuă destinate cadrelor didactice și manageriale preuniversitare, în contextul utilizării tehnologiei **e-Educație**;
- crearea de aplicații și softuri educaționale specializate pentru disciplinele fundamentale și pentru susținerea activităților de conducere la nivel de clasă și instituție școlară;
- definirea cadrului metodologic necesar pentru dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale preuniversitare în mediul **e-Educație**;
- valorificarea platformei **Moodle** și a funcționalităților sale pentru consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în cadrul tehnologiei **e-Educație** etc.

Implementarea sistemului e-Educație pentru formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale reprezintă un pas esențial în dezvoltarea competențelor profesionale și în modernizarea procesului educațional. Prin integrarea tehnologiilor informaționale, utilizarea platformelor interactive se asigură un cadru flexibil, adaptat nevoilor individuale și organizaționale [7]. Această abordare nu doar optimizează procesul de învățare și instruire, ci contribuie și la consolidarea autonomiei profesorilor, la stimularea gândirii critice și la creșterea eficienței managementului educațional, aliniind învățământul din Republica Moldova la standardele educaționale europene și internaționale.

Bibliografie:

1. BÎRLEA, S.; TURCEAC, N. *Impactul utilizării platformelor software de colaborare în procesul de instruire*. In: Inovația: factor al dezvoltării social-economice. Cahul: Editura Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, 2023. ISBN 978-9975-88-123-4
2. BRUNER, D. *The relevance of education*. Hetel Hemprthead. Allen ana Unwin, 1972.
3. CEOBANU, C. *Învățarea în mediul virtual: Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. În: Collegium – Științele educației, Iași: Polirom, 2016.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014.
5. HIGGISON, C. I. *Educational Psychology: the Distinctive Contribution*. London: Routledge, 2001.
6. MAYER, R. E. *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge: Editura Cambridge University Press, 2015.
7. NICULESCU, M. *Facilitarea dezvoltării competențelor profesionale prin formare continuă: ghid de bună practică*. Editura Eikon. ISBN 978-973-757-613-2.
8. PIAGET, J. *Judecata morală la copil*. Chișinău: Editura Cartier, 2012. ISBN 978- 9975-79-737-5
9. SKINNER, B. F. *The science of learning and the art of teaching*. Harvard Educational Review, London, Cambridge, MA, 1968.
10. *UNESCO International Bureau of Education Glossary of Curriculum Terminology*. UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE), 2013. IBE/2013/KPM/PI/01
11. VÎGOTSKI, L. *Opere psihologice alese*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1965.

INVOLVING STUDENTS IN WORK ON PHOTOGRAPHING MOMENTS OF PHYSICAL PHENOMENA IN NATURE

IMPLICAREA ELEVILOR ÎN ACTIVITĂȚI DE FOTOGRAFIERE A MOMENTELOR FENOMENELOR FIZICE DIN NATURĂ

*Davidenko Andrey, habilitated doctor, full professor,
K. D. Ushynskiy Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Professor of the Department of Natural Sciences and Mathematics
Chernihiv, Ukraine,
prof. univ. dr. hab.,
Institutul Regional de Învățământ Postuniversitar Pedagogic „K. D. Ușinski”, Cernihiv
Profesor al Departamentului de Științe ale Naturii și Matematică
Cernihiv, Ucraina
ORCID: 0000-0003-1542-8475,
e-mail: davidenko_an@ukr.net*

CZU: 37.025+004=111

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p265-269

Abstract. The article is devoted to the participation of students in the creation of multimedia didactic tools. The author proves that involving students in such activities allows solving several problems. One of them is overcoming the consumer approach in representatives of future generations. Another is that the creation of such tools is a component of human research and creative activity. If the importance of multimedia teaching tools can be verified on the basis of existing publications, then the rest can be taken from the personal experience of the author of the material. It is obvious that the main work on involving students in the creation of multimedia didactic tools will be performed by the teacher. In this regard, the author has developed a program of author's courses, training on which is carried out during their advanced training at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education. The article is illustrated with photographs of moments of physical phenomena in nature. It shows their practical application for formulating themes of educational (STEM) projects.

Keywords: multimedia, creation, photography, physical phenomenon, nature.

Rezumat. Articolul abordează implicarea elevilor în crearea mijloacelor didactice multimedia prin fotografierea momentelor care surprind fenomene fizice din natură. Autorul susține că antrenarea elevilor în astfel de activități creative și de cercetare contribuie la rezolvarea mai multor probleme pedagogice. Una dintre acestea este depășirea atitudinii consumiste observate frecvent la generațiile tinere. O altă constă în dezvoltarea potențialului de cercetare și de creație al elevilor prin participarea la realizarea materialelor educaționale. Dacă importanța mijloacelor didactice multimedia este confirmată de numeroase studii, articolul se bazează și pe experiența personală a autorului în domeniu. Este evident că rolul principal în organizarea și coordonarea implicării elevilor în crearea materialelor multimedia îi revine cadrului didactic. În acest sens, autorul a elaborat un program de cursuri proprii, desfășurate în cadrul procesului de formare continuă a cadrelor didactice la Institutul de Învățământ Postuniversitar Pedagogic. Articolul este ilustrat cu fotografii care surprind momente ale unor fenomene fizice din natură, demonstrând aplicabilitatea lor practică în formularea temelor pentru proiecte educaționale (STEM).

Cuvinte-cheie: multimedia, creativitate, fotografie, fenomen fizic, natură, educație STEM.

Introduction. In the first physics lesson, the teacher tells the students that physics is a science about nature. As we delve deeper into physics, we tell them that the form of existence of matter is movement, which is essentially what physical phenomena are.

In our case, we will limit ourselves to photographing physical phenomena in nature, leaving out of our attention those physical phenomena that take place during physical experiments. Even this, in the author's opinion, will be enough to reveal the problem designated by the title of the topic and draw the appropriate conclusions on it.

The research conducted in the field of physics didactics, which includes the research of the author of this text, indicates that obtaining static images of moments of physical phenomena in nature is useful in two aspects.

Firstly, the process of obtaining such images is important. We purposefully strive to capture in the phenomenon that which is not always possible to pay attention to due to its transience. In this regard, we get the opportunity to study it more qualitatively.

Secondly, the teacher receives new didactic tools that allow improving the quality of physics teaching.

At the same time, the author's teaching experience shows that it is possible to further increase the effectiveness of the educational process if the creation of such didactic materials is carried out together with students or by them independently. Possible solutions to this problem will be reflected in the text of the article.

Methodology. The study used the author's personal experience in photographing moments of physical phenomena in nature. After appropriate processing, they turned into interesting multimedia didactic tools that are used in physics classes, as well as for posing problems, the solution of which is presented in the texts of educational projects. We also received interesting data as a result of conducting original courses on the topic of "Preparing a teacher of natural sciences to create multimedia didactic tools" at the Chernigov Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky. The results of this work are partly presented in a methodological manual co-written with Viorel Bocancea [1], in the author's articles [4, 6] and in his methodological recommendations for teachers of natural sciences [5]. The study also took into account publications by specialists in the field of physics didactics from other countries [2], as well as multimedia didactic tools that are in the author's portfolio on the US photo stock Pond5 [3].

Results and discussion. First of all, I would like to point out the fact that the content of this text is directly related to didactics, since it deals with issues related to teaching aids. At the same time, we have become accustomed to the fact that any teaching aids, which include multimedia, should be provided to us in a ready-made form. This is a consequence of the fact that for several decades, a stereotype of a consumer has been formed among representatives of our society. It seems to me that we have yet to feel the negative consequences of this social phenomenon.

At the same time, school teachers and university professors should not abandon the search for ways to develop observation, research and creative abilities in students, which can be achieved in the proposed activity of photographing moments of interesting physical phenomena. This is very useful for the implementation of the research component of STEM [4].

The problem is simplified by the fact that our schoolchildren and students have either separate cameras for personal use or those that are built into their mobile communication portals – smartphones. It is known that all students know how to use these technical devices. They only need to be oriented towards obtaining those images that will be useful for their knowledge of natural phenomena.

In order to activate this area of work, the author has developed a program of original courses for natural science teachers, in particular, physics teachers, according to which their qualifications are improved at the Chernigov Regional Institute of Postgraduate Pedagogical

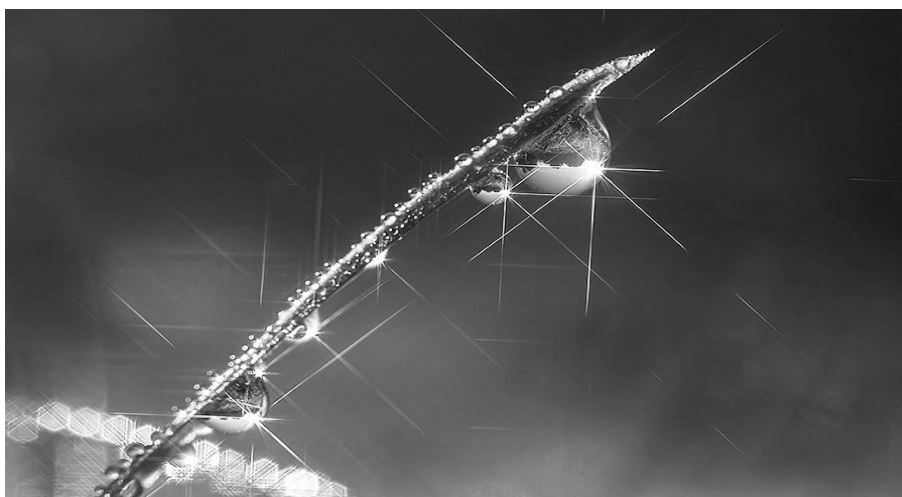


Fig. 1. Drops of dew on a blade of grass

Education named after K. D. Ushinsky. Corresponding methodological recommendations have also been developed for them [5].

The problems of using and creating multimedia didactic tools are also reflected in foreign publications. As we noted above, the term media didactics is already used in Europe. The most informative manual, according to the author of the article, is Dominik Petko's manual "Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien" ("Introduction to media didactics: teaching and learning using digital media") [2]. There are publications by other foreign authors that examine issues of learning using digital media.

My articles: "The Research Component of STEM" [4] and "Preparing a Physics Teacher to Take Photographs of Fleeting Natural Phenomena" [6] show the potential of photography for carrying out research activities of schoolchildren. However, this is more fully disclosed in the methodological manual "Proiecte STEM/STEAM la fizica", which was co-authored with Viorel Bocancea [1]. It shows how photographs of physical phenomena can be used to formulate the topic of a study project or to draw appropriate conclusions based on them.

Obviously, it is possible to give students specific tasks, for example, to photograph dew drops (Fig. 1) and use the images they obtain when examining the phenomenon of water vapor condensation.

At the same time, another approach is more effective, when photographing moments of physical phenomena of nature is carried out not on the teacher's instructions, but during their voluntary observation by the students themselves. The student must independently pay attention to an interesting phenomenon, choose its most pronounced moment, photograph it, seeing its unusualness in order to formulate the corresponding problem for its subsequent study. This is the approach of a researcher who is able to see the unusual in the ordinary and be motivated to study it comprehensively. Let's consider this using a specific example.

The picture (fig. 2) shows a spruce branch that falls into the snow during persistent frosts. What is surprising is that at first the branch lay on the surface of the snow, and after a few days it sank into the resulting depression. Why is this so? What is the reason for this phenomenon?

The answer is quite simple. The sun heats the twig, which melts the snow, creating a depression into which it sinks.

Here we can formulate the following question: "And to what depth will it descend?" It is obvious that it will stop at the depth where the sun's rays will not fall on it. Isn't this enough material for a student project (STEM project)?

Before formulating conclusions, let us consider one more picture. It shows a butterfly "hovering" over a marigold flower, taking nectar from it with its proboscis (fig. 3). The picture

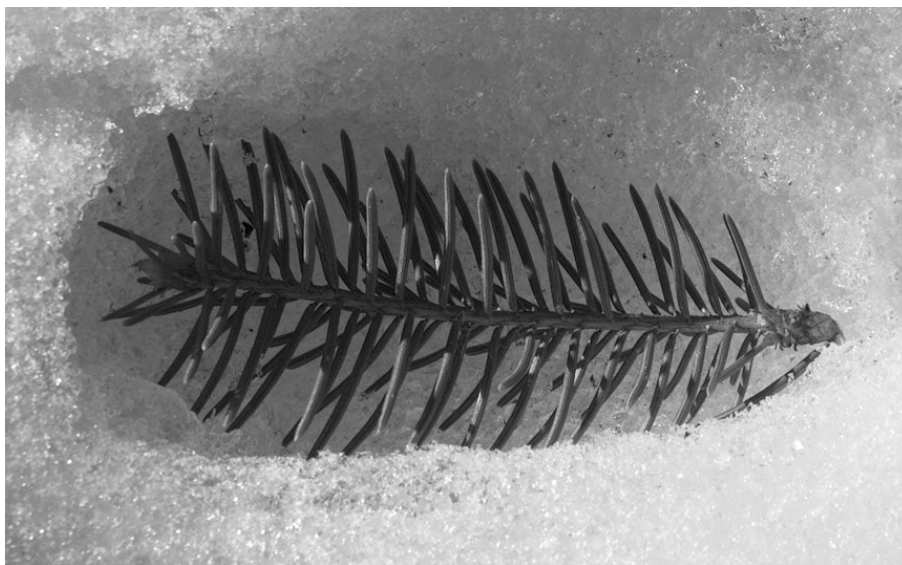


Fig. 2. Lowering a spruce branch into the snow

was not taken to fulfill the teacher's assignment. Such a phenomenon could fail to attract the attention of only the most indifferent and uncurious person. And what questions can be formulated about it, how to find a didactic use for it, I leave to the reader.

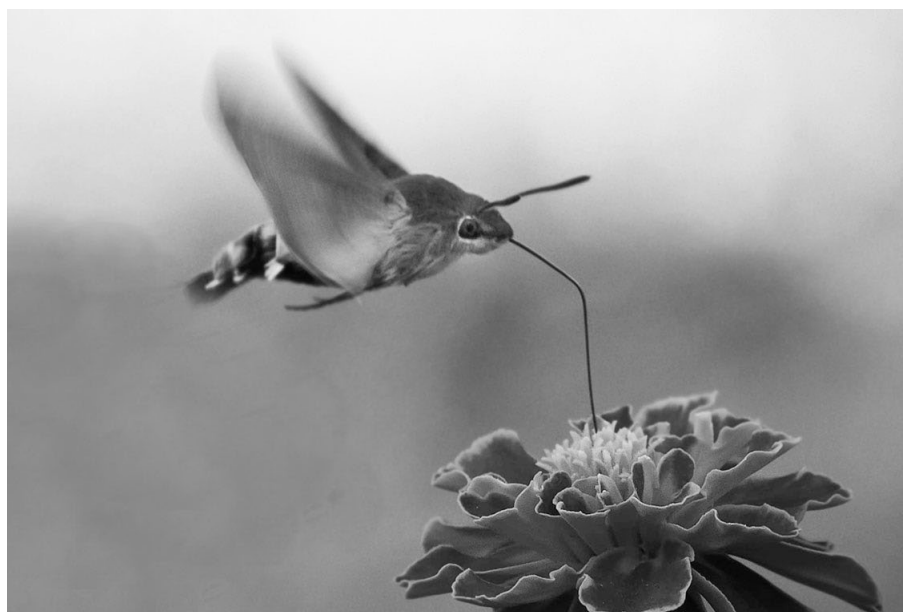


Fig. 3. An insect takes nectar from a flower

Conclusions. Based on the analysis of relevant sources, one can conclude that multimedia didactic tools are important. At the same time, their independent creation by the teacher and his students raises the educational process in natural sciences to a higher level. The

observation method proposed for use is logically supplemented by recording moments of phenomena using technical means. In this case, the research and creative abilities of students are developed.

References:

- 1.DAVIDENKO, A.; BOCANCEA, V. Proiecte STEM/STEAM la fizica. Ghid metodic. Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă". Chişinău : S. n., 2022 (CEP UPSC). 62 p. (date of application: 17.08.2025) [In Romanian].
- 2.DOMINIK, PETKO: *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. J. Beltz Verl., Weinheim/Basel 2014, ISBN 978-3407256782. [In German].
- 3.STEM. Physics in nature and physical experiments. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.pond5.com/ru/collections/776758-stem-physics-nature-and-physical-experiments> . (date of application: 17.08.2025). [In English].
- 4.ДАВИДЕНКО, А. А. Дослідницька складова STEM. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2023. Вип. 97. 157 с. С.51-57. <https://doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.06> [in Ukrainian].
- 5.ДАВИДЕНКО, А. А. Одержання статичних зображень моментів перебігу швидкоплинних явищ природи, фізичних явищ та процесів: Методичні рекомендації для здобувачів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти (вчителів природничих дисциплін). Чернігівський ОППО імені К. Д. Ушинського. Чернігів. 2021. 31с. <https://drive.google.com/file/d/1JOG3VzHuNxnSB6ZYk0MNNfh5cb0I19Rr/view?usp=sharin> (date of application: 17.08.2025) [in Ukrainian].
- 6.ДАВИДЕНКО, А. А. Підготовка вчителя фізики до одержання фотознімків моментів перебігу швидкоплинних явищ природи. Вісник Національного університету Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 18 (174). Чернігів : 2022. С.108-115. <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/48/49>. (date of application: 17.08.2025) [in Ukrainian].

**SCIENTIFIC INVESTIGATION AND SPATIAL-GEOGRAPHIC THINKING:
DIDACTIC APPLICATIONS OF WIND DYNAMICS AND HUMAN ACTION
IN HIGH SCHOOL GEOGRAPHY**

**INVESTIGAȚIA ȘTIINȚIFICĂ ȘI GÂNDIREA SPAȚIAL-GEOGRAFICĂ:
APLICAȚII DIDACTICE ALE DINAMICII VÂNTULUI ȘI ALE ACȚIUNII UMANE
ÎN GEOGRAFIA LICEALĂ**

*DUMITRAȘCU Doina-Maria, High School Teacher, PhD in Educational Sciences,
Technical College “Gheorghe Cartianu”, Piatra-Neamț, Romania;*

prof. de liceu, dr.,

Colegiul Tehnic „Gheorghe Cartianu”, Piatra-Neamț, România

ORCID: 0000-0002-8979-5588

e-mail: doinamaria07@yahoo.com

CZU:373.016:91=111

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p270-278

Abstract. This present study explores an interdisciplinary analogy between atmospheric circulation in physical geography and human action in philosophical anthropology, both understood as movements generated by gradients baric and existential. Wind arises from differences in atmospheric pressure, while authentic human action emerges from inner plenitude and existential tension. Beyond its theoretical perspective, the paper emphasizes methodological applications in secondary geography education. Scientific investigation, structured in stages of observation, hypothesis formulation, modeling, data analysis and conclusion, is presented as a didactic pathway for cultivating research/investigative competence. Spatial-geographic thinking defined through localization, relational reasoning, visualization of dynamics and interpretation of maps and models is highlighted as a core cognitive skill fostered through investigative methods. The article includes a structured investigation sheet designed for high school students, illustrating how wind dynamics can serve as both a scientific case study and a metaphorical framework for developing research competence, critical reasoning and systemic understanding in geography.

Keywords: wind dynamics, existential gradient, spatial-geographic thinking, scientific investigation, research competence, geography education, secondary school.

Rezumat. Prezentul studiu explorează o analogie interdisciplinară între circulația atmosferică din geografia fizică și acțiunea umană din antropologia filosofică, ambele înțelese ca mișcări generate de gradienti barici și existențiali. Vântul apare ca rezultat al diferențelor de presiune atmosferică, în timp ce acțiunea umană autentică izvorăște din plenitudinea interioară și tensiunea existențială. Dincolo de perspectiva teoretică, lucrarea pune accent pe aplicațiile metodologice în predarea geografiei la nivel liceal. Investigația științifică, structurată în etape de observare, formulare ale ipotezelor, modelare, analiză a datelor și formulare a concluziilor, este prezentată ca o cale didactică de formare a competenței de cercetare/investigare. Gândirea spațial-geografică, definită prin localizare, raționament relațional, vizualizarea dinamicii și interpretarea hărților și modelelor, este evidențiată ca abilitate cognitivă esențială dezvoltată prin metode investigative. Articolul include o fișă de investigație structurată, destinată elevilor de liceu, care ilustrează modul în care dinamica vântului poate funcționa atât ca studiu de caz științific, cât și ca cadru metaforic pentru dezvoltarea competenței de cercetare, a raționamentului critic și a înțelegerii sistemice în geografie.

Cuvinte-cheie: dinamica vântului, gradient existențial, gândire spațial-geografică, investigație științifică, competență de cercetare, educație geografică, învățământ liceal.

Research Context and Orientation. In physical geography, wind is defined as the horizontal movement of air generated by differences in atmospheric pressure, flowing from high-pressure (anticyclonic) areas toward low-pressure (cyclonic) areas in a continuous process of atmospheric balancing [11, p.133]. This movement is shaped by multiple factors, including the pressure gradient, Coriolis force, relief, temperature and humidity [4]. and can be understood as a vector of energy striving for equilibrium, with motion arising only from

differences in pressure. By analogy, human action can be interpreted as movement generated by an existential gradient - an inner tension between the state of being and the potential for becoming where authentic action emerges from a state of plenitude rather than inertia [9]. Just as wind needs a buildup of pressure to determine its direction and strength, human aspiration, curiosity and the search for meaning act as an internal force that drives people toward creativity and knowledge. This drive is supported by a foundation of thought, experience and understanding [3], [9, p.112]. Similarly, acts of giving, whether in education or any other field require knowledge and reflection. This shows that genuine human action, like the movement of the atmosphere, depends on a balance between inner fullness and the continual pursuit of equilibrium.

Methodological Perspectives in Earth Sciences Education - The Role of Spatial-Geographic Thinking. Spatial-geographic thinking represents a higher-order cognitive skill essential for high school students, in order to understand, interpret and explain the organization of phenomena across space and time. It encompasses the ability to geographically situate phenomena, integrate physical and human elements, visualize dynamic processes within their temporal and spatial dimensions. It also refers to interpret maps and diagrams to construct meaningful representations of the environment. In geography education, developing this type of thinking during classes activities is closely linked to the scientific inquiry approach, which structures learning around stages such as observation, hypothesis development, experimentation or modeling, data analysis and drawing conclusions. Due to the observation, teachers sharpen to their students, perceptual sensitivity and awareness of spatial patterns, while hypothesis generation encourages curiosity and creative reasoning. Through Experimentation one cultivates systemic thinking and enable students to construct mental representations such as atmospheric circulation or tectonic movements comprehensible. Data analysis strengthens logical reasoning and supports evidence-based understanding during geographical investigative activities.

In the context of scientific investigation in geography [5], different types of thinking play complementary roles in helping high school students build spatial-geographic understanding and research skills. **Divergent thinking** encourages students to generate multiple hypotheses for a phenomenon, promoting creativity and openness to different interpretations. **Lateral thinking** allows them to explore alternative explanations, which is especially useful when tackling unusual or interdisciplinary problems and connecting ideas across subjects. **Critical thinking** helps students carefully evaluate sources, test hypotheses and draw well-reasoned conclusions, moving beyond simple descriptions toward evidence-based reasoning. **Systemic thinking** enables them to see how different components of geographic systems interact. Practicing these forms of thinking during structured learning activities, teachers can help students develop a multidimensional cognitive framework. By systematically integrating strategic thinking into each stage of investigation students enhance their capacity to navigate complex geographic systems, anticipate outcomes, evaluate alternative scenarios, and construct informed, forward-looking interpretations of spatial processes. This approach reinforces both disciplinary knowledge and the development of research competence, preparing learners to solve real-world geographic problems with rigor and creativity.

To translate the theoretical and methodological principles discussed above into active learning, the following student worksheet (Table 1) provides a structured framework for inquiry-based investigation. Designed for high school geography learners, the worksheet integrates scientific observation, spatial-geographic reasoning and philosophical reflection, enabling students to explore the parallel between planetary wind systems and human existential gradients. Through sequential tasks students are guided to engage in both empirical and conceptual inquiry. The activities encourage the development of multiple cognitive skills, including divergent, lateral, critical, systemic and strategic thinking, while reinforcing spatial reasoning and the ability to interpret complex geographic data. By working through this worksheet, students not only acquire disciplinary knowledge about atmospheric dynamics but also cultivate research competence, analytical reasoning and reflective synthesis, bridging scientific investigation with broader conceptual understanding.

Table 1. Student Worksheet - Investigating Planetary Systems and Human Action

Theme: Planetary Winds and Existential Gradients - A Scientific and Philosophical Inquiry Level: High School (Secondary Geography) Objectives: • investigate atmospheric pressure differences and wind patterns; • analyze planetary wind systems through observation and modeling; • explore the philosophical analogy between pressure gradients and human existential tension; • develop spatial-geographic thinking, strategic reasoning and research competence.
Step 1: Observation Task: Examine the provided planetary wind maps and pressure distribution charts. Guiding Questions • Identify areas of high and low pressure on the map. • Indicate the direction of predominant winds between these zones. • Which regions show the highest wind intensity? Step 2: Hypothesis Formulation Task: Formulate hypotheses linking pressure differences to wind speed and direction. Question/ Hypothesis • How does the magnitude of the pressure gradient affect wind movement? • How might this process symbolically relate to inner human tension or motivation? Step 3: Experimentation / Modeling Task A (Scientific Model): Use simulation materials (air flow in containers, temperature differences) to visualize wind movement. Sketch your observations. Diagram your scientific model. Task B (Philosophical Analogy): Draw a conceptual diagram linking: • Baric gradient → planetary wind movement • Existential gradient → human action, creativity, and aspiration Draw your analogy. Step 4: Data Analysis Task: Compare your hypotheses with observed data from maps and experiments.

Question

Were your hypotheses confirmed by the simulation or map analysis?

How does wind intensity correspond to pressure differences?

How does the concept of “surplus” or “tension” in the human analogy relate to baric gradients?

Step 5: Conclusion

Task: Write a synthesis combining scientific findings and philosophical reflection.

Reflection Questions

- How did spatial-geographic thinking help you interpret the data?
- Which type(s) of thinking did you use most: divergent, lateral, critical, systemic or strategic?
- How did they contribute to your investigation?

Can the analogy between planetary wind systems and human existential gradients help in understanding other geographic or social phenomena? Explain.

Assessment and Evaluation Tools: Pedagogical Rationale for Using Criteria and Level Descriptors. Using clear criteria and level descriptors in geography assessments serves several important educational purposes. First, it provides **clarity and transparency**, helping students understand exactly what is expected in each task. This guides their work and encourages **self-reflection and metacognitive awareness**, enabling them to monitor their own learning and progress [1], [8].

Second, a differentiated approach allows teachers to give **targeted, constructive feedback**. By recognizing different levels of achievement teachers can support students' continuous growth [6], [10].

Third, well-designed criteria engage multiple types of thinking, promoting a holistic development of skills. This approach encourages students to integrate **spatial-geographic reasoning** with inquiry-based scientific methods, helping them become knowledgeable about content and also capable of thinking like geographers [2], [7].

Finally, aligning each criterion with lesson objectives, investigation stages, and desired cognitive outcomes ensures that assessment is **purposeful and pedagogically meaningful**. It reinforces disciplinary knowledge and transferable research skills, preparing students to approach complex geographic tasks with confidence [2], [8].

To support formative and summative assessment of inquiry-based learning, a set of targeted evaluation instruments has been developed, including the Observation Rubric, Hypothesis Rubric, Modeling Rubric, Analysis Rubric and Final Synthesis Rubric. Each tool is designed to measure specific cognitive and disciplinary skills, such as spatial-geographic reasoning, critical and systemic thinking, hypothesis generation, model construction, and integrative synthesis. By providing clear criteria and level descriptors, these instruments guide both students and teachers in monitoring progress, offering structured feedback and promoting the development of research competence throughout all phases of the scientific investigation.

Table 2. Observation Rubric

CRITERIA	EXCELLENT (4)	GOOD (3)	SATISFACTORY (2)	NEEDS IMPROVEMENT (1)
Identification of high- and low-pressure zones	Correctly identifies all zones with precise locations	Correctly identifies most zones with minor inaccuracies	Identifies some zones correctly	Fails to identify zones accurately
Interpretation of wind direction	Clearly and accurately indicates wind flow	Mostly accurate with minor errors	Partially accurate	Incorrect or missing interpretation
Spatial localization	Demonstrates precise understanding of regional and global context	Good understanding with minor gaps	Basic understanding, some confusion	Limited or incorrect understanding

The observation rubric (Table 2) serves as a formative tool to evaluate students' ability to read maps accurately and localize geographic phenomena. Methodologically, it encourages learners to pay close attention to spatial details, recognize pressure zones and understand the directional flow of wind patterns. By providing specific criteria for high- and low-pressure identification, wind direction interpretation and spatial localization, the rubric guides both teachers and students to focus on precise observation and spatial reasoning. This instrument can be used during the initial phase of the lesson, ensuring that students engage actively with data and begin forming mental models of geographic systems.

Criteria such as identification of high- and low-pressure zones, wind direction interpretation and spatial localization are selected because they directly measure core spatial-geographic skills. They assess the student's ability to perceive relationships between geographic elements, recognize patterns, and interpret spatial information accurately. The levels (Excellent → Needs Improvement) allow for progressive evaluation of skill acquisition. This ensures that students can see where they excel and where further guidance is needed, supporting formative assessment rather than purely summative judgment. It promotes reflective practice and encourages iterative improvement in observation and spatial reasoning.

The hypothesis rubric (Table 3) assesses the originality, plausibility, and clarity of students' proposed explanations. Its methodological value lies in promoting divergent thinking and creative problem-solving, requiring learners to generate multiple possible explanations for observed phenomena. During the hypothesis formulation stage, this rubric encourages students to link observed data with conceptual understanding, including philosophical analogies such as the existential gradient. Teachers can use it to provide immediate formative feedback, guiding students to refine hypotheses, consider alternative explanations and express ideas clearly and logically.

Originality, plausibility and clarity are critical for developing divergent thinking and scientific reasoning. These criteria ensure that students are not only generating hypotheses but also evaluating them critically and structuring them logically. Level descriptors differentiate between basic, partial and advanced understanding. This methodologically supports stepwise

skill development, helping students refine their hypotheses, explore alternative explanations, and enhance clarity and scientific rigor in their reasoning.

Table 3. Hypothesis Rubric

Criteria	Excellent (4)	Good (3)	Satisfactory (2)	Needs Improvement (1)
Originality	Hypotheses are creative and show deep insight	Hypotheses show some originality	Hypotheses are basic or repetitive	Hypotheses lack originality
Plausibility	Hypotheses are scientifically and conceptually sound	Mostly plausible with minor inconsistencies	Somewhat plausible, needs refinement	Implausible or unsupported
Clarity	Clear, concise, and well-articulated	Mostly clear, minor ambiguities	Partially clear, some confusion	Unclear or incomprehensible

The modeling rubric (Table 4) evaluates the completeness, coherence and visual clarity of diagrams or experimental simulations. Methodologically, it emphasizes the development of spatial-geographic and systemic thinking, as students must represent relationships among multiple variables (e.g., pressure, wind direction, Coriolis force). During the modeling phase, the rubric directs attention to the organization of elements, the logical consistency of the model and the clarity of visual representation. This fosters the ability to externalize mental models, test conceptual relationships and simulate complex geographic processes.

Completeness, coherence and visual clarity measure students' ability to construct mental and physical models, an essential component of spatial-geographic thinking. These criteria assess whether students can represent complex relationships among variables (e.g., pressure, wind direction, Coriolis force) accurately and logically. Progressive levels allow teachers to evaluate the accuracy, organization and readability of students' models. This encourages iterative refinement, guiding learners toward increasingly sophisticated representations that reflect both systemic understanding and spatial reasoning.

Table 4. Modelling Rubric

Criteria	Excellent (4)	Good (3)	Satisfactory (2)	Needs Improvement (1)
Completeness	Includes all relevant elements and relationships	Most elements included, minor omissions	Some elements missing	Major omissions, incomplete model
Coherence	Logical structure; relationships clearly represented	Mostly logical, minor inconsistencies	Partially logical, some confusion	Illogical or unclear representation
Visual clarity	Diagram is neat, readable, and well-labelled	Mostly clear and readable	Somewhat clear, partially labelled	Unclear, messy, or unlabelled

The analysis rubric (Table 5) is used to assess the accuracy of data interpretation, quality of critical comparison and integration of spatial reasoning. Methodologically, it helps students develop critical and relational thinking by comparing hypotheses with empirical or simulated

data, identifying patterns and interpreting results within a broader spatial and systemic context. Teachers can use this rubric during the data analysis phase to scaffold students' reasoning, ensuring they not only describe phenomena but also evaluate, contrast and synthesize information effectively.

Table 5. Analysis Rubric

Criteria	Excellent (4)	Good (3)	Satisfactory (2)	Needs Improvement (1)
Data interpretation	Accurately interprets all data, identifies patterns	Mostly accurate with minor errors	Some correct interpretations	Misinterprets or ignores data
Critical comparison	Thoughtful comparison between observations, models, and hypotheses	Adequate comparison, minor gaps	Limited comparison	No meaningful comparison
Integration with spatial reasoning	Demonstrates strong spatial understanding	Mostly demonstrates spatial understanding	Partial spatial understanding	Weak or no spatial understanding

Interpretation of data, critical comparison and integration with spatial reasoning are selected because they reflect core research skills in geography: evaluating evidence, identifying patterns, and understanding complex spatial interdependencies. Levels provide a framework for assessing the depth and accuracy of analysis. They allow teachers to give targeted feedback on how well students synthesize observations, compare results with hypotheses and draw evidence-based conclusions.

The final synthesis rubric (Table 6) evaluates students' ability to integrate scientific and philosophical perspectives, the clarity of argumentation and reflective insight. Its methodological purpose is to promote lateral, systemic and strategic thinking, enabling learners to combine abstract reasoning with empirical evidence. During the conclusion and reflection phase, this rubric guides students to articulate coherent syntheses, connect planetary and existential concepts, and demonstrate metacognitive awareness.

Table 6. Final Synthesis Rubric

Criteria	Excellent (4)	Good (3)	Satisfactory (2)	Needs Improvement (1)
Integration of scientific and philosophical perspectives	Clearly integrates concepts; demonstrates deep understanding	Good integration, minor gaps	Partial integration, limited understanding	Poor or absent integration
Clarity of argument	Logical, coherent, and well-structured	Mostly clear and structured	Partially clear; some disorganization	Unclear, disorganized, or incoherent
Reflection and insight	Provides meaningful reflections and novel insights	Some reflection and insight	Limited reflection	No reflection or insight

It also supports assessment of students' ability to transfer knowledge to new contexts and to generate predictive or innovative interpretation. Integration of scientific and philosophical perspectives, clarity of argumentation, and reflective insight measure students' ability to combine interdisciplinary knowledge and construct coherent, well-structured conclusions. These criteria encourage lateral, systemic, and strategic thinking, fostering higher-order cognitive development.

Level descriptors provide a gradient of achievement, from superficial integration to deep, reflective synthesis. This guides learners in developing both cognitive rigor and metacognitive awareness, supporting the transfer of knowledge to new contexts and the generation of predictive or innovative insights.

The lesson timeline provides a structured framework for sequencing instructional activities and aligning cognitive skill development with lesson phases. Methodologically, it ensures a progressive cultivation of spatial-geographic thinking and research competence: starting with observation to develop attention to detail, moving to hypothesis formulation and modeling to foster divergent, lateral and strategic thinking, advancing to data analysis for critical evaluation and concluding with synthesis and reflection to integrate knowledge and enhance metacognitive skills. By explicitly linking each phase to specific types of thinking and targeted skills, the timeline helps teachers design lessons that scaffold complex reasoning processes, provide formative feedback at each stage and ensure students actively construct knowledge through inquiry and spatial reasoning.

Table 7. Lesson Timeline: Developing Research Competence and Spatial-Geographic Thinking

Lesson Phase	Activities	Thinking Types Engaged	Skills Developed
1. Introduction & Observation	Examine maps, pressure diagrams, and wind models; identify zones and wind directions	Analytical, Spatial	Map reading, spatial localization, observation, attention to detail
2. Hypothesis Formulation & Modeling	Formulate hypotheses on wind movement; create diagrams or simulations	Divergent, Lateral, Strategic, Systemic	Creative reasoning, modeling, systemic analysis, problem-solving
3. Data Analysis & Correlation	Compare hypotheses with map/simulation data; identify patterns	Critical, Systemic, Relational	Data interpretation, pattern recognition, relational thinking, evidence-based reasoning
4. Conclusion & Reflection	Synthesize scientific and philosophical perspectives; reflect on findings	Lateral, Strategic, Critical	Argumentation, synthesis, predictive reasoning, metacognition

Recommendation for Lesson Implementation. The lesson is designed to progressively scaffold cognitive skill development, guiding students from initial observation through hypothesis formulation, modelling, data analysis and finally synthesis. Each phase explicitly targets specific thinking types - divergent, lateral, critical, systemic and strategic to

ensure that learners practice a range of cognitive strategies while engaging with geographic phenomena. Spatial-geographic thinking is reinforced continuously, allowing students to visualize, interpret, and relate complex processes across space and time. The lesson timeline is flexible and can be adapted to either a single extended session or a series of multi-lesson units, depending on the depth of investigation and the level of student engagement desired. This structured yet adaptable approach ensures both cognitive development and meaningful integration of research-based inquiry into geography education.

Teachers are encouraged to facilitate active connections between scientific observation, spatial reasoning and philosophical analogy, guiding students to explore both empirical patterns and abstract interpretations. The provided rubrics should be employed primarily for formative assessment, offering detailed feedback that targets multiple thinking types and helping students refine their cognitive processes throughout the lesson. To further enrich the learning experience, educators may extend the activity by introducing predictive scenarios, such as projecting changes in wind patterns under climate change or simulating human action within complex social systems. These extensions promote higher-order reasoning, encourage the application of knowledge to novel contexts and strengthen the integration of research competence with spatial-geographic and systemic thinking.

Bibliography:

1. ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman, 2001. 333 p. ISBN 0-582-40163-4.
2. BEDNARZ, S. W.; HEFFRON, S.; HUYNH, N. T. Geospatial thinking: The development of spatial concepts and skills for geography education. *Journal of Geography*. 2013, 112(6), p. 221–233. ISSN 0022-1341. doi: 10.1080/00221341.2013.807402.
3. BLAGA, L. *Filosofia culturii și devenirea omului*. Cluj-Napoca: Dacia Publishing, 1944. 368 p. ISBN 973-35-0093-2.
4. BOGDAN, D.; NICULESCU, F. *Geografia atmosferei: Principii și metode*. București: Didactic și Pedagogic, 1999. 198 p. ISBN 973-30-1647-2.
5. DUMITRAȘCU, D. M. *Dezvoltarea competenței de cercetare/investigare la disciplina Geografie în ciclul liceal*. Teză de doctor. Chișinău, 2025. 312 p. Available online: <https://www.anacec.md/files/Dumitrascu-teza.pdf>
6. LAMBERT, D.; BALDERSTONE, D. *Learning to teach geography in the secondary school*. 4th ed. London, UK: Routledge, 2017. 328 p. ISBN 978-1-138-79727-3.
7. NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum*. Washington, DC: The National Academies Press, 2006. 232 p. ISBN 978-0-309-09488-7. doi: 10.17226/11019.
8. NATIONAL COUNCIL FOR GEOGRAPHIC EDUCATION (NCGE). *Standards for geography education: K–12*. Washington, DC: NCGE, 2016. 64 p. ISBN 978-0-9798442-5-7.
9. NOICA, C. *Formarea sensului în acțiunea umană*. București: Humanitas, 1981. 224 p. ISBN 973-28-0076-7.
10. ROBERTS, S.; HOWE, C. Teaching geographic inquiry: Methods and tools for developing research skills in secondary education. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 2015, 24(1), p. 22–39. ISSN 1038-2046. doi: 10.1080/10382046.2014.986008.
11. VĂIDIANU, R. *Geografie fizică: Atmosferă și sisteme climatice*. București: Didactic și Pedagogic, 2006. 276 p. ISBN 973-30-2041-8.

DEPRINDERILE IGIENICE CA PARTE A EDUCAȚIEI PENTRU O VIAȚĂ SĂNĂTOASĂ LA PREȘCOLARI

HYGIENE HABITS AS PART OF EDUCATION FOR A HEALTHY LIFE IN PRESCHOOL CHILDREN

GURLUI Mihaela, *drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, Școala Doctorală Științe ale Educației*
PhD student, Ion Creangă State Pedagogical University of Chisinau,
Doctoral School of Educational Sciences
ORCID: 0009-0009-9621-2174
e-mail: mihaelapinga@yahoo.com

COJOCARI Lidia, *dr. conf. univ.,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă din Chișinău
PhD, associate professor, UPS “Ion Creanga” from Chisinau,
ORCID: 0000-0001-8238-9627

CZU: 373.2:613

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p279-284

Abstract. This paper presents an applied research study on the development of hygienic habits in preschool children (ages 5–6), focusing on four key routines: proper handwashing, dental hygiene, respiratory/nasal hygiene, and the care of personal belongings. The study follows a pre–post quasi-experimental design, combining systematic classroom observations and parent questionnaires applied in six playful sessions. The results were quantified through the use of systematic observation and standardized questionnaires, and were subsequently subjected to statistical analysis in order to evaluate the impact of the intervention, as well as the correlations between hygiene behaviors, family practices, and the educational context. The findings aim to highlight the importance of integrating health education into preschool routines and strengthening the partnership between families and early childhood education institutions to promote lifelong healthy habits.

Keywords: hygienic habits, health education, preschool children, educational intervention, family–school partnership, healthy lifestyle.

Rezumat. Lucrarea prezintă un studiu de cercetare aplicată privind dezvoltarea obiceiurilor igienice la copiii preșcolari (vârste 5–6 ani), concentrându-se pe patru rutine esențiale: spălarea corectă a mâinilor, igiena dentară, igiena respiratorie/nazală și îngrijirea obiectelor personale. Studiul urmează un design quasi-experimental pre–post, combinând observații sistematice în clasă și chestionare aplicate părinților, desfășurate pe parcursul a șase sesiuni ludice. Rezultatele au fost cuantificate prin utilizarea observației sistematice și a chestionarelor standardizate și au fost ulterior analizate statistic pentru a evalua impactul intervenției, precum și corelațiile dintre comportamentele de igienă, practicile familiale și contextul educațional. Constatările urmăresc să evidențieze importanța integrării educației pentru sănătate în rutina preșcolarilor și consolidarea parteneriatului dintre familii și instituțiile de învățământ preșcolar pentru promovarea obiceiurilor sănătoase pe termen lung.

Cuvinte-cheie: obiceiuri igienice, educație pentru sănătate, copii preșcolari, intervenție educațională, parteneriat familie–școală, stil de viață sănătos

Introducere

Educația pentru sănătate reprezintă o componentă fundamentală a curriculumului preșcolar, având ca obiectiv formarea timpurie a deprinderilor igienice, indispensabile pentru dezvoltarea unei vieți sănătoase. Curriculumul pentru educația timpurie [4, p. 45] subliniază rolul activităților de rutină și tranziție în exersarea zilnică a spălatului pe mâini, a utilizării corecte a șervețelului sau a ordonării obiectelor personale.

În literatura de specialitate, deprinderile igienice sunt văzute atât ca rezultate educaționale, cât și ca premise pentru sănătatea copilului și integrarea lui socială. Cerghit afirmă că educația pentru sănătate „sprijină dezvoltarea armonioasă a personalității și participarea activă la viața socială” [1, p. 312]. De asemenea, Cucoș subliniază că obiceiurile sănătoase „nu se transmit doar prin cunoștințe, ci prin modelare și exersare consecventă” [3, p. 221].

La nivel internațional, ghidurile OMS și UNICEF recomandă introducerea spălatului pe mâini ca rutină zilnică în școli și grădinițe, arătând că această practică reduce cu peste 40% incidența infecțiilor respiratorii și gastrointestinale [7, p. 10]. În plan național, Reperele fundamentale în educația timpurie [5, p. 38] confirmă că deprinderile de igienă sunt indicatori ai progresului în dezvoltarea fizică și sănătate.

Prin urmare, integrarea sistematică a educației pentru igienă în rutina grădiniței, în parteneriat cu familia, devine o condiție esențială pentru formarea unor obiceiuri durabile, cu impact asupra sănătății individuale și comunitare.

Obiective și ipoteze

Lucrarea de față își propune să investigheze nivelul deprinderilor igienice la copiii de vârstă preșcolară și să analizeze impactul pe care o intervenție educațională structurată îl poate avea asupra formării și consolidării acestora. În centrul cercetării se află convingerea că deprinderile igienice, odată interiorizate în copilăria timpurie, devin fundamente solide pentru un stil de viață sănătos pe termen lung. Evaluarea nu se limitează doar la comportamentele observate în mediul școlar, ci ia în considerare și influența practicilor familiale și a contextului educațional.

Astfel, obiectivele specifice urmăresc să măsoare frecvența și corectitudinea cu care copiii execută principalele rutine de igienă – spălatul pe mâini, igiena nazală, igiena dentară și îngrijirea obiectelor personale –, să surprindă coerența dintre comportamentele exersate în grădiniță și cele practicate acasă și să evalueze schimbările survenite în urma implementării unor activități educaționale adaptate nivelului de vârstă.

În egală măsură, cercetarea își propune să identifice factorii de mediu care pot facilita sau împiedica progresul copiilor, de la existența resurselor materiale (săpun, șervețele, suport vizual), până la implicarea consecventă a educatoarelor.

Pe baza acestor direcții, am formulat trei ipoteze de lucru. Prima presupune că, în urma intervenției educaționale, scorurile care reflectă nivelul deprinderilor igienice vor înregistra o creștere semnificativă, ceea ce ar confirma eficiența demersului. A doua ipoteză se referă la corelația dintre practicile familiale și comportamentele observate în grădiniță, pornind de la ideea că un copil exersează cu atât mai consecvent deprinderile igienice cu cât primește același model acasă și la școală. A treia ipoteză consideră că mediul educațional – prin disponibilitatea resurselor, prin organizarea rutinei și prin sprijinul acordat de cadrele didactice – joacă un rol determinant în consolidarea acestor comportamente.

Metodologie

Pentru a răspunde obiectivelor și ipotezelor formulate, am optat pentru un design de cercetare de tip pretest-posttest design, cu aplicarea unei intervenții educaționale în cadrul unei grupe de copii preșcolari cu vârste cuprinse între 5-6 ani. Alegerea acestui tip de design se justifică prin dorința de a surprinde evoluția reală a deprinderilor igienice în urma unor

activități planificate, fără a altera mediul natural în care copiii își desfășoară rutina zilnică. Studiul are așadar un caracter aplicativ, plasat în contextul activităților obișnuite de la grădiniță.

Eșantionul a fost constituit din 28 de copii de grupă mare (5-6 ani). Criteriul esențial de includere l-a reprezentat frecvența regulată la grădiniță și acordul informat al părinților. Pentru a asigura o imagine echilibrată asupra procesului de formare a deprinderilor igienice, au fost implicați și părinții, care au completat chestionare privind practicile de acasă, precum și educatoarele, care au oferit observații calitative și feedback asupra intervenției.

Instrumentele de cercetare au fost variate, pentru a surprinde fenomenul din mai multe unghiuri. Am utilizat fișe de observație pentru a înregistra comportamentele copiilor în momentele de rutină (înainte de masă, după joacă, după folosirea toaletei), fiecare indicator fiind notat după criterii de corectitudine și autonomie. În paralel, chestionarele adresate părinților au oferit date despre consecvența practicilor de igienă în mediul familial și despre disponibilitatea resurselor necesare (săpun, prosoape, șervețele). De asemenea, un ghid de interviu semi-structurat a fost aplicat educatoarelor, pentru a surprinde percepțiile lor privind progresul copiilor și barierele întâmpinate. În plus, am realizat un audit al mediului educațional, verificând accesibilitatea chiuvetelor, existența materialelor igienice și prezența suporturilor vizuale.

Intervenția educațională a constat în desfășurarea a șase sesiuni tematice, fiecare construită pe principiul jocului, al repetiției și al modelării comportamentale. Activitățile au variat de la povești și jocuri de rol până la demonstrații practice și experimente simple, menite să facă vizibilă importanța igienei. Copiii au fost implicați activ, iar părinții au primit scurte mesaje de follow-up, pentru a continua exersarea deprinderilor și acasă.

Datele colectate au fost analizate atât cantitativ, cât și calitativ, prin interpretarea observațiilor sistematice și a chestionarelor standardizate. Analiza statistică a vizat compararea rezultatelor înainte și după intervenție, precum și corelarea scorurilor observate în grădiniță cu datele raportate de părinți.

Subiecții cercetării

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de **28 de preșcolari** înscriși în grupa mare de grădiniță, cu vârste cuprinse între 5-6 ani. Alegerea acestei categorii de vârstă nu a fost întâmplătoare: copiii de grupă mare sunt în etapa în care deprinderile igienice pot fi deja formate, dar au nevoie încă de consolidare prin rutină, repetiție și modelare. De asemenea, la această vârstă, copiii posedă capacitatea cognitivă de a înțelege explicații simple referitoare la igienă și sănătate, ceea ce permite combinarea observațiilor directe cu activități educaționale explicite.

În selecția subiecților s-au respectat două criterii: frecvența regulată la program și acordul scris al părinților pentru participarea copilului. Astfel, toți copiii incluși în eșantion au avut o prezență constantă în perioada cercetării și au fost sprijiniți de familie în acest demers. Grupul a fost relativ omogen din punct de vedere socio-economic și cultural, aparținând aceleiași comunități urbane. Totuși, prin chestionarele adresate părinților, s-au evidențiat diferențe în privința resurselor de igienă disponibile acasă și a consecvenței cu care acestea erau folosite, aspect care a devenit un factor explicativ important pentru rezultatele obținute.

În ceea ce privește distribuția pe sexe, grupul a fost echilibrat (14 fete și 14 băieți), ceea ce a permis compararea rezultatelor fără a fi nevoie de corecții statistice complexe. Niciunul dintre copii nu a prezentat probleme medicale care să împiedice participarea la activitățile de igienă zilnică.

Rezultate

În urma aplicării instrumentelor de observație la cei 28 de copii din grupa mare, imaginea inițială a deprinderilor igienice a fost una mixtă, cu diferențe destul de evidente între domenii. La început, spălătul pe mâini era realizat corect, cu toți pașii recomandați (udare, săpunire completă, clătire, uscare), de **9 copii (32%)**. O parte importantă, **13 copii (46%)**, realizau doar parțial rutina – fie grăbeau durata, fie săpunirea era incompletă –, iar **6 copii (22%)** se limitau la o clătire rapidă, superficială (fig.1). Această distribuție arată că, deși rutina era prezentă, ea nu era încă suficient consolidată.

Igiena nazală a constituit domeniul cel mai problematic (fig. 2). Doar **7 copii (25%)** și-au acoperit corect gura și nasul la tuse sau strănut și au gestionat corespunzător șervețelul. **11 copii (39%)** au avut un comportament parțial corect, iar **10 copii (36%)** au ignorat regulile de igienă respiratorie. În schimb, ordinea obiectelor personale a fost mai bine însușită încă de la început (fig.3): **18 copii (64%)** au reușit să-și așeze obiectele la locul lor fără ajutor, **7 copii (25%)** au avut nevoie de reamintiri, iar **3 copii (11%)** nu au reușit să respecte rutina. În privința igienei dentare, conform chestionarelor părinților, doar **10 familii (36%)** au declarat periajul de două ori pe zi, **12 familii (43%)** o singură dată pe zi, iar **6 familii (21%)** doar ocazional (fig. 4).

După implementarea celor șase sesiuni educaționale, s-a observat o schimbare semnificativă în comportamente. Spălătul pe mâini a fost realizat corect de **21 de copii (75%)**, parțial de **6 copii (21%)**, iar superficial de un singur copil (**4%**).

Igiena nazală a înregistrat progrese spectaculoase: **18 copii (64%)** au aplicat consecvent regulile, **7 copii (25%)** au avut rezultate parțiale, iar doar **3 copii (11%)** nu au respectat comportamentul. Ordinea obiectelor personale s-a apropiat de nivelul maxim – **25 copii (89%)** au gestionat corect materialele proprii, **2 copii (7%)** au reușit parțial, iar 1 copil (**4%**) a întâmpinat dificultăți. În ceea ce privește igiena dentară, părinții au raportat creșteri notabile: **18 familii (64%)** au utilizat periajul de două ori pe zi, **8 familii (29%)** o dată pe zi, iar doar **2 familii (7%)** ocazional.

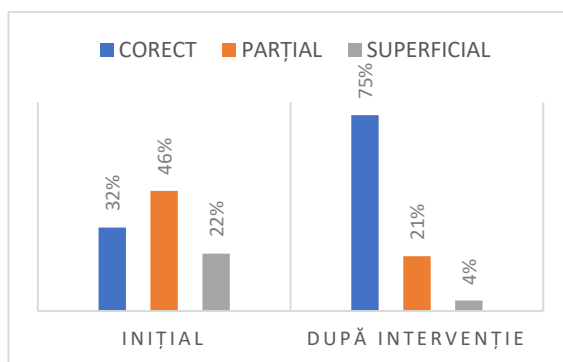


Figura 1. Formarea deprinderilor igienice -spălătul pe mâini

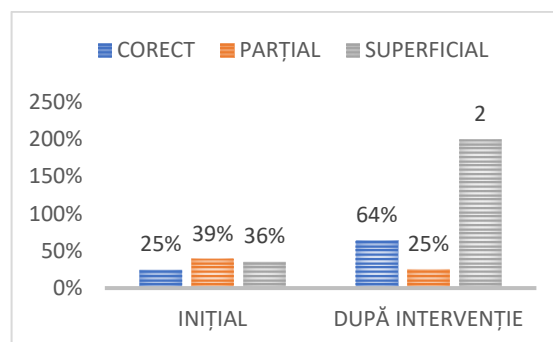


Figura 2. Formarea deprinderilor de igienizare nazală

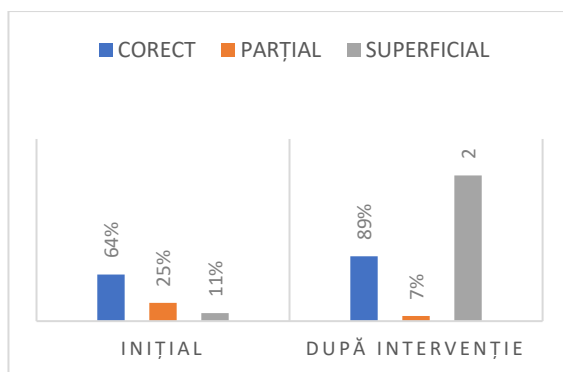


Figura 3. Formarea deprinderilor de a menține în ordine obiectele personale

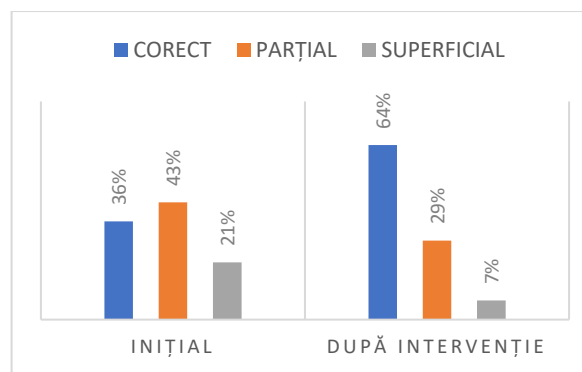


Figura 4. Formarea deprinderilor de igienă dentară

În urma aplicării chestionarelor standardizate și a observațiilor sistematice asupra modului de executare și însușire a deprinderilor igienice, la copiii preșcolari, s-a înregistrat o creștere: de la o medie inițială de 54% nivel mediu la 82% nivel ridicat.

Aceste date arată că deprinderile igienice pot fi semnificativ consolidate într-un timp scurt atunci când sunt introduse prin activități atractive și repetate, dar și că progresul este puternic condiționat de consecvența între ceea ce se practică la grădiniță și ceea ce se încurajează acasă.

Discuții

Rezultatele obținute confirmă faptul că deprinderile igienice pot fi formate și consolidate într-un interval relativ scurt, atunci când sunt introduse în cadrul unor activități educaționale atractive, adaptate nivelului de vârstă al copiilor. Creșterea semnificativă a scorurilor pentru spălătul pe mâini și igiena nazală arată că repetiția, jocul și modelarea comportamentală au un efect imediat asupra modului în care copiii adoptă și mențin aceste comportamente. Acest lucru este în concordanță cu datele lui Cucos, care sublinia că deprinderile de igienă nu se transmit doar prin informații, ci prin exersare consecventă și prin exemplul adultului [2, p. 221].

Un alt aspect important al discuției îl reprezintă rolul familiei. Datele arată că acolo unde părinții au susținut acasă rutinele de igienă, rezultatele copiilor la grădiniță au fost mai bune. Această constatare confirmă ipoteza privind corelația dintre practicile familiale și comportamentele observate și subliniază importanța parteneriatului grădiniță-familie. După cum arată și Reperele fundamentale în educația timpurie [5, p. 38], colaborarea cu părinții este esențială pentru interiorizarea deprinderilor sănătoase.

Mediul educațional s-a dovedit și el un factor esențial. Grupul de copii care a beneficiat de afișe vizuale, acces facil la chiuvete și materiale de igienă a progresat mai rapid, confirmând ipoteza că resursele și organizarea spațiului influențează în mod direct calitatea comportamentelor igienice. Această observație este în linie cu recomandările OMS și UNICEF, care insistă asupra adaptării infrastructurii școlare pentru a facilita deprinderile de igienă [7, p. 10].

Totuși, trebuie menționate și anumite limitări. În primul rând, studiul a fost aplicat pe un singur grup de copii, ceea ce limitează generalizarea rezultatelor. În al doilea rând, igiena dentară a fost evaluată mai ales prin raportarea părinților, ceea ce introduce riscul de subiectivitate. În plus, durata relativ scurtă a intervenției nu ne permite să știm cât de stabile vor fi comportamentele pe termen lung.

Concluzii

Analiza comparativă între pretest și posttest arată că programele educaționale implementate au determinat o creștere vizibilă a deprinderilor igienice la copii.

Spălatul pe mâini a înregistrat cea mai mare evoluție, de la 32% comportamente corecte la 75%, ceea ce reprezintă un progres de +43%. Aceasta arată că rutina a fost eficient consolidată și aplicată corect de majoritatea copiilor.

Igiena nazală a cunoscut o creștere spectaculoasă, de la 25% la 64% (+39%). Numărul copiilor care ignorau complet regulile a scăzut, ceea ce demonstrează că educația sistematică a avut un impact major în acest domeniu.

Ordinea obiectelor personale a pornit de la un nivel deja bun (64%) și a crescut până la 89% (+25%). Aceasta indică faptul că deprinderea era parțial formată, dar prin activitățile educative s-a apropiat de un nivel optim.

Igiena dentară, raportată de părinți, a trecut de la 36% periaj de două ori pe zi la 64% (+28%). Deși se mențin diferențe între familii, rezultatele arată o creștere a comportamentelor corecte și o reducere a celor ocazionale.

Rezultatele susțin importanța introducerii sistematice a educației pentru sănătate în rutina zilnică a grădiniței, nu doar ca activități izolate, ci ca parte integrantă a procesului educațional. În același timp, ele arată că succesul intervențiilor depinde în mare măsură de colaborarea dintre cadrele didactice și părinți, dar și de calitatea mediului educațional, de disponibilitatea resurselor și de suportul vizual oferit copiilor.

În concluzie, se confirmă ipoteza că deprinderile igienice pot fi dezvoltate eficient la vârsta preșcolară printr-un demers educațional bine structurat, sprijinit de familie și consolidat printr-un mediu adecvat. Dincolo de rezultatele punctuale, studiul atrage atenția asupra unei dimensiuni esențiale a educației timpurii: formarea unor obiceiuri care, odată fixate, pot influența pozitiv întreaga viață a copilului și a comunității din care face parte.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Editura Collegium Polirom, 2006. 320 p. ISBN-973-46-0175-X.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1996. 222 p. ISBN-9739-9248-03-09.
3. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Editura Collegium Polirom, 2002. 248 p. ISBN-973-681-100-X
4. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. *Curriculum pentru educația timpurie*. București: MEN, 2019. 42p.
5. Coord. IONESCU, M.,. *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București: Vanemonde, 2010. 177 p. ISBN 978-973-1733-16-6.
6. PĂUN, E.; POTOLEA, D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom, 2002. 248 p., ISBN-973-681-100-X.
7. *WHO Library Cataloguing-in-Publication Data WHO guidelines on hand hygiene in health care*, 2009. ISBN 978-92-4-159790-6.

PALETA SEMNULUI: ROLUL NUMELOR DE CULORI ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SEMANTICE LA ELEVI

PALETTE OF THE SIGN: COLOR-NAME ROLE FOR DEVELOPING PUPILS' SEMANTIC COMPETENCE

*MOROZANU Cristina, studentă-doctorandă,
Școala Doctorală „Științe ale educației”
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD Student, Doctoral School of “Educational Sciences”
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău
ORCID: 0009-0004-1030-6799
e-mail: morozanu_cristina@mail.ru*

CZU:81'22

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p285-291

Rezumat. Articolul propune o abordare semiotică pentru dezvoltarea competenței semantice la elevii din liceu, plecând de la analiza numelor de culori în opera lui Mircea Cărtărescu. Începând cu distincția între denotație și conotație, au fost constatate dificultățile elevilor în interpretarea conotațiilor cromatice (pretest: 40% reușită), am analizat un model didactic care corelează evaluarea inițială, selecția principiilor analitice, elaborarea de sarcini și evaluarea finală. Metoda combină analiza cantitativă (frecvența numelor de culori) cu analiza calitativă (niveluri de abstractizare: semne naturale, sisteme imagistice, lingvistice, codificări culturale și formalizate). La sfârșit rezultatele au înregistrat un progres la posttest (60% reușită în domeniul conotației) și am ajuns la concluzia că paleta cromatică funcționează ca instrument stilistic și simbolic în construcția atmosferei și sensului. Propunerea didactică, ancorată în principii semiotice, pune în centru dezvoltarea competenței semantice, oferind sarcini și instrumente de evaluare care susțin formarea interpretării active, producerea discursivă și evaluarea comparabilă și replicabilă a acestei competențe.

Cuvinte cheie: semn, nume de culoare, competență semantică, conotație.

Abstract. The article proposes a semiotic approach to developing semantic competence in high school students, starting from an analysis of the names of colors in the work of Mircea Cărtărescu. Beginning with the distinction between denotation and connotation, students' difficulties in interpreting chromatic connotations were observed (pretest: 40% success). I analyzed a teaching model that correlates initial assessment, the selection of analytical principles, the design of tasks, and the final evaluation. The method combines quantitative analysis (frequency of color names) with qualitative analysis (levels of abstraction: natural signs, imagistic systems, linguistic systems, cultural codifications and formalized codes). At the end, the results showed improvement on the posttest (60% success in the area of connotations), and I concluded that the color palette functions as a stylistic and symbolic instrument in the construction of atmosphere and meaning. Anchored in semiotic principles, the teaching proposal places the development of semantic competence at its center, offering tasks and assessment tools that support the formation of active interpretation, discursive production, and the comparable and replicable evaluation of this competence.

Keywords: sign, color name, semantic competence, connotation.

Semiotica este știința despre semne și sisteme de semne. Semnul „este un obiect material, perceptibil senzorial, care în procesul cunoașterii și comunicării se comportă ca reprezentant al unui alt obiect și este folosit pentru obținerea, păstrarea, transformarea și transmiterea informației despre acesta” [8, p. 9]. Procesul de descifrare a semnului, conform teoriei lui Charles Peirce, se numește „semioză – procesul interpretării semnului sau al generării sensului. Semioza are loc în conștiința și subconștientul omului în fiecare clipă când are loc comunicarea” [6, p.16]. Și acest proces este nesfârșit. Astfel, tot ceea ce omul obiectivează devine semn și poartă anumite informații.

Conform Cadrului European Comun de Referință pentru limbi, „competența lingvistică este abordată ca un construct compus din următoarele competențe: Competența lexicală; Competența gramaticală; Competența semantică; Competența fonologică;

Competența ortografică; Competența ortoepică” [1, p.86]. „Competența semantică se referă la conștiința și controlul elevului asupra organizării sensului; semantica lexicală, componentă esențială a acestei competențe, analizează relația dintre cuvânt și context – inclusiv referința și conotația – precum și marcarea unor noțiuni specifice de ordin general” [1, p.96]. „Semiotica didactică își propune ca obiect un dublu câmp de semnificații. Pe de o parte, strategiile didactice pe care încearcă să le repereze și să le definească, pe de altă parte, discursul didactic și funcționarea sa caracteristică, pe care își propune să o modeleze” [3, p.52]. În contextul literaturii, abordarea semiotică pune în centru analiza funcțiilor semnelor (denotative și conotative) ca mijloc de a transforma receptarea pasivă în competență interpretativă activă. Scopul didactic pe care îl urmărim în acest articol nu este doar identificarea semnului „nume de culoare”, ci și operarea conștientă cu sensuri – deci formarea unei „competențe semantice a elevului performant” [3, p.55] prin prisma semioticii. Elevii vor deprinde a identifica, diferenția și explica sensurile denotative și conotative ale semnelor (numele de culori) în texte poetice, „formând un câmp lexico-semantic al numelor de culori” [5, p. 15-18].

Aspectul denotativ „se referă la sensul literal, obiectiv al unui cuvânt - definiția care poate fi găsită într-un dicționar” [7, p.219-222], pe când sensul conotativ deschide „asociațiile emoționale, culturale și subiective pe care un cuvânt le poartă dincolo de sensul său din dicționar. Aceste asociații pot fi influențate de experiențe personale, norme sociale, context istoric și fundal cultural” [idem, ibidem]. Interacțiunea dintre denotație și conotație este crucială în modelarea modului în care sunt percepute mesajele. În literatură, conotația îmbogățește textul prin adăugarea de straturi de sens, evocând emoții și creând imagini care rezonază cu cititorii la un nivel mai profund. „Macrocomponenta denotativă a sensului lexical”, spre deosebire de cea conotativă, este fundamentală pentru majoritatea cuvintelor și reprezintă nucleul conceptual al sensului, adică „o componentă obiectivă a înțelesului, abstractizată de nuanțele stilistice, pragmatice, modale, emoționale și altele, asemenea – o informație obiectual-conceptuală sau pur conceptuală, legată de reflectarea realității extralingvistice, fie ea obiectivă sau subiectivă” [4, p. 116-120].

V. Telia definește conotația drept „acea macrocomponentă a sensului care include, alături de complexul asociativ-imaginativ, ce devine forma internă, și modalitatea emoțională și marcajul stilistic” [11, 214 p.]. **Conotația este considerată partea periferică a sensului lexical**, la fel de complexă ca și denotația, dar facultativă, „conținând informații despre personalitatea vorbitorului, inclusiv despre starea sa emoțională, situația comunicării, natura relației dintre vorbitor și interlocutor și față de obiectul discursului” [4, p. 116-120]. În acest sens, se poate afirma că specificitatea părții conotative a sensului lexical în raport cu cea denotativă (a cărei existență este asigurată de prezența unui obiect specific al realității extralingvistice) constă în „natura sa lingvistică subiectivă, precum și în apartenența la o sferă exclusiv intelectuală, dependența de caracteristicile sistemului lingvistic, tradițiile de utilizare a cuvintelor, factorii subiectivi” [idem, ibidem].

Pentru a evalua nivelul inițial al elevilor în ceea ce privește acest subiect, s-a aplicat un pretest specific, în care a fost prezentat un fragment dintr-o operă a lui Mircea Cărtărescu și sarcina suna în felul următor: „Alegeți 3 termeni cromatici din fragment și caracterizați sensurile denotativ și conotativ ale acestora.”

Tabel 1. Rezultatele elevilor (Pretest)

Tip de analiză	Reușită	Dificultăți
Sens denotativ	80%	20%
Sens conotativ	40%	60%

Astfel, rezultatele au indicat dificultăți în gestionarea sarcinii propuse, ceea ce subliniază necesitatea unor intervenții didactice adaptate și creative în caracterizarea sensului conotativ al numelor de culori. Am preluat modelul de predare din perspectivă semiotică propus de Șcalicov și Korșunova [10, p.151].

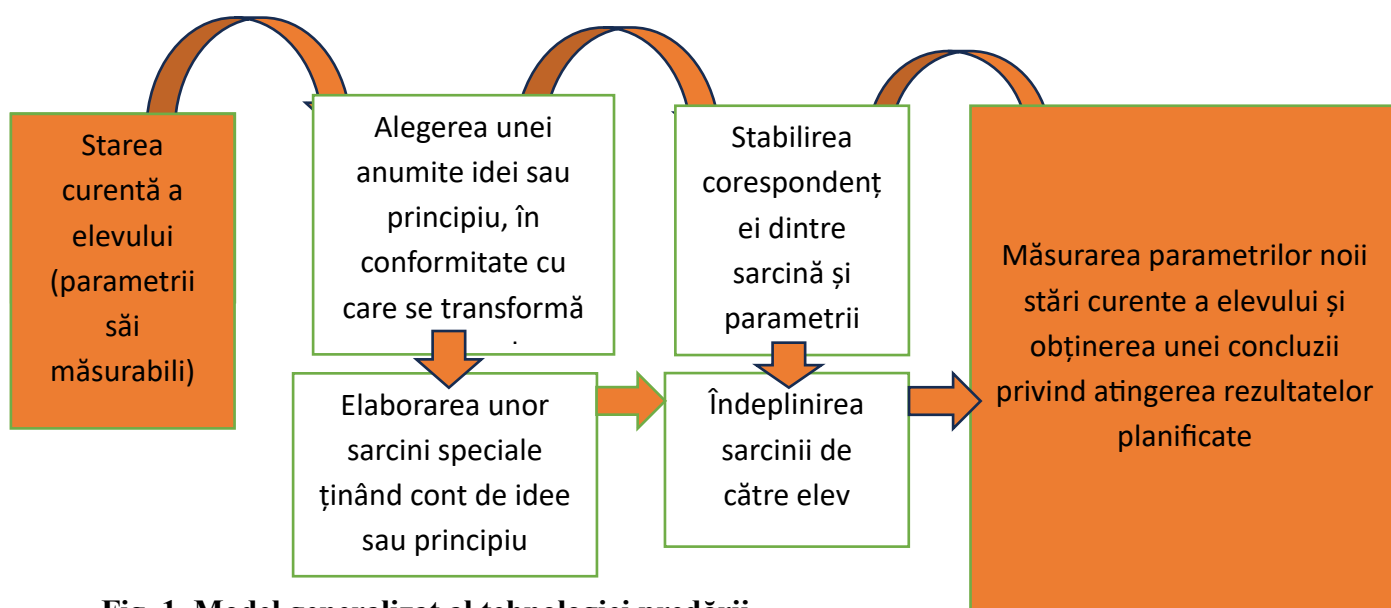


Fig. 1. Model generalizat al tehnologiei predării

Acest model îl raportăm la analiza conotativă ale numelor de culori:

1. **Starea curentă a elevului**
 - Evaluarea cunoștințelor elevilor despre numele de culori și dificultățile în interpretarea conotațiilor (la etapa pretestului)
2. **Alegerea principului de lucru**
 - Alegerea unor idei de analiză conotativă a numelor de culori în poezie.
3. **Elaborarea sarcinilor**
 - Pregătirea unui tabel cu nume de culori, structurând un câmp lexico-semnatic al numelor de culori cu frecvența acestora pentru opera lui Mircea Cărtărescu.
4. **Corelarea sarcinilor cu elevii**
 - Ajustarea sarcinilor în funcție de nivelul și experiența elevilor.
5. **Îndeplinirea sarcinilor**
 - Elevii extrag versuri din tabel și completează piramida lui A. Solomnick, evidențiind legătura dintre nume de culori și sensuri.
6. **Evaluarea și concluziile**
 - Măsurarea progresului și discuții; concluzii finale privind percepția literală și simbolică a numelor de culori în poezie.

În baza tabelului am structurat numele de culori după ton și frecvență:

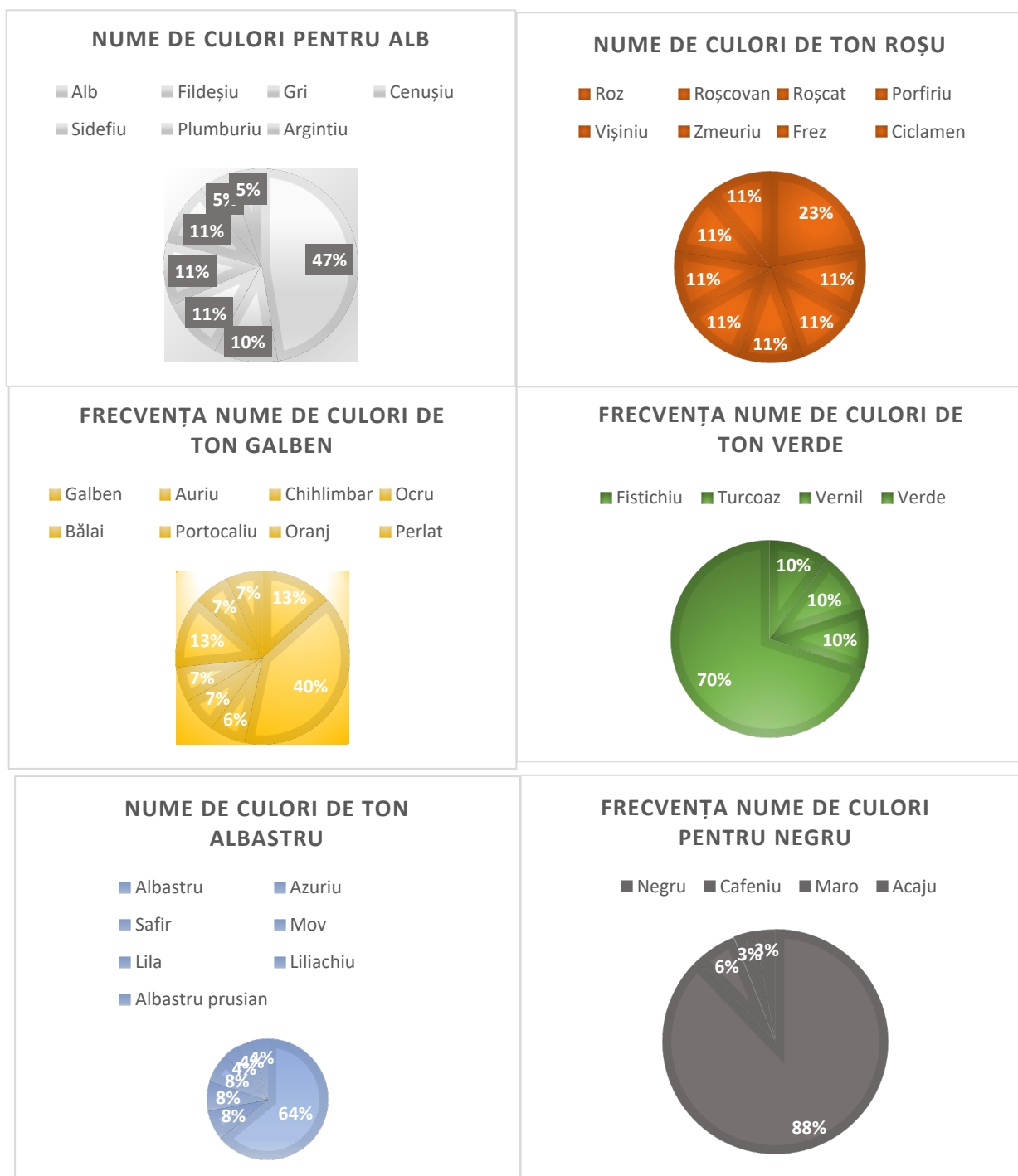


Fig. 2. Frecvența numelor de culori din opera lui Mircea Cărtărescu [2]

În baza analizei frecvenței numelor de culori, elevii au ajuns la următoarele concluzii:

- Lectura operei lui Mircea Cărtărescu este adesea exigentă: textul cere atenție, toleranță pentru asocieri surprinzătoare și disponibilitate la ambiguitate interpretativă.
- Elementele autobiografice sunt inserate, dar sunt filtrate prin ficțiune: confesiunea devine material literar supus transfigurării și interogației.

- Textele abordează teme filosofice (identitate, memorie, limbaj) și sunt populate de trimiteri culturale (literatură, mitologie, artă), ceea ce solicită un cititor activ și cultivat.
- Culoarea nu e doar descriere vizuală: aparițiile frecvente ale numelor de culori „alb”, „albastru”, „verde” și „negru” susțin următoarele teme: „iarnă/izolare, melancolie/alteritate, natură/regenerare, întuneric/degradare”.
- Paleta dominată de tonuri reci (alb, albastru, gri) creează o atmosferă de depărtare, vis sau tristețe; accentele calde (auriu, roșu, stacojii) marchează intensitate emoțională, corporalitate sau puncte de criză.
- Funcția simbolică a numelor de culori pe plan corporal și psihic: „albăstrui pe piele”, ten „alb ca hârtia”, „broboane albastre de sudoare” transformă corpul în semn: fragilitate, boală, tranziție între viață și moarte sau stare onirică.
- Nuanțele ca instrument stilistic: numele de culori care provin de la obiecte: „peruzea, fildeșiu, perlat, corial” aduc semnificații suplimentare: lux, kitsch, artificialitate, textură emotivă.
- Rolul numelor de culori în construcția atmosferei narrative: repetiția acestora creează „tonalitatea” unui text (senzație de rece, de kitsch, de sacru sau de apocalipsă). Elevii au recunoscut că paleta cromatică contribuie decisiv la modul în care cititorul percepe scena: tensiune afectivă, distanță, familiar sau din domeniul straniului.

În continuare, am propus o aplicare a „modelului semiotic al nivelurilor de abstractizare” [9] asupra poeziei lui Mircea Cărtărescu [2] pentru a identifica modalitățile prin care numele de culori sunt utilizate și reinterpretate în spațiul poetic.

Tabelul 2. Evoluția numelor de culori în poezia lui Mircea Cărtărescu prin prisma modelului semiotic al nivelurilor de abstractizare

Nivel de abstractizare	Tipul semnului	Fragment din text	Scurtă analiză
Semne Naturale	Percepții directe ale numelor de culori în natură	„Iarna își aprinsese abajurul cu lumină albă iarna era albă, albă.” (Poveste de iarnă)	„Alb” funcționează aici ca index senzorial: descriere directă a calității luminii și a peisajului.
Sisteme Imagistice	Reprezentări vizuale și simbolice ale numelor de culori	„Steluțe de carton auriu, argintiu printre sticlele cu băuturi...” (27 decembrie, seara)	Numele de culori devin elemente vizuale ornamentale; „auriu/argintiu” creează atmosferă festivă — imagine dominantă, emoție estetică.
Sisteme Lingvistice	Utilizarea numelor de culori în expresii și metafore	„...Pe pagina de gardă semnătura lui, cu tuș negru...creion roșu..” (Am căpătat un exemplar din „HOWL” semnat de Ginsberg)	Numele de culori servesc ca marcatori semiotici (negru/roșu) — contraste grafice care pot desemna autoritate. Semnătura sau semnal vizual - devin figuri retorice.

Sisteme de Scriere	Codificarea numelor de culori în simboluri culturale sau literare	„mulți au sistem de securitate, cu bec roșu și verde, roșu și verde...” (Semințe de floarea lunii, semințe de floarea stelelor)	„Roșu/verde” folosite în calitate de coduri convenționale (semnalizare), deci culoarea capătă funcție practică și culturală, nu doar estetică.
Sisteme Formalizate	Utilizarea numelor de culori în concepte abstracte sau filozofice	„aș vrea să fim amândoi seara asta în lumină aurie și apoi în lumină roșcată și apoi în întuneric albastru...” (Dragă Cri)	Combinațiile cromatice exprimă stări interioare și evoluții afective; semnul cromatic devine un limbaj simbolic, abstract, capabil să comunice trepte emoționale și estetice.

În baza tabelului am ajuns la concluzia că, în opera lui Mircea Cărtărescu, numele de culori sunt instrumente flexibile: pornesc din observarea lumii și, treptat, devin semne încărcate de sensuri emoționale, culturale și simbolice. Cititorul-elev învață astfel să „traducă” numele de culori: nu doar să îl vadă, ci și să îl interpreteze, iar acesta este esența citirii semiotice, creând „competența semantică” la elevi.

La ultima lecție, în cadrul posttestului elevii au avut aceeași sarcină, să caracterizeze sensurile denotativ și conotativ ale numelor de culori, și au fost înregistrate următoarele rezultate:

Tabel 3. Rezultatele elevilor (Posttest)

Tip de analiză	Reușită	Dificultăți
Sens denotativ	80%	20%
Sens conotativ	60%	40%

Concluzii :

- Dezvoltarea competenței semantice este esențială: recunoașterea procedurilor textuale ajută elevii să înțeleagă sensurile conotative ale numelor de culori.
- Analiza frecvenței numelor de culori în opera lui Mircea Cărtărescu a scos la iveală modele recurente; aceste modele oferă indicatori obiectivi pe care elevii îi pot folosi pentru a-și forma judecata semantică.
- Stabilirea nivelelor de abstractizare (de la denotație la simbolism) arată cum tehnicile textuale transformă referința percepțională în sensuri mai complexe, oferind repere clare pentru interpretare.
- Combinarea datelor cantitative (frecvențe) cu analiza calitativă a procedurilor textuale permite formularea unor reguli didactice simple: elevii învață să coreleze repetarea lexicală de funcțiile semantice și conotative.
- Exercițiile bazate pe tabele și frecvențe antrenează abilitatea de interpretare: elevii pot argumenta prezența unui motiv coloristic în termeni de sensuri și funcții.
- Evaluarea competenței semantice devine mai solidă când include itemi care cer recunoașterea și explicarea procedurilor textuale (repetiție, metaforă, sinestezie) legate de numele de culori.

- Materialele didactice recomandate (fișe de lucru, tabele) susțin progresul prin activități care conduc de la observare cantitativă la sinteză interpretativă.
- Rezultatele arată că elevii care ating un nivel avansat de competență semantică dau interpretări mai nuanțate și mai bine argumentate.
- Metodologic, combinația instrumentelor (frecvență + nivele de abstractizare + analiză textuală) este un model replicabil pentru formarea competenței semantice în predarea semnelor – nume de culori.

Astfel, competența semantică ar trebui să fie un obiectiv central în programa de literatură: lucrul sistematic pe analiza numelor de culori și pe nivelele de abstractizare transformă receptarea pasivă în interpretare activă, verificabilă atât calitativ, cât și cantitativ.

Bibliografie:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare/ Comitetul Director pentru Educație „Studiarea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Chișinău: Tipogr. Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
2. CĂRTĂRESCU, Mircea. *Dragostea*. București: Humanitas, 1994. P.180 ISBN 973-28-0462-9
3. DOSPINESCU, Vasile. *Semiotică și discurs didactic*. București: Editura didactică și pedagogică. 410 p. ISBN 973-30-5299-X
4. GHERASIMENKO, I.E. *Denotation and Connotation in the Structure of a Linguistic Sign*. În: Bulletin of Higher Education Institutions. North Caucasus Region, 2008, 6, p. 116-120. ISSN 0321-3056
5. IONAȘ, Anatol. *Paradigmatica și sintagmatica numelor de culori de ton Roșu în limbile rusă și română*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015. 167 p. ISBN 978-9975-76-135-2.
6. LISKA, James Jakob. *A general introduction to the semiotic of Charles Sanders Peirce*. Indiana University Press, 1996. 500p. ISBN 0-253-33047-5
7. NARZULLAYEVA, Fizuza Olimovna. The role of denotation and connotation in communication In: vol. 1 no. 3 (2025): *Journal of scientific research, modern views and innovations*. Disponibil: <https://spaceknowladge.com/index.php/JOISRMVI/article/view/943>
8. SAVINCOV, Serghei Vladimirovici. *Semiotics as an instrument of literary text analysis: practical application experience*. In: *Journal of scientific research, modern views and innovations*, 2017, Vol. 1 No. 28 Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-kak-instrument-analiza-literaturnogo-teksta-opyt-prakticheskogo-prilozheniya> [p. 9].
9. SOLOMNICK, Abraham. *A theory of general semiotics: The Science of Signs, Sign-System, and Semiotic Reality*. Cambridge Scholars Publishing, 2015. 415p. ISBN: 978-1443877183
10. ȘALICOV, E.V.; KORȘUNOVA, O.V. Semiotic foundations of the educational process. Kirov: Raduga, 2019. 187 p.
11. TELIA, V.N. *Russian Phraseology: Semantic, Pragmatic and Linguocultural Aspects*. Moscow: School „languages of Russian culture”, 1996. 288p. ISBN 5-88766-047-3

VALORIZAREA TEXTULUI LITERAR ÎN RÂNDUL PREȘCOLARILOR ȘI AL ȘCOLARILOR MICI: O ABORDARE CALITATIVĂ PRIN INTERVIUL DE TIP FOCUS-GRUP

THE VALORIZATION OF LITERARY TEXTS AMONG PRESCHOOL AND EARLY PRIMARY SCHOOL CHILDREN: A QUALITATIVE APPROACH THROUGH FOCUS GROUP INTERVIEWS

OLTEANU-STURZA Adelina, metodist coordonator
pentru învățământul preșcolar de naționalitate,
Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”, Battonya
Coordinating educational consultant for nationality preschool education
Romanian Primary School and Kindergarten “Lucian Magdu”, Battonya
ORCID: 0009-0008-8446-9100
e-mail: adelinaolteanusturza@gmail.com

CZU: 373.2/.3:028

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p292-298

Abstract. This research focuses on exploring the reading experience among preschoolers and young school children through focus group interviews. The main purpose of this study is to gain a deeper understanding of how children in these age groups perceive and interact with books and reading in general. To achieve this goal, several focus groups were formed, in which children were invited to discuss their reading preferences, experiences with books and their impact on them. The research focuses on identifying reading preferences, moments and factors that influence the enjoyment or dislike of reading in these age groups. Participants, selected from diverse socio-economic backgrounds, were engaged in open discussions guided by an experienced moderator. The results indicate a generally positive attitude towards reading, highlighting the importance of interesting stories and family support in promoting this activity. It also highlights the need to ensure equal access to books and to support children from disadvantaged backgrounds to develop their interest and skills in reading. The findings provide practical implications for education and public policy, highlighting the importance of promoting reading among pre-school and early school age children.

Keywords: reading experience, focus group interview, family support, access to books, reading promotion

Rezumat. Această cercetare se concentrează pe explorarea experienței de lectură în rândul preșcolarilor și al copiilor din clasele primare prin intermediul interviurilor de tip focus grup. Scopul principal al studiului este de a înțelege mai profund modul în care copiii din aceste grupe de vârstă percep și interacționează cu cărțile și lectura în general. Pentru atingerea acestui obiectiv, au fost formate mai multe focus grupuri, în care copiii au fost invitați să discute despre preferințele lor de lectură, experiențele cu cărțile și impactul acestora asupra lor. Cercetarea se concentrează pe identificarea preferințelor de lectură, a momentelor și factorilor care influențează plăcerea sau neplăcerea față de lectură în aceste grupe de vârstă. Participanții, selectați din medii socio-economice diverse, au fost implicați în discuții deschise, ghidate de un moderator experimentat. Rezultatele indică o atitudine general pozitivă față de lectură, evidențiind importanța poveștilor interesante și a sprijinului familial în promovarea acestei activități. De asemenea, se subliniază necesitatea asigurării unui acces egal la cărți și sprijinirea copiilor din medii defavorizate pentru a-și dezvolta interesul și competențele de lectură. Constatările oferă implicații practice pentru educație și politici publice, subliniind importanța promovării lecturii în rândul copiilor preșcolari și din clasele primare.

Cuvinte-cheie: experiență de lectură, interviu focus grup, sprijin familial, acces la cărți, promovarea lecturii

Interviul tip focus-grup este informații specifice de calitativă de cercetare folosită pentru a obține informații privind opiniile, atitudinile și experiența unui grup restrâns de participanți, care discută despre subiecte sau întrebări, sub îndrumarea unui moderator. Aplicat în cadrul interviului de tip focus-grup, este o tehnică specifică cercetării calitative, utilizată pentru a obține informații privind opiniile, atitudinile și experiențele unui grup de participanți, care discută anumite subiecte sau întrebări sub îndrumarea unui moderator.

Pentru preșcolari și școlarii mici, acest tip de interviu necesită adaptări specifice pentru a fi eficient pentru a respecta particularitățile de dezvoltare ale copiilor.

Caracteristicile interviului de tip focus grup pentru preșcolari și școlarii mici includ următoarele [3, p.225-241]:

Dimensiunea grupului: Se recomandă ca focus grupurile pentru preșcolari să fie alcătuite din 4 până la 6 copii, astfel fiecare participant să se poată exprima, fără a fi copleșit de un număr mare de participanți. În mediul școlar, un focus-grup este de obicei format din 6 până la 12 participanți. Aceștia sunt aleși pentru a reprezenta diferite perspective sau grupuri demografice relevante pentru subiectul discutat

Durata sesiunii: Sesiunile trebuie să fie scurte, de aproximativ 30-45 de minute, pentru a menține atenția copiilor și a preveni oboseala.

Moderator: Moderatorul trebuie să aibă experiență în lucrul cu copiii și să fie capabil să creeze un mediu relaxant și prietenos. Abilitățile de comunicare și empatie sunt esențiale pentru a încuraja participarea activă. Un moderator are rolul de a facilita discuțiile în cadrul unui focus grup. Acesta este pentru introducerea subiectului, ghidarea conversației și asigurarea că toți participanții responsabili expuneri opiniile și experiențelor.

Activități interactive: Integrarea unor activități interactive și jocuri este benefică pentru a încuraja exprimarea liberă a copiilor și pentru a menține un nivel crescut de interes și implicare.

Obiective clar definite: Focus-grupul este caracterizat de un set clar de obiectiv și întrebări de cercetare, stabilite în prealabil, care servesc drept ghid pentru discuție.

Discuție structurată: Moderatorul începe de obicei cu întrebări deschise, permițând participanții să-și exprime liber opiniile și ideile. În timpul discuției, acesta poate adresa întrebări de clarificare sau poate încuraja aprofundarea anumitor subiecte.

Interacțiune dintre participanți: este esențială, oferind oportunitatea unei reacții la idei și experiențe ale celorlalți, ceea ce poate genera noi perspective și discuții profunde. În mod obișnuit, sesiunea de focus-grup este înregistrată pentru a fi analizată ulterior în detaliu. *Înregistrare și analiză:* Analiza poate include identificarea tendințelor, modelelor și a punctelor de vedere comune sau divergente. Transcrierea este realizată cu fidelitate, incluzând pauze, râsete și alte expresii non-verbale care oferă context, fiind organizată pe teme majore sau subiecte discutate.

Confidențialitate: Participanții sunt adesea asigurați de confidențialitatea răspunsurilor lor, ceea ce le permite să se exprime liber.

Beneficiile interviurilor de tip focus grup la preșcolari și școlarii mici [2]:

Acces la perspective unice: Copiii pot oferi perspective autentice și valoroase asupra experiențelor lor, pe care adulții poate nu le-ar anticipa sau înțelege complet.

Observarea interacțiunilor: În cadrul unui focus-grup, cercetătorii au posibilitatea de a observa cum se comportă copiii, cum interacționează între ei și cum își influențează reciproc opiniile și comportamentele.

Flexibilitate: Metoda permite adaptarea în funcție de dinamica grupului și de nevoile specifice ale copiilor, facilitând obținerea unor informații mai bogate și nuanțate.

Provocările interviurilor de tip focus-grup la preșcolari și școlarii mici [6]:

Limitări de atenție și concentrare: Copiii mici au o capacitate de concentrare limitată, ceea ce poate îngreuna desfășurarea unei discuții de lungă durată.

Varietatea abilităților de exprimare: Diferențele în dezvoltarea limbajului pot afecta capacitatea copiilor de a-și exprima clar ideile, necesitând intervenții suplimentare din partea mediatorului.

Influența grupului: Copiii pot fi influențați de opinia majorității sau de un lider de grup, ceea ce poate distorsiona autenticitatea răspunsurilor individuale.

Etică și confidențialitate: Este crucial să se obțină consimțământul informat al părinților și să se asigure că informațiile obținute sunt folosite responsabil și confidențial.

Etapele unui interviu de tip focus-grup [5]:

Etapele unui interviu de tip focus-grup includ următoarele: stabilirea temei de discuție, determinarea structurii grupului și a metodelor de selectare a participanților, elaborarea și testarea ghidului de interviu, stabilirea datei și locului și pregătirea acestora pentru întâlnire, pregătirea moderatorului și a asistentului său și derularea efectivă a focus-grupului.

Desfășurarea interviului de tip focus-grup

Am organizat două interviuri de focus-grup care au implicat copiii din grupa mare și elevii din clasele I-IV de la Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu” din Battonya, Ungaria. Dezbaterile s-au desfășurat în aceeași zi, dar la ore diferite, durata fiind de 30 de minute pentru preșcolari și de o oră pentru elevi. Am utilizat un ghid de interviu pregătit anterior, menținut pentru asigurarea continuității discuției și a direcționării conversației către atingerea obiectivelor stabilite. Pentru a reda fidel informațiile obținute și a facilita interpretarea datelor, am notat răspunsurile participanților atât în timpul discuției, cât și după încheierea focus-grupului.

Analiza datelor

Analiza colectării datelor din sesiunile de focus-grup a fost realizată metode de analiză tematică. Au fost identificate și modele comune în răspunsurile participanților pentru a obține o înțelegere mai profundă a experienței lor de lectură și a factorilor care o influențează. Întrebări [7]:

Îți place poveștile? Toți copiii: atât preșcolari cât și școlari, au răspuns afirmativ, exprimându-și plăcerea față de povești.

Care a fost ultima poveste pe care ai ascultat-o? Preșcolarii au menționat titluri precum „Azorel”, „Ursul păcălit de vulpe”, „Fluturașul”, „Scufița Roșie”, „Omul de zăpadă”, „Sam pompierul”, „Povestea lui Moș Nicolae”. Școlarii au enumerat: „Scufița Roșie”, „Alba ca Zăpada”, „Biblia”, „Fata cu părul de aur”, „Rapunzel”, „Peștele și porcul”, „Cei trei purceluși”, „Micul prinț”, „Ariel”, „Cartea Junglei”, „Regele Leu”, „Elsa”.

Cine ți-a citit-o sau ți-a povestit-o? Unii preșcolari au spus că mama le citește înainte de culcare, sau le ascultă la grădiniță pe tabletă. Alții au spus că mama le citește rar, preferând să le pună pe telefon. Școlarii au menționat că și citesc singuri povești, iar dintre ei scriu poezii simple, fără rimă. Majoritatea citesc în limba maghiară, ceea ce este firesc la școlile bilingve, unde copiii învață să citească mai întâi în limba maghiară. Alți elevi au spus că părinții le citesc povești înainte de culcare. Un răspuns diferit a fost: „Adorm imediat ce mă pun în pat și nu mai ascult povești”. La școală, poveștile sunt citite de învățătoare sau proiectate pe televizor.

Ce alte povești cunoști? Preșcolarii au menționat „Alba ca Zăpada și cei șapte pitici”, „Scufița Roșie”, „Cei trei purceluși”, iar școlarii au adăugat povești de desene animate precum „Bobiță și Buburuză”, Spiderman și Eroi în pijama, pe lângă poveștile clasice „Ursul păcălit de vulpe” și „Capra cu trei iezi”.

Cât de des mama îți citește povești înainte de culcare? Cinci preșcolari au spus că mama le citește în fiecare seară, iar doi copii urmăresc poveștile pe telefon. La școală, răspunsurile au variat: o singură fetiță din clasa a treia a afirmat că mama îi citește în fiecare seară o poveste de 3-5 minute, în timp ce mulți copii citesc poveștile incluse în lecturile obligatorii și scriu apoi jurnalul de lectură.

De ce ai dori sau nu ai dori să schimbi modul în care o poveste este citită sau povestită? Puțini copii au spus că le place ca poveștile să fie citite, majoritatea preferând să fie povestite, să le urmărească sub formă de video pe telefon sau proiectate pe televizor. Unii copii au afirmat că mama le citește doar de pe telefon, deoarece nu au cărți de povești acasă.

Ce vă place când doamna educatoare sau învățătoare folosește planșe, imagini, filmulețe și alte materiale când vă spuneți povești? Preșcolarii au afirmat că preferă filmulețele cu povești și le place când educatoarea folosește planșe sau când poveștile sunt proiectate la televizor. Au menționat și teatrul de păpuși ca o formă de prezentare a poveștilor. Școlarii preferă când învățătoarea folosește imagini și când poveștile sunt proiectate pe un ecran mare, asemănându-se cu un film. Cei mai mari citesc singuri poveștile.

Ce preferi: teatrul de păpuși și dramatizarea poveștilor (atunci când și tu poți avea un rol în poveste)? Majoritatea copiilor au răspuns afirmativ; doi preșcolari au menționat teatrul de umbre. Școlarii le place teatrul de păpuși și urmăresc piese la școală de mai multe ori pe an. Majoritatea a spus că le place să joace un rol la nivel de clasă sau să facă parte din cercul de teatru al școlii. La întrebarea „Ce rol ai dori să ai în poveste?”, am primit răspunsuri precum: supererou, Rapunzel, prințesă, sirenă, prinț, bibilică, porc, jucător în Minecraft, Spiderman, creator de desene, youtuber, cineva care desenează și pictează, pisică.

Ce personaj bun, pozitiv cunoști? Preșcolarii au menționat: Scufița Roșie, Azorel, purcelușii, Alba ca Zăpada, Moș Crăciun, capra cu trei iezi, ursul, prințul, prințesa. Școlarii au spus că supereroii, Alba ca Zăpada, Rapunzel, Cenușăreasa, prințesa, Căpșunica, Superman, Scufița Roșie sunt personaje pozitive. O discuție în contradictoriu a fost despre Joker, un băiat identificându-se cu acest personaj, deși majoritatea băieților au afirmat că este un răufăcător, nu un personaj bun.

Poți să spui un personaj negativ, care nu are un comportament bun? Preșcolarii au spus că lupul, vulpea, vrăjitoarele, Bruno, mama vitregă, bau-bau sunt personaje negative. La școlari, personajele negative au fost: uriașul, vrăjitoarea, Joker, balaurul, Grinch, lupul, vulpea care caută mereu să-l păcălească pe urs, Irod, copiii arătând cu degetul îndreptat în jos că nu sunt personaje bune.

Cum îți place să arate poveștile? (grafică, filme, cărți) Toți preșcolarii au spus că preferă poveștile cu imagini, chiar și seara, înainte de culcare. Școlarii preferă poveștile citite din cărți, dar și mai bine, sub formă de film. Cei mai mari urmăresc poveștile pe YouTube și Netflix.

Tu ai făcut vreodată o poveste? De exemplu, când ai pus într-o anumită ordine imaginile, sau când i-ai pus multe întrebări despre o întâmplare? Majoritatea preșcolarilor au spus că nu pot spune povești; un băiețel a povestit „Ursul păcălit de vulpe”, ultima poveste citită de mama lui seara precedentă. La grădiniță, obișnuim să povestim la „Întâlnirea de dimineață” despre ce am făcut în week-end, cu o zi înainte sau în vacanță. Câțiva școlari au spus că scriu povești inventate de ei (majoritatea în maghiară), cum ar fi: „Pisica și șoricelul”,

„Porcul și fermierul”, „Fata cu părul lung”, „Tăietorul de lemn”. Majoritatea elevilor au spus că le place să povestească părinților sau bunicilor ce fac la școală.

Cât de lungă să fie povestea pe care ți-o citește cineva? Unii preșcolari vor ca povestea să fie foarte lungă, dar majoritatea preferă o poveste de lungime ”medie”, nu prea lungă. Cei mari doresc povești lungi, de 5 ore sau cu 200-1000 de pagini, alții vor să fie citite într-o oră sau două, având 20 de pagini. Elevii au spus că citesc 5-10-15 pagini pe zi.

Despre ce crezi că se pot scrie povești sau că există povești? Preșcolarii au spus că poveștile sunt în cărți și pot include animale, legende, Scufița Roșie, Moș Crăciun, Iepuraș, flori, practic orice. Școlarii au menționat despre stele, cei 3 crai, dinozauri, eroi, mașini, Grinch, roboți, Hello Kitty, vampiri, animale, Crăciun, Moș Crăciun, SpongeBob, sporturi, un prinț care trece prin încercări. Observăm că răspunsurile copiilor reflectă povești inspirate din viața lor și evenimentele care urmează.

Care este partea ta preferată dintr-o poveste? Începutul, mijlocul sau sfârșitul? Preșcolarii preferă mijlocul, atunci „când lupul fuge de vânător”. Elevii au spus că orice poveste începe cu o formulă de început, urmată de dramă și acțiune, iar majoritatea preferă mijlocul, acțiunea.

Dacă ar trebui să refaci o poveste, ce parte ai schimba? De ce? Preșcolarii ar schimba mijlocul poveștii: „Mama îl sună pe vânător care vine și îl împușcă pe lup”; „Dacă lupul nu o mănâncă pe bunicuță, bunică doarme în continuare și pune pietre în burta lupului”. Școlarii ar schimba personajele sau comportamentul, transformând ce-i rău în bun, adăugând mai multă acțiune, permițând personajelor să zboare, făcând purcelușii mai puternici, povestea mai lungă și mai interesantă, fără răufăcători.

Ce poți învăța din povești? Preșcolarii au învățat că vulpea este rea și vicleană, că nu trebuie să deschidem ușa pentru că ne mănâncă lupul, iar prințul cel bun a câștigat și se căsătorește cu prințesa. Școlarii au răspunsuri mai elaborate, bazate pe experiența vieții: să nu facem rău, să fim buni, harnici, să gândim, să ajutăm mama, să fim puternici, să ajutăm bunicii, să învățăm să gătim, să fim buni la școală, să citim, să fim ascultători, să ne comportăm frumos cu prietenii și să împărțim frumos.

Interpretarea datelor

Din răspunsurile participanților au reieșit următoarele aspecte importante, printre care identificarea unor pattern-uri, teme și modele comune:

Identificarea temelor și a tiparelor comune în răspunsurile participanților oferă o înțelegere mai profundă a experiențelor lor de lectură. Este esențial să recunoaștem tendințele și să investigăm motivele care stau la baza acestor tipare.

Preferințele de lectură: Interpretarea datelor scoate în evidență preferințele de lectură ale copiilor, incluzând genurile, tipurile de povești și personajele favorite. Aceste informații oferă indicii valoroase despre ce anume îi atrage pe copii în actul lecturii.

Evidențierea factorilor de influență: Analiza datelor examinează factorii care determină plăcerea sau neplăcerea copiilor față de lectură, incluzând impactul sprijinului familial, accesul la cărți, calitatea materialelor de lectură și alți factori de mediu.

Diferențe socio-economice: Este crucial să analizăm modul în care experiențe de lectură diferă în funcție de mediu socio-economic. Interpretarea datelor relevă diferențe semnificative în accesul la cărți, sprijinul familial și alte resurse disponibile copiilor din diverse medii socio-economice.

Implicații practice: Interpretarea datelor oferă implicații practice pentru educație și instituții de învățământ. Acestea includ recomandări pentru crearea accesului la cărți în comunitățile defavorizate, dezvoltarea programului de promovare a lecturii și încurajarea sprijinului familial în stimularea interesului și a abilităților de lectură ale copiilor.

Implicațiile interviului: Pe baza rezultatelor obținute, au fost formulate concluzii și recomandări. Acestea vizează dezvoltarea accesului la cărți în comunități defavorizate, promovarea părinții în clasele printre copii și a programelor educaționale care să încurajeze plăcerea și beneficiile lecturii pentru preșcolari și elevii din clasele primare.

Adaptare continuă: A fost necesară ajustarea ghidului de întrebări sau a metodelor de interviu pe parcurs, în funcție de reacții și feedbackul participanților.

Elaborarea raportului narativ: acest document include pagina de titlu, cuprinsul, scopul și metodele folosite, temele identificate, analizele efectuate, rezultatele sau constatările, concluziile, interpretările, recomandările și anexele, integrând citate relevante din transcrieri pentru a ilustra punctele cheie și a conferi autenticitate rezultatelor.

Rezultate

Atitudine față de lectură: Majoritatea participanților au manifestat o atitudine pozitivă față de lectură, exprimând plăcere în interacțiunea lor cu cărțile și poveștile. Mulți copii asociază lectura cu sentimente pozitive precum bucuria, entuziasmul și confortul, sugerând că lecturile sunt percepute ca activități plăcute și sigure.

Preferințe de lectură: Participanții au subliniat anumite preferințe de lectură, incluzând genurile, autorii sau seriale de cărți favorite. Poveștile cu animale și cele fantastice sunt frecvente ca fiind preferate, reflectând interesul copiilor pentru imaginație și aventură.

Impactul ilustrațiilor: Ilustrațiile au fost identificate ca un element cheie în experiența de lectură, contribuind la atracția cărților și la înțelegerea poveștilor către copii. Ilustrațiile din cărți și activitățile asociate cu lectură, precum desenatul și jocurile, sunt esențiale, nu doar pentru că îmbogățesc experiența de lectură, ci și facilitează înțelegerea și memorarea poveștilor.

Momentul preferat de lectură: Participanții au menționat că momentele preferate de lectură includ cititul înainte de culcare, lectura în timpul liber și activitățile de lectură din grădiniță sau școală.

Rolul interacțiunilor sociale: Copiii apreciază experiențe de lectură împărtășită cu părinții, cadre didactice și colegii, percepend lectura în grup ca o activitate socială valoroasă.

Influența mediului socio-economic: S-a observat că accesul la cărți și sprijinul familial în promovarea lecturii sunt esențiale pentru dezvoltarea interesului față de lectură. Copiii din medii socio-economice mai defavorizate au avut adesea acces limitat la cărți și o expunere redusă la lectură comparativă cu cei din medii mai favorizate.

Diferențe de gen: În anumite cazuri, s-au remarcat diferențe în preferințele de lectură sau atitudine față de lectură în funcție de genul copiilor, deși diferențe pot fi influențate și de alți factori, cum ar fi preferate individuale și mediul familial.

Concluzii și implicații

Lectura este în general percepută pozitiv de către copii, ceea ce sugerează că promovarea lecturii în mediile educaționale și familiale poate avea efecte benefice. Materialele vizuale și activitățile interactive sunt esențiale pentru a menține interesul și a facilita înțelegerea lecturii. Lectura în grup și implicarea activă a părinților și a profesorilor este esențială pentru a promova obiceiuri de lectură benefică.

Recomandări practice:

Crearea unui mediu de lectură: se dorește a fi recomandată lectura zilnică în diverse contexte: acasă, în grădiniță, la școală și în comunitate.

Selecția materialelor: Se recomandă alegerea cărților cu ilustrații captivante și povești care stimulează imaginația copiilor.

Activități interactive: Este foarte utilă integrarea activităților legate de lectură, cum ar fi desenatul și jocurile de rol, pentru a face experiența de lectură mai captivantă și educativă.

Rezultatele acestor cercetări evidențiază cât de esențială este încurajarea lecturii în cazul preșcolarilor și al școlarilor mici. Studiul subliniază, în mod special, importanța asigurării unui acces echitabil la cărți și a sprijinului activ acordat copiilor proveniți din medii dezavantajate, pentru a stimula interesul și abilitățile lor de lectură. Aceste concluzii pot servi drept resurse valoroase pentru educatori și părinți în elaborarea unor strategii mai eficiente de promovare a cititului în rândul celor mici. Interviuurile de tip focus-grup, realizate cu preșcolarii și școlarii mici, au contribuit la aceste constatări, fiind o metodă valoroasă pentru a obține informații detaliate despre experiențele și opiniile acestora. Deși prezintă anumite provocări, adaptările adecvate și o abordare sensibilă pot transforma aceste sesiuni în surse de date extrem de utile și autentice. Respectarea nevoilor și caracteristicilor dezvoltării copiilor este esențială pentru succesul acestei metode de cercetare.

Prin aplicarea unui interviu de tip focus-grup în analiza experienței de lectură a preșcolarilor și a școlarilor mici, am dobândit o înțelegere mai profundă a nevoilor, preferințelor și experiențelor lor în raport cu lectura. Aceste informații ne pot ghida în crearea și optimizarea programelor și resurselor educaționale.

Bibliografie:

1. Adler K., Salantera S., Zumstein-Shaha M. *Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review* in *International Journal of Qualitative Methods*. Volume 18: 1–15, 2019.
2. Antoniu S. *Metode de cercetare în știința comunicării*. Iași: Editura Lumen, 2012.
3. Carey, M. A. *The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research*, în Janice M. Morse (ed.), *op.cit.*, pp. 225-241.
4. Cartaleanu T. *Interviul focus grup în cercetarea pedagogică*. În *Didactica Pro* nr. 2 (84), 2014, p. 23-27.
5. Cojocaru, D. *Focus grupul-tehnica de cercetare a socialului*. În *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, Vol. 1/aprilie, Iași: Editura Lumen, 2003.
6. Krueger R.A., Casey M. A. *Metoda focus grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată*. Iași: Polirom, 2005.
7. Orșan F. *De la pedagogie la științele educației*. București: EDP, 2007.
8. Rodat, S. *Teorii și modele în asistența socială*, Cernica: Institutul Teologic Adventist, 2016. ISBN 978-606-92269-5-7.
9. Shearer R.A. *Interviuri: teorii, tehnici, practici*, ediția a 5-a, SUA: Prentice Hall (Pearson Education), 2005.
10. Tuell L. *Socioeconomic Impact on Reading Comprehension*. California State University, Chico: Liberal Studies Capstone, 2021.

MUZICALITATEA STUDENTULUI - ELEMENT INDISPENSABIL ÎN MANIFESTAREA CULTURII VOCALE

THE STUDENT'S MUSICALITY - AN INDISPENSABLE ELEMENT IN THE MANIFESTATION OF VOCAL CULTURE

ROȘOGA-POPA Daniela Carmen,

manager proiect și solist vocal, S.C. Licornia S.R.L Sibiu, România

Project Manager and Lead Vocalist, S.C. Licornia S.R.L., Sibiu, Romania

ORCID: 0009-0007-6390-2051

e-mail: danielacarmen.popa@ulbsibiu.ro

CZU:78:159.9

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p299-303

Rezumat. Lucrarea analizează fenomenul muzicalității, ca dimensiune fundamentală a formării studentului și ca element indispensabil în dezvoltarea culturii vocale. Plecând de la teoriile clasice formulate de cercetători precum: B. Teplov, K. Ștumpf, F. Faist, A. Reveri, Révész și K. Seashore, sunt conturate principalele direcții de înțelegere a muzicalității: de la sensibilitate emoțională și capacitate de receptare afectivă până la ansamblu de aptitudini distincte. Astfel, se evidențiază importanța aptitudinilor fundamentale – auzul muzical melodic, simțul ritmic și auzul muzical intern – și se subliniază caracterul calitativ, nu cantitativ, al combinației acestora. În același timp, sunt prezentate contribuțiile unor pedagogi și psihologi care au demonstrat că majoritatea indivizilor posedă un potențial muzical ce poate fi cultivat prin educație adecvată. Analiza relevă și rolul spiritual al muzicii, văzută de autori contemporani, precum M. Vacarciuc și I. Gagim, ca instrument de cultivare a integrității interioare și a sensibilității estetice. Concluzia principală este că muzicalitatea studentului nu reprezintă doar o competență artistică, dar și un factor esențial al dezvoltării cognitive, emoționale și spirituale, cu implicații majore în procesul educațional și cultural.

Cuvinte-cheie: muzicalitate, aptitudini muzicale, sensibilitate emoțională, educație muzicală, cultură vocală.

Abstract. This paper analyzes the phenomenon of musicality as a fundamental dimension of student development and as an indispensable element in the cultivation of vocal culture. Based on classical theories formulated by researchers such as B. Teplov, K. Ștumpf, F. Faist, A. Reveri, Révész, and K. Seashore, the main approaches to understanding musicality are outlined: from emotional sensitivity and the capacity for affective reception to a set of distinct abilities. The study highlights the importance of fundamental skills—melodic musical ear, sense of rhythm, and internal musical hearing—and emphasizes the qualitative rather than quantitative nature of their combination. At the same time, contributions from pedagogues and psychologists are presented, demonstrating that most individuals possess musical potential that can be nurtured through proper education. The analysis also underscores the spiritual role of music, viewed by contemporary authors such as M. Vacarciuc and I. Gagim as a means of cultivating inner integrity and aesthetic sensitivity. The main conclusion is that student musicality is not merely an artistic competence but an essential factor in cognitive, emotional, and spiritual development, with significant implications for educational and cultural processes.

Keywords: musicality, musical skills, emotional sensitivity, music education, vocal culture.

Introducere

Muzicalitatea, ca fenomen psihologic și artistic, a constituit dintotdeauna un subiect de interes pentru cercetătorii din domeniile psihologiei, pedagogiei și esteticii muzicale. Ea este considerată nu doar o aptitudine specială, ci și o dimensiune esențială a formării culturale și spirituale a individului. În context educațional, mai ales la nivel universitar, muzicalitatea studentului devine un factor determinant al procesului de învățare, al performanței interpretative și al dezvoltării unei culturi vocale autentice.

Definițiile și clasificările muzicalității sunt variate și reflectă complexitatea fenomenului. De la abordările inițiale, care o încadrau ca o sumă de aptitudini izolate, până la viziuni

moderne, ce o interpretează ca o combinație calitativă de abilități cognitive, emoționale și senzoriale, muzicalitatea a fost analizată din multiple perspective. B. Teplov, în lucrarea sa de referință *Psihologia aptitudinilor muzicale*, o definește drept expresia sensibilității emoționale și identifică trei aptitudini fundamentale: auzul melodic, simțul ritmic și auzul muzical intern. [6, p. 42] În viziunea sa, dezvoltarea acestora depinde nu doar de predispoziții naturale, ci și de educația muzicală și de experiența culturală a individului.

În secolul XX, F. Faist, K. Ștumpf și A. Reveri au pus în evidență dimensiunile perceptive și analitice ale muzicalității [1], [5], iar K. Seashore a dezvoltat primele teste psihometrice pentru măsurarea acesteia, considerând-o un ansamblu de talente distincte [4]. Concomitent, N. Rimsky-Korsakov și alți pedagogi au accentuat importanța clasificării aptitudinilor muzicale și a metodologiilor educaționale adaptate, contribuind astfel la fundamentarea unei pedagogii muzicale științifice.

În plan contemporan, I. Gagim și M. Vacarciuc au extins perspectiva asupra muzicalității, integrând dimensiunea spirituală și culturală a acesteia [2, p. 138]; [7, p. 11]. Muzica este privită nu doar ca mijloc de formare a competențelor artistice, ci și ca instrument de cultivare a sensibilității estetice, a empatiei și a integrității interioare.

Astfel, studiul muzicalității studentului devine o problemă de interes major, situată la intersecția psihologiei, pedagogiei și artei. Analiza conceptului și a implicațiilor sale educaționale permite înțelegerea mai profundă a modului în care cultura vocală și expresivitatea muzicală pot contribui la formarea unei personalități complete, armonioase și capabile de trăiri estetice autentice.

Conceptele fundamentale

Problema muzicalității și a aptitudinilor muzicale reprezintă un aspect esențial în cadrul cercetărilor muzical-psihologice. Obținerea muzicalității este considerată și menționată de numeroși cercetători (K. Ștumpf, T. Binnrot, A. Faist, M. Meier, A. Reveri, R. Sișor) dintr-o perspectivă teoretică, ca fiind o calitate/abilitate specială a individului și o necesitate pentru dezvoltarea educațională și formativă a psihicului [1]; [5].

„Aptitudinea este capacitatea unui individ de a-și însuși sau de a-și dovedi potențialul pentru dobândirea unor noi cunoștințe, abilități și atitudini, atunci când i se oferă oportunitatea sau trainingul adecvat” [9].

În cadrul studiilor dedicate aptitudinilor muzicale, un loc deosebit îl ocupă lucrarea lui B. Teplov *Psihologia aptitudinilor muzicale*. Autorul oferă o perspectivă originală asupra muzicalității, introducând noțiunea de talent muzical, conceput ca o structură complexă ce depinde de îmbinarea anumitor aptitudini generale și specifice, punând accent în special pe calitatea acestei combinații. Printre trăsăturile generale ale talentului muzical, Teplov enumeră: forța, bogăția imaginației, atenția, voința și alte caracteristici generale ale persoanei. [2, p. 138].

Aptitudinile muzicale speciale, în combinația lor distinctivă, au fost descrise de B. Teplov prin conceptul de muzicalitate. Conform lui B. Teplov, principalul exponent al muzicalității, este sensibilitatea emoțională, care se referă la receptivitatea, rezonanța și ecoul emoțional în fața muzicii. Sensibilitatea muzicală se referă la atitudinea afectivă a individului față de muzica pe care o ascultă. Aceasta reprezintă fundamentul din care se dezvoltă muzicalitatea, care implică o înțelegere inițială pasivă, urmată de o înțelegere activă a muzicii [6, p. 42]. B. Teplov identifică drept aptitudini muzicale fundamentale: auzul muzical melodic, simțul ritmic și auzul muzical intern (reprezentările sonore interne).

F. Faist definește muzicalitatea ca fiind abilitatea de a percepe intervalele muzicale, K. Štumpf o vede ca pe capacitatea de a analiza succesiunea acordurilor, iar A. Reveri consideră că această capacitate umană este destul de complexă și nu poate fi supusă unei analize simple.

Perspective privind muzicalitatea

Potrivit lui Révész, muzicalitatea cuprinde, pe lângă alte trăsături, capacitatea de a experimenta plăcerea estetică prin muzică, abilitatea de a se adapta la starea generată de aceasta, de a percepe forma și structura frazei, precum și un simț fin al stilului. În contrast, K. Seashore consideră că muzicalitatea este un ansamblu de muguri aptitudinali distincți, neavând conexiuni între ele, care sunt clasificate în cinci categorii principale: senzația și percepția auditivă, actul muzical în sine, memoria muzicală, imaginația muzicală, intelectul muzical și simțul muzical. Seashore afirmă că fundamentul muzicalității este reprezentat de aptitudinile senzoriale muzicale, care pot varia ca grad de manifestare, de la o un individ la altul și pot fi evaluate prin teste. El a dezvoltat prima baterie de teste pentru măsurarea acestor aptitudini senzoriale și a fost fondatorul unei întregi direcții de cercetare, în cadrul căreia muzicalitatea este analizată în special din perspectiva caracteristicilor sale senzoriale (acustic-psihofiziologice). [2, p. 137-138]; [8, p. 8-9].

La început de secol XX, N. Rimsky-Korsakov a publicat articolul „Despre educația muzicală”, în care a clasificat abilitățile muzicale în două categorii: tehnice (referitoare la interpretarea instrumentală sau vocală) și auditive (auzul muzical).

Ideea clasificării aptitudinilor muzicale a fost explorată în diverse lucrări din domeniul psihologiei muzicale și educației muzicale. N. Vetlughina și V. Ostromenski sunt autori care au contribuit la înțelegerea și sistematizarea acestor aptitudini.

Într-o serie de lucrări dedicate aptitudinilor muzicale, monografia lui B.M. Teplov *Psihologia aptitudinilor muzicale* [6] are un loc special. În această lucrare, autorul propune o categorie de dotare muzicală, care include atât trăsături comune, întâlnite în diverse tipuri de activitate, cât și aspecte specifice, necesare pentru implicarea în activitatea muzicală. Teplov consideră receptivitatea muzicală drept cel mai important indicator al muzicalității, iar aptitudinile fundamentale sunt cele legate de percepția și interpretarea sunetelor și ritmurilor: auzul muzical (definit ca percepția înălțimii sunetelor) și simțul ritmului. De asemenea, el distinge două componente ale auzului muzical: perceptiva, care se referă la percepția mișcării melodice (simțul modului), și reproductiva, care se referă la capacitatea de a imagina auditiv melodiile. Teplov subliniază că experiența muzicală profundă depinde de abilitatea de a identifica trăsăturile esențiale ale texturii sonore, precum înălțimea, intensitatea dinamică și culoarea sunetului.

Astfel, muzicalitatea se referă la prezența capacităților muzicale la o persoană, care se dezvoltă prin diverse activități muzicale. Există o afirmație cu care pot sau nu pot fi de acord muzicienii-pedagogi și muzicienii-psihologi, anume că toți oamenii au potențial pentru muzică, iar incapacitatea muzicală este extrem de rară. La stabilirea metodologiei educației muzicale, la finalul sec. XIX și începutul sec. XX, paradigma pedagogilor muzicieni D.N. Zorin și N.A. Maslov a avut o influență considerabilă. Ei contestau ideea că unii copii nu au aptitudini muzicale și că studiul muzical nu le-ar aduce beneficii. De obicei, în această categorie de copii, sunt incluși cei care cântă fals la orele de solfegiu sau nu pot interpreta după auz. N.A. Maslov a realizat o cercetare specială și a concluzionat că toți copiii dezvoltați normal (fără deviații psihice) au un anumit grad de auz muzical (aptitudini muzicale). Erorile în interpretare sunt

cauzate de diferiți factori, precum rigiditatea gândirii muzicale, dificultăți în a distinge între înălțimea și timbrul sunetului, necorelarea vocii cu temperamentul instrumentului, memorie slabă, atenție difuză și reacții necorespunzătoare. Cu alte cuvinte, problema nu constă atât în dezvoltarea separată a unei anumite componente a aptitudinilor muzicale, ci în strategia de stimulare și manifestare integrată a tuturor acestor aptitudini și abilități la studenți [3].

În acest context, M. Vacarciuc subliniază importanța dezvoltării spirituale, prin muzică, afirmând că „muzica este o modalitate de a cultiva dragostea în inimile oamenilor. Muzica orientează simțul, gândul individului. Nu pur și simplu acțiunea empatică a muzicii, dar pătrunderea ei profundă în viața spirituală a individului transmite artei muzicale o putere educativă neobișnuită. Mai important, pentru fiecare om, este faptul de a trăi din plin și multilateral și, de aceea, sarcina primordială a cadrelor didactice este dezvoltarea spiritualității, care face omul integru.” [7, p 11].

În general, literatura de specialitate consideră dotarea muzicală ca fiind echivalentă cu competența muzicală. Analizând cercetările efectuate în acest domeniu, se pot observa două tendințe oarecum opuse: majoritatea studiilor sunt ori prea specifice, ori prea generale. Însă sunt studii izolate care se concentrează pe aspecte foarte specifice ale disciplinelor muzicale (de exemplu, abilitățile motorii ale soliștilor pianiști), însă sunt și multe cercetări care abordează muzicalitatea ca fiind o caracteristică generală, în afara unei distincții clare între diversele forme de exprimare muzicală: compoziția, interpretarea vocală sau interpretarea instrumentală.

Concluzii

Analiza, problematicii muzicalității, evidențiază faptul că aceasta nu poate fi redusă la o simplă sumă de aptitudini izolate, ci reprezintă o combinație calitativă de abilități cognitive, emoționale și senzoriale, care se manifestă integrat în activitatea muzicală. Conform lui B. Teplov și altor cercetători, elementele fundamentale: auzul muzical melodic, simțul ritmic și auzul intern, constituie doar punctul de plecare, în timp ce adevărata muzicalitate se conturează prin sensibilitatea emoțională și prin capacitatea studentului de a percepe și de a interpreta expresiv mesajul muzical.

Potrivit lui I. Gagim, muzicalitatea este înțeleasă ca un fenomen calitativ, și nu ca unul cantitativ. Ea nu se reduce la o simplă acumulare de aptitudini, indiferent de importanța lor, ci presupune o îmbinare particulară a acestora. Caracterul calitativ face posibilă compensarea lipsei unei aptitudini prin valorificarea altora, apropiate, în cadrul actului muzical viu. Indicatorul principal al existenței sau absenței muzicalității este sentimentul muzical (simțul muzicii). Acesta se referă la capacitatea intuitivă a individului de a percepe realitatea sonor-muzicală ca pe o dimensiune specific umană, cu o natură profund afectivă, generatoare de emoții și trăiri unice, irepetabile, exprimate prin linii melodice, armonii sonore și vibrații care pătrund întreaga structură psihofizică a ființei.

Rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei și pedagogiei muzicale demonstrează că majoritatea indivizilor posedă, într-un grad mai mic sau mai mare, aptitudini muzicale care pot fi cultivate printr-o instruire adecvată. Astfel, afirmația conform căreia muzicalitatea ar fi un „dar” rezervat doar unor persoane privilegiate este contrazisă de studii experimentale [3], care arată că erorile de interpretare nu derivă din lipsa totală a aptitudinilor, ci din dificultăți pedagogice, cognitive sau metodologice.

O altă concluzie importantă este că dezvoltarea muzicalității studentului nu are doar implicații tehnice sau interpretative, ci și efecte profunde asupra formării personalității. Muzica, prin impactul său afectiv și spiritual, contribuie la dezvoltarea empatiei, a sensibilității estetice și a unei gândiri creative și reflexive. Așa cum subliniază M. Vacarciuc [7], muzica devine o forță educativă care modelează interioritatea umană și facilitează atingerea unei integrități spirituale.

În contextul formării universitare, cultivarea muzicalității capătă o valoare strategică, deoarece asigură nu doar pregătirea profesională a viitorilor muzicieni, ci și dezvoltarea unei culturi generale și artistice capabile să răspundă cerințelor societății contemporane. Profesorii și pedagogii au un rol esențial în stimularea și orientarea acestei dezvoltări, prin crearea unor strategii educaționale integrate, care să valorifice potențialul fiecărui student.

Muzicalitatea studentului constituie fundamentul culturii vocale și al formării integrale a personalității. Ea se bazează pe sensibilitate emoțională, capacități cognitive și abilități tehnice, integrate într-un proces educațional coerent. În mediul academic, stimularea muzicalității trebuie să fie o prioritate, având efecte benefice asupra dezvoltării spirituale și profesionale.

Prin urmare, muzicalitatea studentului trebuie înțeleasă ca un fenomen complex, aflat la intersecția dintre talent, educație și experiență artistică. Ea constituie un fundament indispensabil nu doar al culturii vocale, ci și al unei formări armonioase, care îmbină dimensiunile cognitive, afective și spirituale ale dezvoltării umane.

Bibliografie:

1. FAIST, F. *Musikalische Begabung und Erziehung*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1925.
2. GAGIM, I. *Fundamentele psihologiei muzicii*. Iași: Editura Timpul, 2003. 276 p. ISBN 973-612-049-X.
3. Маслов, Н.А. *Психология музыки*. Москва : Музгиз, 1970.
4. SEASHORE, C. E. *Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill, 1919.
5. STUMPF, C. *Die Anfänge der Musik*. Leipzig: Barth, 1911.
6. Теплов, Б. М. *Психология музыкальных способностей*. 3-е изд. Санкт-Петербург : Лан, 2003. 223 p.
7. VACARCIUC, M. *Educația spirituală prin muzică*. Chișinău: Editura Lumina, 1995.
8. ZISULESCU, A. *Studii de psihologie muzicală*. București: Tipografia Statului, 1871.
9. **Surse web:**
10. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Sensibilitate [online]. 2025. <https://dexonline.ro/definitie/sensibilitate> (Vizualizat 20 august 2025)

DESIGN INTRUCȚIONAL ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL: DE LA EVENIMENTELE LUI GAGNÉ LA CICLUL EXPERIENȚIAL KOLB

INSTRUCTIONAL DESIGN AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: FROM GAGNÉ'S INSTRUCTIONAL EVENTS TO KOLB'S EXPERIENTIAL CYCLE

RUSU Andreea-Ionela,

învățătoare, Școala Gimnazială Găiceana, România

Primary School Teacher, Găiceana Secondary School, Romania

ORCID:0009-0005-5467-6588

e-mail: husi.popescu@gmail.com

CZU: 37.02

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p304-310

Abstract. In the current educational landscape, instructional design plays a crucial role as a tool for planning, organizing, and optimizing the teaching–learning–assessment process. Established models, such as Robert M. Gagné's Nine Events of Instruction, provide a clear and predictable framework, ensuring rigor and coherence in instructional activities. However, the perceived rigidity of such models calls for a complementary approach that is more flexible and learner-centered. In this regard, David A. Kolb's Experiential Learning Theory highlights the value of concrete experience, reflection, and active application, fostering student engagement, critical thinking, and socio-emotional development. This paper presents a comparative analysis of the two approaches and argues for the necessity of an integrated framework that combines Gagné's structured sequence with Kolb's experiential dimension. Such a hybrid model can contribute to the modernization of the teaching process, enhance the quality of educational practice, and support educational management by offering clear yet flexible tools, adaptable to the specific context of primary education.

Keywords: instructional design, educational management, Gagné's instructional events, Kolb's experiential cycle, primary education.

Rezumat. În contextul actual al educației, designul instrucțional capătă o importanță deosebită ca instrument de planificare, organizare și optimizare a procesului de predare-învățare-evaluare. Modelele consacrate, precum cele Nouă Evenimente ale Învățării formulate de Robert M. Gagné, oferă un cadru clar și predictibil, susținând rigoarea și coerența activității didactice. Totuși, rigiditatea percepută a acestor modele necesită o completare printr-o abordare mai flexibilă și centrată pe elev. În acest sens, teoria învățării experiențiale dezvoltată de David A. Kolb aduce în prim-plan rolul experienței directe, al reflecției și al aplicării practice, favorizând implicarea activă, gândirea critică și dezvoltarea socio-emoțională. Lucrarea propune o analiză comparativă a celor două modele și argumentează necesitatea unui cadru integrat, care să valorifice atât structura secvențială a lui Gagné, cât și dimensiunea experiențială a lui Kolb. Un astfel de model hibrid poate contribui la modernizarea procesului didactic, la creșterea calității actului educațional și la sprijinirea managementului educațional prin instrumente clare, dar și flexibile, adaptabile specificului învățământului primar.

Cuvinte-cheie: design instrucțional, management educațional, evenimentele lui Gagné, ciclul experiențial Kolb, învățământ primar

Introducere

În pedagogia contemporană, designul instrucțional este privit ca un element central al procesului educațional, întrucât „oferă o hartă a activităților de predare-învățare, sprijinind atât planificarea, cât și luarea deciziilor didactice” [1, p. 2]. Modelele consacrate, precum ADDIE sau cele nouă evenimente ale lui Gagné, au contribuit la dezvoltarea unui cadru riguros de proiectare didactică, însă literatura de specialitate semnalează dificultăți de aplicare a lor în contexte reale de clasă [2, p. 23].

Modelul celor Nouă Evenimente ale Învățării formulat de Robert M. Gagné este apreciat pentru claritatea și coerența sa, dar poate fi perceput de profesori ca fiind „împovărător și

excesiv de prescriptiv” [3, p. 3], ceea ce îngreunează integrarea sa completă într-o lecție obișnuită de 40–50 de minute, mai ales la nivelul învățământului primar.

În schimb, teoria învățării experiențiale a lui David Kolb se bazează pe ideea că „învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.” [4, p. 38]. Structurată în patru etape – experiență concretă, observație reflexivă, conceptualizare abstractă și experimentare activă –, această teorie oferă un cadru intuitiv și flexibil, centrat pe implicarea elevului și pe construirea activă a cunoștințelor [5, p. 1065]. Totuși, critica adusă modelului este că nu furnizează o secvențialitate suficient de detaliată pentru a ghida activitățile de predare în mod operativ.

Prin urmare, se conturează nevoia unui model integrat, care să îmbine rigoarea secvențială a lui Gagné cu simplitatea și caracterul experiențial al lui Kolb. Un asemenea cadru ar putea contribui la simplificarea procesului didactic pentru profesori și la creșterea implicării elevilor, reprezentând o direcție relevantă pentru modernizarea educației primare.

Fundamente teoretice – Designul instrucțional între rigoare și aplicabilitate

Designul instrucțional a fost definit ca procesul sistematic de analiză, proiectare, dezvoltare, implementare și evaluare a instruirii, cu scopul de a îmbunătăți performanța învățării [1]. În literatura de specialitate, modelul clasic ADDIE rămâne unul dintre reperele cele mai utilizate, descris de Branch [1, p. 2] ca „o abordare sistematică ce constă în Analiză, Proiectare, Dezvoltare, Implementare și Evaluare, care îi ghidează pe proiectanții instrucționali să realizeze medii de învățare eficiente.” (p. 2).

De-a lungul timpului, au fost dezvoltate numeroase alte modele, precum Dick & Carey sau Backward Design, fiecare propunând o structură logică și riguroasă pentru planificarea lecțiilor. Reigeluth și Carr-Chellman subliniază că „modelele de design instrucțional oferă abordări structurate care sporesc coerența și predictibilitatea în practica educațională, însă complexitatea lor limitează adesea adoptarea în predarea de zi cu zi.” [2, p. 23].

Această tensiune între valoarea teoretică și dificultatea aplicării practice este un element central în discuția actuală despre designul instrucțional. Profesorii din învățământul primar au nevoie de modele clare și ușor de urmat, însă, așa cum notează Merrill (2002), „cadrele de instruire excesiv de complexe riscă să îi copleșească pe profesori, reducându-le capacitatea de a se concentra asupra nevoilor elevilor.” [3, p. 45]. În consecință, se conturează două direcții majore în literatura de specialitate: pe de o parte, accentul pe rigoare și secvențialitate, reprezentat de modele precum Gagné sau ADDIE; pe de altă parte, orientarea spre flexibilitate și adaptabilitate, ilustrată de modele precum Kolb sau 5E. Articolul de față își propune să evidențieze această tensiune și să argumenteze necesitatea unui cadru mai simplu și mai accesibil, care să sprijine activitatea didactică fără a o supraîncărca.

3. Modelul celor Nouă Evenimente ale Învățării (Gagné)

Robert M. Gagné a formulat în anii '70 unul dintre cele mai influente cadre de proiectare didactică, cunoscut sub denumirea de *Nouă Evenimente ale Învățării*. În lucrarea sa fundamentală, *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, Gagné afirmă că „instruirea presupune organizarea unor evenimente externe care să sprijine procesele interne

ale învățării.” [4, p. 244]. Acest model se bazează pe ideea că profesorul poate sprijini procesele cognitive interne printr-o succesiune de evenimente externe bine structurate.

Cele nouă evenimente sunt:

1. Captarea atenției
2. Informarea elevilor cu privire la obiective
3. Stimularea reamintirii cunoștințelor anterioare
4. Prezentarea conținutului
5. Oferirea de ghidaj
6. Solicitarea performanței
7. Oferirea feedback-ului
8. Evaluarea performanței
9. Sporirea retenției și transferului

Structura oferită de Gagné are avantajul de a ghida profesorul pas cu pas: de la introducerea lecției până la consolidarea și transferul cunoștințelor. Studiile arată că aplicarea acestui cadru sporește performanța elevilor: Li și colab. au realizat o meta-analiză și au concluzionat că „cursurile concepute pe baza evenimentelor instrucționale ale lui Gagné au îmbunătățit semnificativ atât cunoștințele teoretice, cât și performanța practică, comparativ cu predarea tradițională bazată pe prelegere.” [5, p. 4].

Cu toate acestea, critica principală adusă modelului vizează complexitatea și rigiditatea sa. În practică, profesorii din ciclul primar dispun de un timp limitat pentru o lecție și adesea aplică doar parțial modelul, deoarece respectarea strictă a celor nouă pași poate fi dificilă. Merrill avertiza că „cadrele de instruire care solicită un număr excesiv de pași riscă să fie percepute de profesori ca împovărătoare, mai degrabă decât ca utile.” [3, p. 50]. Această observație este confirmată și de experiențele metodologice, unde cadrele didactice declară că modelele prea „stufoase” reduc spontaneitatea și adaptarea la nevoile reale ale elevilor.

În concluzie, modelul lui Gagné rămâne un reper valoros prin rigoarea și coerența sa, dar necesită adaptări pentru a fi utilizat eficient în învățământul primar.

Structura celor nouă evenimente propusă de Gagné a fost preluată și adaptată în literatura metodică românească. Ioan Dănilă subliniază că, în practica școlară, este util ca retenția și transferul să fie tratate ca etape distincte, pentru a accentua atât consolidarea cunoștințelor, cât și aplicarea lor în contexte noi. În acest sens, el afirmă: „cele zece evenimente ale lecției, într-o ritmicitate și o tensiune intelectuală remarcabile, sunt: captarea (și menținerea) atenției, enunțarea obiectivelor operaționale, actualizarea cunoștințelor asimilate anterior, prezentarea optimă a conținutului învățării, dirijarea învățării, obținerea performanței, feedbackul, evaluarea performanțelor, retenția cunoștințelor și transferul acestora” [6, p. 8].

Această adaptare explică de ce în practica pedagogică din România modelul Gagné este adesea prezentat cu 10 pași, punând un accent special pe retenția separată de transfer, pentru a evidenția valoarea consolidării înainte de generalizare.

Teoria învățării experiențiale (Kolb)

Teoria învățării experiențiale (*Experiential Learning Theory – ELT*) formulată de David A. Kolb a devenit un reper esențial pentru abordările pedagogice centrate pe elev. În lucrarea sa fundamentală *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and*

Development, Kolb definește învățarea ca fiind „procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.” [7, p. 38]. Această definiție scoate în evidență faptul că experiența nu este un rezultat pasiv, ci o sursă activă și transformatoare a cunoașterii.

Modelul său este structurat în patru etape interdependente:

1. Experiența concretă (Concrete Experience – CE)
2. Observația reflexivă (Reflective Observation – RO)
3. Conceptualizarea abstractă (Abstract Conceptualization – AC)
4. Experimentarea activă (Active Experimentation – AE)

Aceste etape formează un ciclu continuu, prin care elevii trec de la trăirea unei experiențe directe la reflectarea asupra acesteia, apoi la formularea unor concepte abstracte și, în final, la aplicarea lor în noi contexte. Morris subliniază că acest model „încurajează cursanții să se miște fluid între acțiune și reflecție, favorizând o înțelegere mai profundă și dezvoltarea gândirii critice.” [8, p. 1065].

Un alt element definitoriu al teoriei este legătura cu stilurile de învățare. Kolb [7] a identificat patru tipologii: *divergent*, *asimilator*, *convergent* și *acomodativ*, rezultate din combinația a două dimensiuni cognitive – percepția (concretă vs. abstractă) și procesarea (activă vs. reflexivă). Astfel, modelul nu oferă doar un cadru pentru proiectarea activităților, ci și un instrument pentru adaptarea lor la nevoile individuale ale elevilor.

Avantajele ELT constau în simplitatea structurii și în orientarea către experiența directă a elevului, ceea ce îl face atractiv și ușor de înțeles. Totuși, critica adusă teoriei vizează faptul că „îi lipsesc detaliile prescriptive pentru designul instrucțional, ceea ce îl face mai degrabă un cadru conceptual decât un model didactic pas cu pas.” [9, p. 102]. În practica didactică, această lipsă de secvențialitate explicită poate crea dificultăți profesorilor care au nevoie de repere clare pentru organizarea unei lecții.

În concluzie, modelul lui Kolb aduce valoare prin centrarea pe elev și prin stimularea gândirii critice, dar necesită completări sau integrarea cu alte modele mai riguroase pentru a fi utilizat eficient în predarea la clasă.

Analiza comparativă Kolb – Gagné: avantaje, limite, complementarități

Atât modelul celor Nouă Evenimente ale Învățării (Gagné), cât și teoria învățării experiențiale (Kolb) oferă cadre conceptuale valoroase pentru proiectarea didactică, dar din perspective diferite. În timp ce Gagné pune accent pe structurarea logică și secvențială a lecției, Kolb insistă asupra procesului experiențial și reflexiv al elevului.

Gagné consideră că învățarea are loc printr-o succesiune de evenimente externe, care sprijină procesele cognitive interne: „înstuirea presupune organizarea unor evenimente externe care să sprijine procesele interne ale învățării.” [4, p. 244]. Această abordare este apreciată pentru rigoare și claritate, însă numeroși autori atrag atenția asupra rigidității ei. Li și colab. arată că, deși modelul conduce la rezultate academice superioare, profesorii îl consideră adesea „împovărător și excesiv de prescriptiv”. [5, p. 3]

În schimb, Kolb propune un cadru mai flexibil și intuitiv, definit prin patru etape ciclice. Definiția sa celebră: „Învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.” [7, p. 38] subliniază dimensiunea activă și constructivă a cunoașterii. Morris (2020) arată că acest model stimulează implicarea și gândirea critică, dar

critica principală este că „it lacks prescriptive detail for instructional design” [9, p. 102], ceea ce îl face mai greu de utilizat ca ghid practic în organizarea lecțiilor.

Comparativ, Gagné aduce ordine și predictibilitate, dar poate reduce flexibilitatea profesorului, în timp ce Kolb oferă experiență și implicare activă, dar fără o structură secvențială clară. Privite împreună, cele două modele nu se exclud, ci se pot completa. Astfel, rigurozitatea lui Gagné poate fi echilibrată de experiențialitatea lui Kolb, rezultând un cadru simplificat, aplicabil și adaptabil contextului educațional actual.

Tabel 1. Comparație Kolb – Gagné

Criteriu	Kolb – Experiential Learning [7]	Gagné – Nine Events of Instruction [4]
Tip de abordare	Constructivistă, ciclică, centrată pe experiența elevului	Sistematică, liniară, centrată pe secvențialitatea lecției
Structură	4 etape: CE–RO–AC–AE	9 evenimente: de la captarea atenției la transfer
Avantaje	Simplitate, flexibilitate, implicare, gândire critică	Claritate, rigoare, predictibilitate, orientare spre obiective
Limite	Lipsă de detaliu operațional, dificil pentru profesori debutanți	Perceput ca rigid, „stufos”, greu de aplicat în lecții scurte
Procese vizate	Transformarea experienței în cunoaștere	Sprijinirea proceselor cognitive interne prin evenimente externe
Aplicabilitate	Ușor de adaptat la contexte variate, centrat pe elev	Puternic utilizat în training formal, mai greu de utilizat în învățământul primar
Complementaritate	Oferă dimensiunea experiențială și reflexivă	Oferă structura secvențială și claritatea metodologică

Modelul propus ERCA (Experiență – Reflecție – Construcția conceptelor – Aplicare)

Analiza comparativă dintre modelele lui Gagné și Kolb scoate în evidență complementarități importante. Dacă Gagné oferă o secvențialitate riguroasă, iar Kolb o dimensiune experiențială simplă, integrarea lor poate conduce la un model unificat, mai ușor de aplicat. Din această perspectivă, propunerea prezentă este modelul ERCA – Experiență, Reflecție, Construcția conceptelor, Aplicare, o versiune simplificată care compactează cei nouă pași ai lui Gagné în patru faze fundamentale, suprapuse ciclului experiențial al lui Kolb.

Structura modelului ERCA

- **Experiență (E)** – derivă din *captarea atenției și experiența concretă*. Lecția începe cu o situație problemă, un experiment simplu sau o activitate practică ce implică elevii.
- **Reflecție (R)** – asociază *stimularea reamintirii și observația reflexivă*. Elevii discută, compară și reflectează asupra experienței, identificând legături cu cunoștințele anterioare.

- **Construcția conceptelor (C)** – corespunde *prezentării conținutului și conceptualizării abstracte*. Profesorul ghidează formularea noilor idei și modele, organizând cunoștințele în concepte clare.
- **Aplicare (A)** – îmbină *exersarea, feedbackul, evaluarea și transferul cu experimentarea activă*. Elevii aplică noile cunoștințe în sarcini practice, proiecte sau exerciții, consolidând transferul.

Avantajele modelului ERCA

1. **Simplificare** – reduce complexitatea de la nouă pași la patru faze clare și intuitive.
2. **Flexibilitate** – poate fi aplicat la diferite discipline, dar este deosebit de eficient în predarea științelor la primar.
3. **Claritate pentru profesori** – oferă o schemă ușor de reținut și de aplicat, diminuând presiunea metodologică.
4. **Implicare pentru elevi** – stimulează participarea activă, reflecția și aplicarea cunoștințelor în contexte noi.
5. **Echilibru între structură și experiență** – îmbină ordinea logică a lui Gagné cu natura constructivistă și activă a lui Kolb.

Concluzii

Necesitatea unor modele de design instrucțional clare, eficiente și adaptabile este tot mai evidentă în educația contemporană. Analiza comparativă dintre modelele consacrate – Gagné și Kolb – a demonstrat că fiecare aduce beneficii importante, dar și limite care fac dificilă aplicarea lor integrală în practica școlară. Din această perspectivă, introducerea unui model nou, simplificat și integrator, precum ERCA (Experiență – Reflecție – Construcția conceptelor – Aplicare), răspunde unei nevoi reale în învățământul primar.

Originalitatea cercetării constă în compresia logică a celor nouă evenimente ale lui Gagné în patru faze fundamentale, suprapuse ciclului experiențial al lui Kolb. Astfel, modelul propus nu este doar o combinație teoretică, ci o inovație practică: oferă profesorilor un instrument ușor de reținut, intuitiv și aplicabil în diverse contexte curriculare.

Impactul potențial al ERCA se manifestă pe mai multe planuri. Pentru profesori, înseamnă reducerea presiunii metodologice și simplificarea procesului de planificare și predare. Pentru elevi, implică participare activă, reflecție și aplicare practică, ceea ce favorizează înțelegerea profundă și transferul cunoștințelor. În plus, pentru managementul educațional, adoptarea unor modele inovatoare de acest tip poate contribui la modernizarea practicilor didactice și la creșterea calității actului educațional.

În concluzie, propunerea modelului ERCA reprezintă o contribuție personală și inovatoare, cu potențial de a deveni un reper în proiectarea didactică pentru învățământul primar. Următoarele etape – validarea empirică prin studii aplicate și integrarea modelului în programe de formare a cadrelor didactice – vor confirma utilitatea și relevanța sa în practica educațională.

Bibliografie:

1. AKELLA, Devi. *Learning together: Kolb's experiential theory and its application*. Journal of Management & Organization, 2010, vol. 16, nr. 1, p. 100–112. DOI: 10.5172/jmo.16.1.100.
2. BRANCH, Robert M. *Instructional design: The ADDIE approach*. New York: Springer, 2009. 203 p. DOI: 10.1007/978-0-387-09506-6.
3. DĂNILĂ, Ioan. *Lecția – activitatea-lecție, în evenimente. Ghid de proiectare didactică*. Bacău: Editura Alma Mater, 2021. 192 p. ISBN 978-606-8244-94-0.
4. GAGNÉ, Robert M. *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985. 354 p. ISBN 0030636888.
5. LI, Y., LIANG, Z., LI, Z., YU, Y., YANG, Q. și LI, X. Effectiveness of Gagné's 9 Events of Instruction in health professions education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Medicine*, 2025, vol. 12, art. 1522830, p. 1–12. DOI: 10.3389/fmed.2025.1522830.
6. KOLB, David A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. 256 p. ISBN 0132952610.
7. MERRILL, M. David. First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 2002, vol. 50, nr. 3, p. 43–59. DOI: 10.1007/BF02505024.
8. MORRIS, Thomas H. Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 2020, vol. 28, nr. 8, p. 1064–1077. DOI: 10.1080/10494820.2019.1570279.
9. REIGELUTH, Charles M.; CARR-CHELLMAN, Alison A. (ed.). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*. Vol. 3. New York: Routledge, 2009. 429 p. ISBN 978-0-8058-6449-6.

INOVAȚIE ȘI CREAȚIE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

INNOVATION AND CREATION IN TEACHING ACTIVITY

*SCURTU Olesia, înv. clasele primare,
grad did. I, Instituția Publică Liceul Teoretic
„Petru Rareș”, Chișinău, Republica Moldova
Primary school teacher; Teaching degree one,
Public Institution Theoretical High School, „Petru Rareș,
Chișinău, Republic of Moldova
e-mail: olesia-scurtu@mail.ru*

CZU: 37.01:001.895

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p311-320

Rezumat. Articolul analizează rolul inovației și creativității în procesul educațional contemporan, evidențiind importanța acestora pentru dezvoltarea competențelor secolului XXI. Sunt prezentate conceptele de inovație și creație, relația dintre ele și modul în care influențează activitatea profesorului și a elevului. Se discută dimensiunile inovației didactice – metodologică, tehnologică și curriculară – și sunt oferite exemple practice de metode și instrumente inovative, precum Flipped Classroom, învățarea bazată pe proiecte, gamificarea, realitatea augmentată și portofoliile digitale. De asemenea, articolul identifică provocările implementării inovației în școală și propune perspective viitoare, cum ar fi personalizarea învățării, integrarea tehnologiilor digitale și dezvoltarea creativității ca abilitate transversală. Concluzia subliniază că, fără inovație și creativitate, educația nu poate răspunde eficient nevoilor elevilor și cerințelor societății actuale.

Cuvinte-cheie: inovație didactică, creativitate, metodologie educațională, tehnologie în educație, învățare active, proiecte interdisciplinare, competențe secol XXI.

Abstract. The article analyzes the role of innovation and creativity in contemporary educational processes, highlighting their importance for the development of 21st-century competencies. It presents the concepts of innovation and creativity, their relationship, and how they influence both teachers' and students' activities. The dimensions of educational innovation – methodological, technological, and curricular – are discussed, along with practical examples such as Flipped Classroom, project-based learning, gamification, augmented reality, and digital portfolios. The article also identifies challenges in implementing innovation in schools and proposes future perspectives, such as personalized learning, integration of digital technologies, and the development of creativity as a transversal skill. The conclusion emphasizes that without innovation and creativity, education cannot effectively meet students' needs and societal demands.

Keywords: educational innovation, creativity, teaching methodology, technology in education, active learning, interdisciplinary projects, 21st-century competencies.

Introducere

Societatea contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat în mare parte de progresul tehnologic, de globalizare și de schimbările rapide din domeniul economic și social. Educația, ca pilon fundamental al dezvoltării umane, nu poate rămâne în afara acestor transformări. Din contră, ea are misiunea de a răspunde provocărilor actuale și de a pregăti elevii pentru o lume aflată într-o schimbare permanentă.

În acest context, noțiunile de **inovație** și **creație** în activitatea didactică capătă o importanță majoră. Dacă în trecut accentul era pus pe transmiterea și memorarea cunoștințelor, astăzi accentul cade pe dezvoltarea de competențe complexe, pe gândirea critică și pe creativitatea elevilor. Profesorii nu mai sunt simpli furnizori de informații, ci designeri ai procesului de învățare, facilitatori și mentori.

Educația modernă are nevoie de metode inovative, de utilizarea creativă a resurselor și de o permanentă adaptare la nevoile elevilor și la cerințele societății. De aceea, analiza rolului

inovației și creației în activitatea didactică nu este doar utilă, ci și absolut necesară pentru a înțelege direcțiile în care se îndreaptă școala viitorului.

1. Conceptualizarea inovației și creației în educație

1.1. Definirea inovației didactice

Inovația în educație reprezintă procesul de introducere și implementare a unor idei, metode, tehnologii sau practici noi, menite să aducă o valoare adăugată semnificativă procesului educațional. Aceasta poate viza multiple aspecte ale actului didactic: **modul de predare**, strategiile de evaluare, tipurile de resurse utilizate, organizarea timpului și spațiului de învățare sau modul de implicare activă a elevilor. Un element esențial al inovației nu este doar caracterul său de noutate, ci și **eficiența, relevanța și impactul** pe care îl are asupra calității învățării și asupra dezvoltării competențelor elevilor.

Cheng și Ma (2020) subliniază că inovația didactică trebuie abordată ca un **proces complex**, care îmbină trei dimensiuni esențiale:

1. **Dimensiunea tehnologică** – utilizarea resurselor digitale, aplicațiilor educaționale, platformelor online, realității augmentate și virtuale pentru a crea experiențe de învățare interactive și captivante.
2. **Dimensiunea metodologică** – adaptarea strategiilor de predare la nevoile, interesele și stilurile de învățare ale elevilor, prin metode active precum învățarea bazată pe proiecte, gamificarea, metoda clasei inversate sau învățarea colaborativă.
3. **Dimensiunea organizațională** – restructurarea timpului, spațiului și modului de interacțiune în clasă pentru a facilita participarea activă a elevilor, cooperarea între colegi și implicarea profesorului ca facilitator al procesului de învățare.

Astfel, **inovația nu se limitează la introducerea unor dispozitive moderne** în clasă, ci implică **capacitatea profesorului de a utiliza aceste resurse** pentru a crea experiențe de învățare autentice, relevante și personalizate. Profesorul inovator reușește să transforme tehnologia și metodele moderne în instrumente eficiente, care stimulează creativitatea, gândirea critică și autonomia elevilor, oferind totodată feedback constructiv și sprijin adaptat fiecărui elev.

Prin urmare, inovația didactică reprezintă un factor cheie în modernizarea educației, contribuind la dezvoltarea competențelor secolului XXI, la creșterea implicării elevilor și la realizarea unui proces de învățare mai atractiv, interactiv și orientat spre rezultate concrete.

1.2. Creativitatea în educație

Creativitatea se definește ca abilitatea de a genera idei originale, de a identifica soluții inovatoare la probleme complexe și de a produce rezultate noi și valoroase. În contextul educațional, creativitatea nu se limitează la un simplu atribut individual, ci reprezintă un proces dinamic care se manifestă atât la nivelul profesorului, cât și al elevului, influențând profund calitatea procesului de învățare și dezvoltarea competențelor esențiale ale secolului XXI.

Profesorul creativ joacă un rol esențial în stimularea creativității elevilor. Acesta concepe și aplică **metode originale de predare**, adaptează conținuturile la nivelul, interesele și ritmul de învățare al fiecărui elev și integrează instrumente și resurse inovative, inclusiv tehnologii digitale, activități interactive și proiecte interdisciplinare. Prin aceste practici, profesorul

crează un mediu educațional stimulativ, în care elevii sunt încurajați să exploreze, să pună întrebări și să participe activ la construirea cunoștințelor.

Elevul creativ, la rândul său, nu se limitează la simpla **reproducere a informațiilor**, ci le interpretează, le aplică în contexte practice și le transformă, dezvoltând noi perspective și soluții originale. Acesta învață să experimenteze, să greșească și să găsească modalități alternative de rezolvare a problemelor, dobândind competențe esențiale precum gândirea critică, flexibilitatea cognitivă și autonomia în învățare.

Ken Robinson (2011) subliniază că școala modernă are obligația de a **nu reprima creativitatea copiilor**, ci de a o cultiva activ prin crearea unui climat stimulativ, prin oferirea de oportunități variate de exprimare liberă și prin încurajarea curiozității și experimentării. În acest fel, educația nu devine doar un proces de acumulare a cunoștințelor, ci un mediu care formează indivizi capabili să inoveze, să se adapteze schimbărilor și să contribuie activ la dezvoltarea societății.

Astfel, creativitatea în activitatea didactică este esențială atât pentru **dezvoltarea personală a elevilor**, cât și pentru **îmbunătățirea calității procesului educațional**, fiind un factor determinant în pregătirea tinerilor pentru provocările complexe ale secolului XXI.

1.3. Relația dintre inovație și creație

Inovația și creația sunt două concepte complementare, dar distincte, care joacă un rol esențial în procesul educațional modern. **Creativitatea** se referă la capacitatea de a genera idei originale, soluții neconvenționale și perspective noi asupra problemelor sau situațiilor didactice. Este sursa inspirației și motorul ideilor inovative, fiind strâns legată de imaginație, curiozitate și abilitatea de a combina cunoștințe și experiențe într-un mod original.

Inovația, pe de altă parte, reprezintă procesul prin care aceste idei creative sunt transformate în practici, metode, instrumente sau strategii educaționale concrete și eficiente. Ea presupune aplicabilitate, relevanță și impact asupra calității procesului de învățare, fiind mai mult decât simpla noutate – trebuie să producă efecte vizibile în dezvoltarea competențelor elevilor.

Astfel, profesorul inovator este, în esență, un **profesor creativ care nu doar generează idei**, ci și are și curajul, competențele pedagogice și resursele necesare pentru a le transpune în activități educative eficiente și semnificative. Acesta adaptează strategiile de predare la nevoile elevilor, folosește tehnologii și metode noi, stimulează gândirea critică și creativitatea în rândul elevilor și creează contexte de învățare care încurajează explorarea, experimentarea și autonomia.

Relația dintre creativitate și inovație este, așadar, una de interdependență: creativitatea alimentează inovația, iar inovația transformă ideile creative în practici educaționale aplicabile, contribuind la dezvoltarea unui proces de învățare dinamic, relevant și adaptat provocărilor societății contemporane. Prin combinarea celor două concepte, școala modernă devine un mediu propice pentru formarea unor cetățeni creativi, flexibili și capabili să facă față schimbărilor rapide ale secolului XXI.

2. Dimensiuni ale inovației didactice

2.1. Inovația metodologică

Metodologia didactică reprezintă fundamentul actului de predare-învățare. Inovația metodologică înseamnă diversificarea și adaptarea metodelor tradiționale prin introducerea unor tehnici care stimulează gândirea critică, colaborarea și implicarea activă a elevilor.

Metode precum învățarea prin cooperare, studiile de caz, dezbaterile, problematizarea sau metoda proiectelor favorizează implicarea elevilor și transformă lecția într-un spațiu interactiv. Spre exemplu, metoda „Flipped Classroom” – clasa inversată – presupune ca elevii să studieze conținuturile teoretice acasă, prin materiale video sau resurse online, iar timpul de la școală să fie dedicat aplicațiilor practice și discuțiilor.

Această metodă dezvoltă autonomia elevilor și creează un mediu în care profesorul devine ghid și facilitator, nu doar furnizor de cunoștințe. Totodată, metodele creative (brainstorming, joc de rol, simulări) stimulează imaginația și capacitatea elevilor de a găsi soluții multiple la o problemă.

2.2. Inovația tehnologică

Tehnologia a revoluționat modul de predare și de învățare. Tabletele, laptopurile, platformele online și aplicațiile educaționale sunt resurse indispensabile ale educației moderne. Inovația tehnologică presupune integrarea acestor instrumente în lecție, nu doar ca suport vizual, ci ca parte esențială a procesului de învățare.

Google Classroom facilitează organizarea lecțiilor și evaluarea digitală, Kahoot transformă evaluarea într-un joc interactiv, iar aplicațiile de realitate augmentată și virtuală permit explorarea unor concepte abstracte într-o manieră vizuală și captivantă.

Totuși, folosirea tehnologiei ridică și provocări, cum ar fi inegalitatea de acces (digital divide) sau riscul ca elevii să fie distrași de mediul online. Profesorul inovator trebuie să găsească echilibrul între resursele digitale și metodele tradiționale, folosindu-le complementar.

2.3. Inovația curriculară

Curriculumul modern depășește simpla transmitere de informații, punând accent pe **dezvoltarea competențelor esențiale** pentru viața personală, socială și profesională. Uniunea Europeană a identificat opt competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, printre care se numără competențele digitale, spiritul de inițiativă, creativitatea, gândirea critică, abilitățile de comunicare în limbi străine, competențele matematice și științifice, competențele sociale și civice și conștientizarea culturală. Aceste competențe sunt considerate fundamentale pentru adaptarea elevilor la provocările unei societăți în continuă schimbare și pentru dezvoltarea lor personală și profesională.

Inovația curriculară presupune adaptarea conținuturilor școlare tradiționale la realitățile și cerințele societății contemporane. Aceasta implică integrarea disciplinelor clasice în **proiecte interdisciplinare**, astfel încât elevii să învețe să aplice cunoștințele dobândite în contexte practice și autentice. Prin abordarea interdisciplinară, elevii dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor complexe, gândire critică și colaborare, în timp ce profesorii pot proiecta lecții mai relevante și mai atractive.

Modelele educaționale de tip **STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)** și **STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics)**

reprezintă exemple de succes în implementarea inovației curriculare. Acestea combină știința, tehnologia, ingineria și matematica (la care se adaugă arta în cazul STEAM) pentru a dezvolta competențe complexe și creativitate, pregătind elevii pentru provocările reale ale vieții și ale pieței muncii. Prin proiecte practice, experimente, simulări și activități creative, elevii dobândesc nu doar cunoștințe, ci și abilități de colaborare, comunicare, adaptabilitate și inovare, elemente esențiale pentru succesul în secolul XXI.

Astfel, inovația curriculară nu se limitează doar la actualizarea conținutului, ci transformă modul în care elevii învață, concentrându-se pe formarea unor competențe transversale și a unei gândiri critice, capabile să răspundă cerințelor unei societăți dinamice și digitale.

3. Rolul creativității în activitatea profesorului și a elevului

3.1. Profesorul – inovator și mentor

În pedagogia modernă, rolul profesorului nu mai este doar de a transmite cunoștințe, ci de a crea contexte de învățare autentice. Profesorul inovator este acel cadru didactic care îmbină competențele științifice cu cele pedagogice și cu o doză semnificativă de creativitate.

Un profesor creativ reușește să adapteze conținuturile curriculare la nivelul de dezvoltare al elevilor, să le trezească interesul și să creeze o atmosferă de învățare stimulativă. Spre exemplu, în predarea literaturii, profesorul poate utiliza dramatizarea sau dezbaterile pentru a transforma analiza unui text într-o experiență interactivă. La matematică, pot fi introduse jocuri logice sau aplicații digitale care transformă exercițiile abstracte în provocări atractive.

Mai mult, profesorul inovator se raportează la diversitatea elevilor, aplicând principii de educație incluzivă și diferențiată. El creează sarcini variate, care să pună în valoare punctele forte ale fiecărui elev, stimulându-le astfel creativitatea.

3.2. Elevul – actor activ în procesul educațional

Elevul modern nu trebuie să fie perceput ca un simplu receptor pasiv de informații, ci ca un participant activ și responsabil în procesul de învățare, un „constructor” al propriului parcurs educațional. Creativitatea elevului se manifestă atunci când acesta are libertatea de a explora idei, de a experimenta, de a greși și de a încerca soluții variate la problemele propuse. Acest tip de implicare stimulează gândirea independentă, curiozitatea și capacitatea de a formula întrebări relevante, dezvoltându-i totodată autonomia în învățare.

Un exemplu concret și eficient îl constituie **învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning)**. În acest cadru, elevii colaborează în echipe pentru a identifica și rezolva probleme reale, care pot avea legătură cu comunitatea, mediul înconjurător sau domeniul științific. Procesul implică planificarea activităților, împărțirea responsabilităților, cercetarea informațiilor necesare, testarea soluțiilor și prezentarea rezultatelor. Astfel, elevii nu doar că aprofundează cunoștințele academice, dar își dezvoltă și competențe esențiale precum colaborarea, comunicarea eficientă, gândirea critică, capacitatea de rezolvare a problemelor și creativitatea.

Mai mult, această metodă oferă elevilor posibilitatea de a reflecta asupra propriilor idei și de a integra feedbackul colegilor și al profesorilor, ceea ce consolidează învățarea experiențială și abilitatea de autoevaluare. În consecință, elevul devine nu doar beneficiar al procesului educațional, ci și co-creatori ai propriei experiențe de învățare, pregătindu-se pentru

provocările complexe ale societății moderne și pentru dezvoltarea competențelor necesare în secolul XXI.

4. Exemple de practici inovative și creative

4.1. Flipped Classroom

Metoda clasei inversate, cunoscută sub denumirea de *Flipped Classroom*, a fost inițial introdusă în școlile din Statele Unite și ulterior adoptată la scară globală, devenind una dintre cele mai eficiente metode pedagogice moderne. Principiul acestei abordări constă în inversarea modului tradițional de predare: elevii parcurg acasă lecțiile teoretice, folosind resurse video, materiale digitale, prezentări interactive sau articole online, iar timpul petrecut în clasă este dedicat aplicării cunoștințelor, discuțiilor, rezolvării problemelor și clarificării conceptelor dificile.

Această metodă permite elevilor să învețe în ritmul propriu, oferindu-le posibilitatea de a relua materiale sau de a aprofunda subiecte care li se par mai dificile. În același timp, profesorul beneficiază de mai mult timp în clasă pentru activități individualizate, sprijinirea elevilor cu dificultăți sau facilitarea colaborării între elevi în cadrul unor proiecte sau exerciții practice.

Flipped Classroom stimulează gândirea critică și autonomia elevilor, întrucât aceștia sunt implicați activ în procesul de învățare și nu se limitează doar la ascultarea pasivă a explicațiilor. Prin activitățile practice, discuții și dezbateri, elevii aplică cunoștințele teoretice în contexte reale sau simulate, dezvoltând astfel competențe de rezolvare a problemelor, colaborare și comunicare.

În plus, metoda clasei inversate favorizează diversitatea strategiilor de învățare, adaptându-se nevoilor și stilurilor individuale ale elevilor. Aceasta transformă procesul educațional într-o experiență activă și interactivă, sporind implicarea, motivația și retenția informațiilor, și contribuie semnificativ la formarea competențelor esențiale pentru secolul XXI.

4.2. Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning)

Această metodă, cunoscută sub denumirea de **învățare bazată pe proiecte (Project-Based Learning – PBL)**, este considerată una dintre cele mai eficiente strategii pentru stimularea creativității și implicării active a elevilor. Principiul de bază constă în identificarea unei **probleme reale sau a unei provocări autentice**, pe care elevii trebuie să o analizeze și pentru care să propună soluții viabile, colaborând în echipe și implicându-se activ în întregul proces.

Proiectele pot fi **interdisciplinare**, integrând cunoștințe și competențe din mai multe domenii, ceea ce ajută elevii să vadă legătura dintre teoriile învățate și aplicarea lor practică. De exemplu, un proiect legat de **protecția mediului** poate combina aspecte din biologie (studii ale ecosistemelor și impactului poluării), geografie (analiza mediului local și al resurselor), educație civică (responsabilitatea socială și implicarea comunității) și TIC (utilizarea aplicațiilor digitale pentru colectarea și analizarea datelor).

Prin această abordare, elevii nu doar acumulează cunoștințe teoretice, ci le aplică în contexte practice și semnificative, dezvoltând totodată abilități esențiale precum **colaborarea, comunicarea, gândirea critică, rezolvarea problemelor și creativitatea**. Participarea activă

la proiecte le oferă un **sentiment de utilitate și relevanță**, crescând motivația și angajamentul față de învățare.

În plus, această metodă facilitează evaluarea continuă și formativă, deoarece profesorii pot monitoriza procesul, pot oferi feedback constructiv și pot observa modul în care elevii își aplică ideile și soluțiile. Astfel, învățarea devine un proces activ, personalizat și orientat spre rezultate concrete, pregătind elevii pentru provocările reale ale societății și dezvoltând competențele necesare pentru secolul XXI.

4.3. Gamificarea educației

Gamificarea în educație reprezintă integrarea elementelor specifice jocurilor – cum ar fi punctele, nivelurile, insignele, provocările, recompensele și clasamentele – în procesul de învățare, cu scopul de a stimula implicarea și motivația elevilor. Această abordare transformă activitățile educaționale tradiționale în experiențe interactive și captivante, unde evaluarea și exercițiile devin provocări atractive, nu simple sarcini obligatorii.

Aplicații digitale precum Kahoot, Quizizz sau ClassDojo permit profesorilor să creeze teste, quiz-uri și jocuri educative care implică competiție prietenoasă și colaborare între elevi. Prin aceste platforme, elevii primesc feedback instant, pot urmări progresul propriu și al colegilor, iar procesul de învățare devine mai dinamic și mai participativ.

Gamificarea nu se limitează doar la stimularea motivației; ea contribuie semnificativ la dezvoltarea creativității și gândirii critice. Elevii sunt provocați să gândească strategic, să rezolve probleme, să caute soluții originale și să colaboreze pentru atingerea obiectivelor comune. De asemenea, jocurile educative pot fi personalizate pentru a răspunde nevoilor diferite ale elevilor, promovând în același timp competențele sociale și digitale, precum cooperarea, comunicarea și utilizarea tehnologiei.

Prin urmare, gamificarea constituie o metodă pedagogică inovativă care combină învățarea cu experiența ludică, creând un mediu stimulat, interactiv și centrat pe elev, unde procesul de învățare este atât eficient, cât și plăcut.

4.4. Utilizarea realității augmentate și virtuale

Tehnologiile de realitate augmentată (AR) și realitate virtuală (VR) oferă elevilor posibilitatea de a explora fenomene, concepte și locații care, în condiții tradiționale, ar fi greu sau chiar imposibil de accesat. AR suprapune informații digitale asupra mediului real, permițând elevilor să interacționeze cu modele 3D, simulări și animații în timp real, fără a părăsi sala de clasă. VR, în schimb, creează un mediu complet imersiv, în care elevii pot „călători” virtual în spații istorice, muzee, laboratoare științifice sau chiar în interiorul corpului uman, vizualizând structuri complexe în detaliu.

De exemplu, într-o lecție de biologie, elevii pot explora sistemul circulator în 3D, urmărind fluxul sângelui prin inimă și vase, ceea ce facilitează înțelegerea conceptelor abstracte. În istorie, VR le permite să participe la reconstrucții ale unor evenimente sau orașe din trecut, oferind o experiență vizuală și auditivă autentică. În geografie, pot examina relieful montane sau ecosisteme îndepărtate în mod interactiv.

Astfel, integrarea AR și VR în educație nu doar că crește atractivitatea lecțiilor, dar stimulează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de aplicare practică a cunoștințelor, făcând învățarea mai profundă, memorabilă și relevantă pentru elevi.

4.5. Portofoliul digital

Portofoliul digital reprezintă o colecție de lucrări, proiecte, eseuri și reflecții ale elevului, stocate online. Acesta este un instrument de evaluare alternativă, care pune accent pe progres și creativitate, nu doar pe rezultate finale. Portofoliul permite elevilor să-și exprime personalitatea și să-și dezvolte competențele digitale.

Portofoliul digital reprezintă o colecție organizată de lucrări, proiecte, eseuri, prezentări și reflecții ale elevului, stocate și accesibile online. Acesta servește ca un instrument de evaluare alternativă, care se concentrează nu doar pe rezultatele finale, ci și pe progresul individual, procesul de învățare și dezvoltarea competențelor. Prin utilizarea portofoliului digital, elevii își pot documenta parcursul educațional, evidențiind realizările, provocările depășite și strategiile folosite pentru rezolvarea sarcinilor.

Portofoliul digital oferă oportunități semnificative de autoevaluare și reflecție, deoarece elevii pot revizui și analiza propriile lucrări în timp, comparând performanțele și identificând ariile de îmbunătățire. De asemenea, permite exprimarea creativității, oferind libertatea de a integra materiale multimedia, cum ar fi imagini, clipuri video, animații sau grafice interactive.

Din perspectiva profesorului, portofoliul digital facilitează evaluarea personalizată și continuă, oferind informații detaliate despre progresul fiecărui elev și permițând feedback constructiv și individualizat. În plus, acest instrument contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, cum ar fi utilizarea platformelor online, gestionarea informațiilor digitale, colaborarea în medii virtuale și prezentarea creativă a conținutului.

Prin urmare, portofoliul digital nu este doar un simplu depozit de lucrări, ci un mijloc complex de stimulare a creativității, responsabilității și autonomiei elevilor în procesul de învățare, integrând în același timp tehnologia ca parte activă a educației moderne.

5. Provocări și perspective

5.1. Provocări

Implementarea inovației și creativității în educație se confruntă cu o serie de dificultăți complexe, care pot limita eficiența strategiilor moderne de predare. Un obstacol semnificativ îl reprezintă **lipsa resurselor materiale și tehnologice**, mai ales în mediile rurale sau în școlile cu buget limitat. Nu toți elevii beneficiază de acces la internet de calitate sau la dispozitive digitale precum tablete, laptopuri sau software educațional. Această situație creează discrepanțe între unitățile școlare și poate accentua inegalitățile în procesul de învățare, afectând atât progresul individual al elevilor, cât și implementarea uniformă a metodelor inovative.

O altă provocare majoră este **rezistența la schimbare**. Mulți profesori, formați inițial într-un sistem tradițional, percep metodele inovative și tehnologice ca fiind dificil de aplicat sau nesigure din punct de vedere al rezultatelor. Această reticență poate fi legată de lipsa experienței practice, teama de eșec sau lipsa unui cadru instituțional care să încurajeze experimentarea pedagogică.

De asemenea, **formarea continuă insuficientă** reprezintă un obstacol major. Profesorii au nevoie de cursuri de perfecționare, traininguri practice și suport constant pentru a-și dezvolta competențele digitale, pedagogice și metodologice. În lipsa acestora, adoptarea unor instrumente precum platformele digitale, aplicațiile educaționale sau metodele active de învățare rămâne limitată. Alte provocări includ:

- **Timpul insuficient** pentru proiectarea și aplicarea activităților inovative, mai ales în contexte cu programe încărcate;
- **Lipsa colaborării între cadrele didactice**, ceea ce poate împiedica schimbul de bune practici și dezvoltarea unor strategii comune;
- **Evaluarea tradițională** axată doar pe rezultate finale, care poate descuraja experimentarea și creativitatea în rândul elevilor;
- **Rezistența instituțională** la schimbarea curriculumului sau integrarea noilor tehnologii.

Depășirea acestor provocări necesită eforturi concertate la nivelul politicilor educaționale, investiții în infrastructură și tehnologie, stimularea colaborării între profesori și promovarea culturii inovative în școli. Numai printr-o abordare integrată se poate asigura implementarea efectivă a creativității și inovației, transformând procesul educațional într-un mediu stimulat, echitabil și adaptat secolului XXI

5.2. Perspective

Cu toate acestea, tendințele actuale în domeniul educațional indică o evoluție pozitivă și o orientare clară către modernizare și adaptarea la cerințele secolului XXI. Politicile educaționale europene și internaționale pun tot mai mult accent pe **digitalizare**, **inovare** și dezvoltarea competențelor esențiale, cu scopul de a pregăti elevii pentru o societate dinamică, globalizată și bazată pe cunoaștere.

Viitorul educației va fi definit de mai multe direcții principale:

- **Personalizarea învățării** – fiecare elev va beneficia de un parcurs educațional adaptat nevoilor, ritmului de învățare și intereselor proprii, ceea ce va permite dezvoltarea optimă a competențelor individuale.
- **Utilizarea inteligenței artificiale (AI)** – instrumente AI vor sprijini profesorii în planificarea lecțiilor, evaluarea progresului elevilor și identificarea ariilor care necesită intervenție, oferind feedback instant și personalizat.
- **Interdisciplinaritatea** – abordările tradiționale prin discipline izolate vor fi înlocuite de proiecte și activități integrate, în care elevii învață să aplice cunoștințele dobândite în contexte complexe, reale sau simulate.
- **Accent pe creativitate și gândire critică** – aceste abilități vor fi considerate fundamentale pentru formarea unor cetățeni capabili să inoveze, să rezolve probleme complexe și să participe activ la dezvoltarea societății.

Aceste direcții reflectă o transformare profundă a procesului educațional, orientată spre **flexibilitate, tehnologie și competențe transversale**, pregătind elevii pentru provocările unei lumi dinamice și competitive. Implementarea acestor strategii necesită însă colaborarea între profesori, elevi, părinți și factorii decizionali, pentru a crea un mediu educațional adaptat, stimulat și incluziv.

Concluzii

Inovația și creația nu sunt concepte abstracte, ci instrumente indispensabile pentru transformarea educației contemporane. Profesorul inovator și creativ are puterea de a transforma lecția într-o experiență de învățare captivantă, care dezvoltă nu doar cunoștințele, ci și competențele, valorile și atitudinile elevilor.

Elevul, la rândul său, devine participant activ, explorator și creator, nu doar receptor al informațiilor. Școala viitorului este una flexibilă, digitalizată, incluzivă și orientată spre formarea unor cetățeni capabili să se adapteze schimbărilor și să contribuie activ la societate.

Astfel, putem afirma că fără inovație și creativitate, educația riscă să rămână ancorată în trecut, incapabilă să pregătească elevii pentru provocările lumii moderne.

Bibliografie:

1. CHENG, V. M. Y. și MA, Y. K., *Impactul tehnologiei asupra abilităților de gândire critică și creativă ale elevilor*. Educational Technology Journal, 35(2), 2020. pp. 45-62.
2. ROBINSON, K., *Depășind mințile noastre: Învățând să fim creative*. Capstone. 2011. ISBN 978-1907312472.
3. FULLAN, M., *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Toronto: Pearson. 2013. ISBN 978-0132483148.
4. CRAFT, A., *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge. 2005. ISBN 978-0415324144.
5. European Commission, *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018. ISBN 978-92-79-74032-6.
6. HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D., 2012. *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks: Corwin Press. 2012. ISBN 978-1412987868.
7. SAWYER, R. K., *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. 2nd ed. New York: Oxford University Press. 2012. ISBN 978-0199737574.

FORMAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE LA ELEVII DE GIMNAZIU ÎN CADRUL PREDĂRII ISTORIEI

DEVELOPING METACOGNITIVE COMPETENCE IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS THROUGH THE TEACHING OF HISTORY

*SGAIBĂ Liviu, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD Student, “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău
ORCID: 0000-0000-0000-0000,
e-mail: liviu_siderall@yahoo.com*

CZU: 373.5.016:94

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p321-324

Abstract. The article explores the development of metacognitive competence in middle school students through the teaching of history, highlighting the theoretical foundations, didactic implications, and practical approaches. Metacognition, understood as the capacity to reflect upon and regulate one's own learning processes, is essential for the formation of autonomous learners. History, as a discipline, provides multiple opportunities for metacognitive engagement: the interpretation of historical sources, the analysis of multiple perspectives, and the practice of critical thinking. The study presents strategies such as problem-based learning, reflective journals, and debates, showing their potential in cultivating metacognitive awareness. Particular emphasis is placed on the teacher's role in guiding students to monitor their own cognitive activity, to evaluate the strategies they use, and to adjust their learning paths. The conclusions underline the importance of history lessons not only for the assimilation of knowledge but also for the development of transversal competences necessary in contemporary society. By stimulating metacognitive competence, history teaching contributes to preparing students for lifelong learning.

Keywords: metacognition, competences, history teaching, middle school, reflection, lifelong learning.

Rezumat. Articolul examinează dezvoltarea competenței metacognitive la elevii de gimnaziu prin intermediul predării istoriei, evidențiind fundamentele teoretice, implicațiile didactice și modalitățile practice de aplicare. Metacogniția, înțeleasă ca abilitate de reflecție și autoreglare a propriului proces de învățare, este esențială pentru formarea unor învățăcei autonomi. Istoria, ca disciplină, oferă numeroase oportunități pentru exersarea dimensiunii metacognitive: interpretarea surselor istorice, analiza multiperspectivală și gândirea critică. Studiul prezintă strategii precum învățarea bazată pe problemă, jurnalele reflexive și debaterile, demonstrând potențialul acestora în cultivarea conștientizării metacognitive. Se acordă o atenție specială rolului profesorului de a ghida elevii în monitorizarea propriei activități cognitive, în evaluarea strategiilor utilizate și în ajustarea parcursului de învățare. Concluziile subliniază importanța predării istoriei nu doar pentru acumularea de cunoștințe, ci și pentru dezvoltarea unor competențe transversale necesare în societatea contemporană. Prin stimularea metacogniției, disciplina istorie contribuie la pregătirea elevilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Cuvinte-cheie: metacogniție, competențe, predarea istoriei, gimnaziu, reflecție, învățare pe tot parcursul vieții.

Introducere

Educația contemporană este marcată de orientarea către formarea de competențe transversale și de pregătirea elevilor pentru a deveni învățăcei autonomi, capabili să facă față schimbărilor accelerate din societate. În acest context, metacogniția se afirmă ca dimensiune esențială a procesului educațional [2, p. 45]. Ea presupune capacitatea de a conștientiza propriile procese cognitive, de a le monitoriza și de a le ajusta în funcție de obiectivele de învățare [3, p. 907]. Predarea istoriei, prin specificul său interdisciplinar și reflexiv, oferă oportunități multiple pentru cultivarea acestei competențe.

1. Fundamentarea teoretică a competenței metacognitive

Conceptul de metacogniție a fost introdus de John Flavell (1979), care îl definea ca „cunoașterea și controlul asupra propriilor procese cognitive” [3, p. 906]. Ulterior, Brown (1987) și Schraw & Moshman (1995) au aprofundat dimensiunile sale, identificând două componente esențiale: cunoașterea metacognitivă (despre sarcini, strategii și sine) și reglarea metacognitivă (planificare, monitorizare, evaluare) [1, p. 70; 5, p. 352]. În gimnaziu, formarea competenței metacognitive este deosebit de importantă deoarece elevii se află într-o etapă de tranziție cognitivă și emoțională. Capacitatea de a reflecta asupra modului de învățare contribuie nu doar la performanțe școlare mai bune, ci și la dezvoltarea gândirii critice și a responsabilității față de propria formare [6, p. 8].

2. Valențele predării istoriei în formarea metacogniției

Disciplina Istorie se caracterizează prin specificul său analitic, interpretativ și valoric [9, p. 15]. Studiul surselor istorice presupune interogarea documentelor, identificarea perspectivelor multiple și evaluarea credibilității acestora. Toate aceste activități antrenează procese metacognitive, întrucât elevul este pus în situația de a reflecta asupra modului în care ajunge la concluzii. Totodată, predarea istoriei oferă ocazia cultivării gândirii critice, prin confruntarea cu interpretări divergente și prin necesitatea de a argumenta opinii proprii [8, p. 50]. Astfel, lecțiile de istorie devin spații privilegiate pentru dezvoltarea reflecției și autoreglării învățării.

3. Strategii didactice pentru stimularea competenței metacognitive

Pentru a integra dimensiunea metacognitivă în predarea istoriei, profesorii pot utiliza o serie de metode și instrumente didactice: Învățarea bazată pe problemă (PBL) [10, p. 985]; Jurnalul reflexiv [7, p. 3]; Portofoliul [4, p. 20]; Dezbaterile istorice [9, p. 63]; Analiza de surse istorice, care presupune întrebări metacognitive precum „Cum am ajuns la această concluzie?” [11, p. 5].

Aceste strategii contribuie la conștientizarea proceselor de gândire și la responsabilizarea elevilor în raport cu propria învățare.

4. Rolul profesorului de istorie

Profesorul de istorie are un rol esențial în stimularea competenței metacognitive. Acesta acționează ca facilitator al reflecției, oferind feedback orientat spre proces, modelând strategiile de gândire și încurajând autoevaluarea [8, p. 5]. Prin utilizarea întrebărilor metacognitive și prin sprijinirea elevilor în formularea propriilor obiective de învățare, profesorul contribuie la dezvoltarea unei culturi a învățării autonome [2, p. 310].

5. Evaluarea competenței metacognitive la disciplina Istorie

Un aspect fundamental în procesul de dezvoltare a metacogniției îl constituie evaluarea acestei competențe [6, p. 12]. Evaluarea tradițională, centrată exclusiv pe verificarea cunoștințelor factuale, nu surprinde dimensiunea reflexivă a învățării. De aceea, este necesară utilizarea unor instrumente specifice, precum:

- Autoevaluarea ghidată [7, p. 7];
- Fișele de reflecție metacognitivă [4, p. 28];
- Rubricile de evaluare metacognitivă [5, p. 361];
- Interviuurile de tip think-aloud [11, p. 8].

Astfel, evaluarea devine nu doar un act de constatare, ci și o resursă pentru dezvoltarea competenței metacognitive.

6. Exemple de bune practici în predarea istoriei

Integrarea metacogniției în lecțiile de istorie poate fi realizată prin activități concrete, adaptate nivelului gimnazial:

- Studiul de caz „Un eveniment, mai multe perspective” – elevii investighează o temă istorică (de exemplu, Unirea Principatelor Române din 1859) prin surse diverse și își formulează reflecții asupra modului în care fiecare perspectivă a influențat interpretarea evenimentului.
- „Jurnalul unui martor imaginar” – elevii redactează texte reflexive din perspectiva unui personaj istoric sau fictiv, ceea ce îi ajută să își conștientizeze propriile raționamente.
- „Harta conceptelor metacognitive” – elevii realizează scheme prin care vizualizează nu doar conținuturile istorice, ci și pașii mentali parcurși în înțelegerea lor.
- „Învățare prin predare” – grupuri de elevi pregătesc și predau colegilor o temă, reflectând ulterior asupra dificultăților întâmpinate și strategiilor folosite.

Aceste activități transformă lecțiile de istorie în contexte interactive, unde accentul se mută de la memorarea cronologiilor la înțelegerea și autoreglarea proceselor de gândire.

Concluzii

Dezvoltarea competenței metacognitive la elevii de gimnaziu prin predarea istoriei reprezintă o direcție prioritară a educației contemporane. Ea facilitează nu doar înțelegerea critică a trecutului, ci și pregătirea elevilor pentru a deveni cetățeni activi și responsabili. Prin integrarea strategiilor didactice adecvate și prin rolul activ al profesorului, disciplina istorie se transformă într-un cadru propice formării unor învățăcei reflexivi, capabili să transfere competențele dobândite în diverse contexte ale vieții.

Bibliografie:

1. BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. 1987. pp. 65–116. Lawrence Erlbaum Associates.
2. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Editura Didactică și Pedagogică. 2020.
3. FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 1979. pp. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
4. PARIS, S. G., & WINOGRAD, P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. 1990. (pp. 15–51). Erlbaum.
5. SCHRAW, G., & MOSHMAN, D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 1995. 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
6. VEENMAN, M. V. J.; Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 2006. pp. 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
7. VEZZANI, C., VETTORI, G., BIGOZZI, L., INCOGNITO, O., & PINTO, G. Patterns of cognitive, metacognitive, and affective dimensions in learning orientations: A preliminary validation of a self-

- report questionnaire for middle school students (LO-COMPASS). *SAGE Open*, 13(3), 2023. 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231184871>
8. VOICULESCU, F. Metacogniția în procesul de învățare. *Revista de Pedagogie*, 67(1), 2019. pp. 45–59. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2019.1/45>
 9. WINEBURG, S. Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Temple University Press. 2001.
 10. ZEPEDA, C. D.; RICHEY, J. E.; RONEVICH, P., & Nokes-Malach, T. J. Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: Evidence from multiple studies. *Educational Psychology*, 39(8), 2019. pp. 981–1002. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1599815>
 11. ZHAO, N.; WARDESKA, J. G.; MCGUIRE, S. Y., & Cook, E. Metacognition: An overview and research agenda. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 2019. p. 1–15.

METODE INTERACTIVE FOLOSITE LA PREDAREA REGIONALISMELOR ȘI A CUVINTELOR POPULARE ÎN CICLUL GIMNAZIAL

INTERACTIVE METHODS USED IN TEACHING REGIONALISMS AND POPULAR WORDS IN MIDDLE SCHOOL

STRATAN Natalia, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Associate Professor, Ph.D.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau,
ORCID: 0000-0003-4807-0094
e-mail: butmalaistratan@gmail.com

CZU: 373.5.016:81'28

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p325-330

Rezumat. În articolul de față am încercat să prezentăm cele mai cunoscute metode interactive folosite la ora de Limba și literatura română la predarea regionalismelor și a cuvintelor populare la treapta gimnazială: problematizarea, diagrama Venn, Știu/Vreau să știu/Am învățat etc. Toate metodele prezentate facilitează învățarea activă și eficientă și contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și practice ale elevilor.

Cuvinte-cheie: Curriculum, metodă interactivă, regionalism, cuvinte populare

Abstract. In this article, we have attempted to present the most well-known interactive methods used in Romanian Language and Literature classes for teaching regionalisms and popular words at the middle school level: problematization, the Venn diagram, KWL chart, etc. All the methods presented facilitate active and effective learning and contribute to the development of students' cognitive, social, and practical skills.

Keywords: Curriculum, interactive method, regionalism, popular words

Este cunoscut faptul că procesul de învățământ reprezintă cea mai înaltă formă de organizare a activității instructiv-educative, realizat de cele mai multe ori într-o instituție de învățământ. Datorită procesului educațional, fiecare generație este instruită în vederea realizării profesionale.

Se susține că pentru a avea rezultate bune este necesar, la orice disciplină școlară, să fie folosite metode didactice care conțin elemente de noutate și diversitate. În vederea realizării unei eficiențe superioare a demersului său didactic, profesorul trebuie să urmărească selectarea celor mai adecvate metode, în funcție de obiectivele lecției, de conținutul informational al acesteia și de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor: îmbinarea judicioasă a metodelor modern cu cele tradiționale înnoite. Este bine ca un profesor să cunoască și să aplice un număr cât mai mare de metode didactice. Elemente de creativitate trebuie să fie mereu prezente.

Analizând *Curriculum-ului la limba și literatura română*, treapta gimnazială [8], am remarcat că regionalismele și cuvintele populare sunt studiate începând cu clasa a V-a, fiind alocate 7 ore la Unitatea de conținut *Textul nonliterar. Orarul. Biografia. Autobiografia*. Elevii își amintesc noțiunea de regionalism, dau exemple, apoi arată diferența dintre cuvântul regional și cel popular. Li se propun exemple din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă pentru a exersa pe baza acestor noțiuni.

În clasa a VI-a sunt prevăzute 15 ore la Unitatea de conținut: *Relații între cuvinte: după conținut (sinonimia, antonimia), după formă (omonimia, paronimia). Seriile sinonimice. Căile*

de apariție a sinonimelor. Câmpul semantic. Circulația cuvintelor în spațiu. Regionalismele. Dicționarul de sinonime. Dicționarul de antonime.

În manualul de clasa a VI-a de *Limba și literatura română* de Angela Grama-Tomiță, Livia State, Liliana Nicolaescu-Onofrei, Dorin Onofrei [9, 43] la Unitatea de conținut: *Relații între cuvinte: după conținut (sinonimia, antonimia), după formă (omonimia, paronimia). Seriile sinonimice. Căile de apariție a sinonimelor. Câmpul semantic. Circulația cuvintelor în spațiu. Regionalismele. Dicționarul de sinonime. Dicționarul de antonime*, elevii își aprofundează cunoștințele despre regionalismele de care au luat cunoștință în clasa a V-a. Pentru această unitate autorii ne propun următoarele exerciții: să recunoască obiectele din imagine; să le denumească, propunând mai multe variante; să citească proverbele din manual și să le explice sensul acestora; să identifice în proverbele de mai sus lexemele care sunt evidențiate și care sunt utilizate doar în unele regiuni locuite de vorbitori ai limbii române.

Vulpea, când nu ajunge la poamă, zice că-i acră.

Dacă se taie hrinca de la pâine, înapoi n-o mai lipești.

Dacă nu semeni păpușoi la vreme, pune melesteul pe foc.

Seamănă păpușoi și vei culege slănină.

Vrabia mălai visează.

Doi harbuji într-o mână nu poți ține.

Să identifice în proverbele de mai sus lexemele care sunt evidențiate și care sunt utilizate doar în unele regiuni locuite de vorbitori ai limbii române.

Pentru a aplica în practică cunoștințele despre regionalisme, elevii trebuie: să explice sensul cuvintelor selectate din proverbe și să propună echivalente pentru ele; să alcătuiască propoziții cu variantele propuse de elevi; să se documenteze și să identifice variantele cuvintelor de mai jos în diferite zone ale țării:

a) Bine, vin, vițel, piept, picior, amiază;

b) Șervet, plapumă, beci, nisip, bunic, bunică [9, 43].

➤ Se propune elevilor să comenteze mesajul unui proverb din exercițiul sus numit folosind tehnica **6 De ce?** [9, 43].

Doi harbuji într-o mână nu poți ține.

1. De ce nu poți ține în mână doi harbuji?

Răspuns: Harbujii sunt prea mari și nu trebuie să fim hapsâni.

2. De ce nu trebuie să fim hapsâni?

Răspuns: Dacă suntem hapsâni putem pierde totul

3. De ce putem pierde totul?

Răspuns: Deoarece nu trebuie să fim egoiști și să ne gândim doar la noi.

4. De ce nu trebuie să fim egoiști?

Răspuns: Deoarece trebuie să ne împărțim cu ceea ce avem.

5. De ce trebuie să ne împărțim cu ceea ce avem?

Răspuns: Dacă ne împărțim cu ceea ce avem, Dumnezeu ne dă mai mult.

6. De ce Dumnezeu ne dă mai mult?

Răspuns: Dacă ne mulțumim cu puținul pe care îl avem, atunci Dumnezeu ne dă mai mult.

Aceste exerciții, care ne sunt date în manualul de clasa a VI-a de către autori, sunt destul de simple pentru nivelul clasei a VI-a, noi vom încerca mai jos să propunem și alte metode

interactive care vor fi binevenite la predarea regionalismelor și vom învăța elevii să facă diferența dintre *regionalisme* și *cuvintele populare*.

În continuare, vor fi expuse câteva metode recomandate de profesor în vederea unei însușiri mai eficiente a temei.

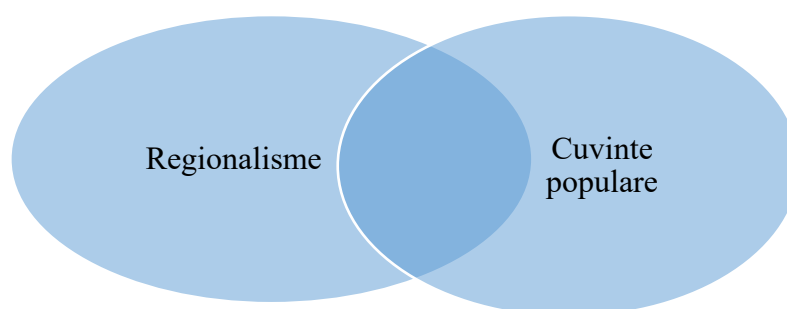
Una dintre metodele îndrăgite de elevi este **Problematizarea**. Prin specificul ei, *problematizarea* „se întemeiază pe crearea unor situații conflictuale (un dezacord între vechile cunoștințe ale elevilor și cerințele impuse de rezolvarea problemei, între modul de rezolvare, posibil din punct de vedere teoretic, și imposibilitatea de rezolvare practică a lui, necesitatea de a aplica în condiții noi cunoștințele asimilate anterior, de a alege din cunoștințele pe care elevul le posedă doar pe acelea care îi vor servi la rezolvarea problemei, de a depune un efort de gândire pentru organizarea cunoștințelor într-o formulă sintetizatoare), care conduc gândirea elevilor din descoperire în descriere până la epuizarea conținutului unei teme” [13, 69-70].

Știu/Vreau să știu/Am învățat este practicabilă în raport cu orice subiect din conținuturile curriculare: asimilarea unor noțiuni noi, lectura și elaborarea unor texte, exersarea comunicării. Ea se raportează inițial la un tabel cu trei coloane:

Știu	Vreau să știu	Am învățat

Specificul strategiei constă în capacitatea profesorului de a-l ghida pe elevi spre căutarea informației cunoscute (operaționale în memoria cognitive, depozitate în cea de lungă durată, automatizate în sistemul de competențe etc.) și în pregătirea pentru asimilarea cunoștințelor noi, formarea unor abilități, apoi în dirijarea învățării, după care se face sinteza celor învățate și se reperează alte obiective și așteptări. Pentru elevi este eficientă, deoarece valorifică din plin metacogniția și dezvoltă deprinderea de a monitoriza propriul proces de învățare, iar pentru profesor este destul de rigidă, căci îl obligă să respecte niște etape pe care nu le poate omite [3, p. 164].

Diagrama Venn este un instrument grafic (o tehnică de organizare grafică a informației), care este folosit pentru a compara două sau mai multe concepte noțiuni, care au afinități și deosebiri. Această metodă este folosită de către profesori la etapa *evocării* sau *a reflecției*. La *evocare*, *Diagrama Venn* se proiectează pentru centrarea atenției asupra unei probleme, pentru actualizarea unor conexiuni și coincidențe dintre fenomene, fapte, pentru fixarea unor informații cunoscute. La *reflecție* se folosește pentru introducerea în scheme proprii a conceptelor analizate, a sensurilor deduse etc.



Se dă un fragment din romanul *Clopotnița* de I. Druță:

Cu toate că era băiat modest și nici bani mulți nu prea avea, se pricepea totuși și el pe unde s-o cârnești ca să ajungi acolo unde poți rămânea singur.; Haret Vasilievici mergea nainte, în ciubote de gumă, cu un felinar în mână, arătând musafirilor pe unde e mai bine să calce; Cine știe, poate toporul cela vechi și ruginit, ce zace aruncat undeva după coștereață, în anii tinereții sale a avut o zi când nu s-a mai dus să muște din lemnul pădurii...; Dacă nu, că foile celea au tot trecut prin atâtea mâni, au adunat atâta colb, că nici nu mai seamănă a piele.; S-a rezemat de un gărducean scund, ascultând melodia, și cum stătea el amețit de frumusețea melodiei, și-a dat deodată sama că a trăit o parte din viață fără să fi avut măcar idee de această minune.

Elevii au de făcut următoarele lucruri: să citească exemplele și să extragă regionalismele și cuvintele populare; să excerpteze regionalismele și cuvintele populare; să explice cu ajutorul *Dicționarului Explicativ al Limbii Române* sensurile acestora; să înscrie în cercurile date cuvintele ce sunt clasificate în dicționar ca regionalisme și cuvinte populare; să găsească și să înscrie afinități dacă acestea sunt. Astfel, elevii vor fi capabili, consultând dicționarul, să explice sensul cuvintelor necunoscute, să clasifice regionalismele și cuvintele populare, să găsească afinități, îmbogățindu-și vocabularul.

Metoda ciorchinelui reprezintă modelul sau ansamblul organizat al procedeelelor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor parcurse în comun de profesori și elevi și care conduc în mod planificat și eficace la realizarea scopurilor propuse. Este o tehnică de predare-învățare menită să încurajeze elevii să gândească liber și să stimuleze conexiunile de idei. Este o modalitate de a realiza asociații de idei sau de a oferi noi sensuri ideilor însușite anterior. Este o tehnică de căutare a drumului spre propriile cunoștințe, evidențiind propria înțelegere a unui conținut [15].

Ca model vom propune elevilor o listă de regionalisme din romanul *Clopotnița* pe care aceștia vor trebui să le găsească corespondența și/sau să le clasifice după schema propusă de profesor sau vor elabora o schemă proprie.

Strategia Știu-Vreau să Știu-Am învățat este practicabilă în raport cu orice subiect din conținuturile curriculare: asimilarea unor noțiuni noi, lectura și elaborarea unor texte, exersarea comunicării. Ea se raportează inițial la un tabel cu trei coloane:

ȘTIU	VREAU SĂ ȘTIU	AM ÎNVĂȚAT

Specificul strategiei constă în capacitatea profesorului de a-l ghida pe elevi spre căutarea informației cunoscute și în pregătirea pentru asimilarea cunoștințelor noi, formarea unor abilități, apoi în dirijarea învățării, după care se face sinteza celor învățate și se reperează alte obiecte și așteptări. Pentru elevi este eficientă, deoarece valorifică din plin metacogniția și dezvoltă deprinderea de a monitoriza propriul proces de învățare, iar pentru profesor este destul de rigidă, căci îl obligă să respecte niște etape pe care nu le poate emite [3, p. 164].

Un rol aparte acordăm metodelor bazate pe utilizarea **instrumentelor TIC**. „TIC în educație presupune utilizarea Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale pentru organizarea și asistarea procesului de predare și învățare” [5, p. 9]. „Informatizarea globală a societății pune problema pregătirii tinerii generații pentru luarea deciziilor independente și acțiune responsabilă, pentru viața și activitatea profesională într-un mediu informațional foarte dezvoltat. Educația modernă ar trebui să asigure formarea competenței digitale a elevilor, cunoștințelor și abilităților, metodelor de activități de informare de care vor avea nevoie în

viitor. Formarea abilităților informaționale este o sarcină nu numai a conținutului educației, ci și a tehnologiilor de predare utilizate. Educația digitală a devenit în ultimul timp una dintre preocupările prioritare ale învățământului, prin impunerea alfabetizării și a comunicării digitale pentru orice participant la procesul instructiv-educativ. Integrarea și utilizarea diverselor tipuri de tehnologii în procesul educațional nu mai este văzută ca o mișcare avangardistă, ci ca o necesitate [19].

Procesul instructiv-educativ a cunoscut noi direcții și orientări pornind de la educația din perspectiva noilor tehnologii, iar învățământul tradițional este forțat spre a se reorienta și adapta în conformitate cu cerințele economico-sociale actuale. Mereu calculatorul a reprezentat un „partener” de joc și un bun „educator” [12]. Tehnologia informației și comunicării devine un mijloc din ce în ce mai folosit în scop educațional prin mijloacele de prezentare, stocare și procesare a informației [17].

Folosirea TIC poate fi considerată un mijloc de a răspunde anumitor cerințe prin care copiii explorează idei, dobândesc abilități, procesul de învățare devenind astfel din ce în ce mai individualizat și eficient [12].

Din cele spuse mai sus și din prezentarea și descrierea metodelor constatăm că există diverse modalități de a dinamiza procesul de învățare. Este foarte bine să cunoaștem și să punem în aplicare un număr mare de metode didactice. Predarea interactivă îmbogățește orizontul de cultură al elevilor, dezvoltă gândirea și imaginația, capacitatea de comunicare și de muncă în echipă.

În concluzie am putea menționa următoarele: „Metodele de învățare centrate pe elev, fac lecțiile interesante, ajută elevii să realizeze judecăți de substanță și fundamente, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală. Astfel, „metodele supuse au rolul de a-l face pe elev să se concentreze asupra valorii teoretice și practice a cunoștințelor și să conștientizeze modul în care acestea îl pot ajuta în propria dezvoltare” [1, p. 13]. „Metodele interactive, intrate deja în uzajul pedagogic actual, contribuie atât la formarea competențelor specifice, pe obiecte, cât și la cele de bază, reclamate de documentele europene ca necesități stringente în educația copiilor și adulților, ca și componente indispensabile ale eficientizării strategiei didactice postmoderne. Recurgerea avizată și profesionistă la metodele interactive valorifică în mod original contribuțiile acestora la formarea competențelor, realizând obiective curriculare multiple” [5, p. 13].

Bibliografie:

1. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D., *Metodica predării limbii și literaturii în învățământul primar*. București: Corint, 2009. 240 p.
2. BOJIN, AL., *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura didactică și pedagogică, 1998. 83 p.
3. CARATALEANU, T. et alii, *Demersul didactic la limba și literatura română în gimnaziu: proiectarea explicită*. Chișinău: Arc, 2017, p. 164.
4. CARTALEANU, T., *Dezvoltarea gândirii critice*. Chișinău, 2013.
5. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008, p. 13
6. CORLAT, S., et alii, *Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior*. Chișinău: UST, 2011. 204 p.

7. Curriculum pentru clasele a V-a și a IX-a la Limba și Literatura română. Chișinău: Știința, 2020, p. 3.
8. Curriculum pentru clasele a V-a și a IX-a la Limba și Literatura română. Chișinău: Știința, 2010, p. 6.
9. GRAMA-TOMIȚĂ A., STATE L., NICOLAESCU-ONOFREI L., ONOFREI D., *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a VI-a. Chișinău: Cartier. 196 p. 109.
10. PACURARI, O., (coord.), *Strategii didactice inovative*, București, Editura Sigma, 2003, p. 46
11. PAPUC, L., SADOVEI L., *Teoria educației. Suport de curs*. Universitatea de Stat „Ion Creangă”, 2006, p. 138.
12. TOBOLCEA, I., PENTIUC, Ș. G., & DANUBIANU, M. (2009). *Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de învățare a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Editura Universității, Suceava.
13. ȘCHIOPU, C., *Metodica predării literaturii române*. Chișinău 2009. 332 p.

Surse Web:

14. Cadrul de referință a Curriculumului național Chișinău 2017.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
https://www.psih.uaic.ro/wpcontent/uploads/activ/III_doctorat/teze/chicu_smarna_rezumat.pdf (accesat la 11.8.25)
15. Călin Ramona, *Metoda ciorchinului în predarea, învățarea și evaluarea temei: Numere raționale*
<https://matestn.ro/mate/Matematica%20in%20judet/Comunicari/Calin%20Ramona-Metoda%20ciorchinului.pdf> (accesat la 07.11.25)
16. PROGRAMUL DE FORMARE METODE INTERACTIVE DE PREDARE, ÎNVĂȚARE, EVALUARE. Furnizor de formare continuă: UNIVERSITATEA DIN CRAIOVA Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
http://www.anc.edu.ro/wpcontent/uploads/2020/09/Investeste_in_oameni_PROGRAMUL_DE_FORMAR.pdf
17. MUREȘAN, MONICA-LAURA, *Folosirea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare a copiilor cu cerințe educaționale speciale* <https://edict.ro/folosirea-tic-in-procesul-de-predare-invatare-evaluare-a-copiilor-cu-cerinte-educationale-speciale/> (accesat la 13.08. 25)
18. VOICU-POPESCU, C., *Strategii didactice: definiții, delimitări conceptuale*
<https://edict.ro/strategii-didactice-definitii-delimitari-conceptuale/>
19. IFRIM, T *Aplicarea resurselor informaționale la lecțiile de limba și literatura română desfășurate online*
https://www.psih.uaic.ro/wpcontent/uploads/activ/III_doctorat/teze/chicu_smarna_rezumat.pdf (accesat la 13.08.25)

**ПОВЕЛИТЕЛЬНОЕ И СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЯ В БАСНЯХ:
УРОКИ ГРАММАТИКИ ОТ И.А. КРЫЛОВА**

**IMPERATIVE AND SUBJUNCTIVE MOODS IN FABLES: GRAMMAR LESSONS
FROM I.A. KRYLOV**

*TABURCEANU Polina, conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD, Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă”
of Chișinău*

ORCID: 0000-0001-9475-3481

e-mail: taburceanu.polina@upsc.md

CZU: 811.161.1'36

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p331-341

Abstract. This article offers a novel analysis of I. A. Krylov's work, emphasizing the central role of grammar in his fables. Celebrated as a cornerstone of Russian cultural heritage, Krylov's fables achieve a unique synthesis of didactic intent and artistic expression. This study foregrounds the grammatical structuring of his texts as a potent stylistic device and provides a detailed examination of the imperative and subjunctive moods. Far from serving merely as narrative scaffolding, these morphological categories function as instruments of stylistic nuance that facilitate communication while performing essential didactic roles. The analysis demonstrates that Krylov's grammatical choices extend beyond linguistic convention, reflecting and reinforcing his ethico-aesthetic outlook. A focused study of the imperative and subjunctive moods illuminates the author's message and vision, revealing how grammatical form actively shapes the transmission of morals and ideas. This perspective highlights the significance of grammatical elements as intrinsic to the literary and cultural value of Krylov's fables.

Keywords: fables, stylistic expression, didacticism, imperative mood, subjunctive mood

Rezumat. Acest articol analizează opera lui I. A. Krâlov dintr-o perspectivă originală, investigând rolul crucial al gramaticii în fabulele sale. Recunoscute ca o parte fundamentală a patrimoniului cultural rus, fabulele lui Krâlov îmbină armonios didacticismul cu expresivitatea artistică. Lucrarea se concentrează pe organizarea gramaticală a textelor, considerată un instrument stilistic puternic, și explorează în detaliu funcțiile modurilor verbalului imperativ și conjunctiv. Aceste categorii morfologice nu sunt doar simple elemente de sprijin pentru narațiune, dar și mijloace de expresie stilistică ce facilitează comunicarea și îndeplinesc o funcție didactică esențială. Analiza demonstrează că utilizarea gramaticii de către Krâlov depășește un simplu mecanism lingvistic, fiind profund legată de poziția sa etico-estetică. Prin urmare, o studiere aprofundată a modurilor imperativ și conjunctiv oferă o înțelegere mai profundă a mesajului și a viziunii autorului, subliniind modul în care forma lingvistică contribuie la transmiterea moralelor și a ideilor. Această abordare evidențiază importanța elementelor gramaticale ca parte integrantă a valorii literare și culturale a fabulelor.

Cuvinte-cheie: fabule, expresie stilistică, didacticism, modul imperativ, modul conjunctiv.

Басни И.А. Крылова открыли новые горизонты для русской литературы, проложив дорогу А.С. Пушкину, Н.В. Гоголю, А.В. Кольцову, Н.А. Некрасову и многим другим поэтам. Они приобщили их к «чистому роднику народной речи», показали образцы реалистической живописи и словесного мастерства. Именно поэтому крыловская традиция не угасает до наших дней.

Значение Крылова-баснописца заключается в том, что он сумел соединить в своём творчестве поэзию и простоту, опирающуюся на разговорную речь. «Основой мастерства Крылова-баснописца является простота и ясность языка и стиля его басен. (...) Эта простота – результат слияния гармонии формы и содержания, адекватности выражения мысли, подлинной народности замысла басни и её поэтического, словесного воплощения» [7, с. 399]. До И.А. Крылова, в эпоху классицизма, разговорный язык допускался лишь в низких жанрах. Крылов же доказал возможность использования

разговорной речи в поэтическом слове. Он сумел создать художественный образ народной речи, которая не была замкнута в рамках одного стиля, а свободно использовалась в различных стилевых пластах.

Главная заслуга Крылова заключалась в том, что он расширил жанровые рамки басни, придав ей философско-социальное содержание и вписав передовые идеи века в малую форму. «Ни один из поэтов не умел сделать свою мысль такой ощутительной и выражаться так доступно всем, как Крылов. Поэт и мудрец слились в нём воедино», – отмечал Н.В. Гоголь [2, с. 167]. Басенное творчество Крылова предвосхитило и подготовило переход русской литературы к реализму. Так, связь басен Крылова с первой реалистической комедией А. С. Грибоедова «Горе от ума» представляется очевидной. «Мастерство Крылова-баснописца проявилось с особенной полнотой в словесном, стилистическом совершенстве и языковом богатстве его басен. Художественная выразительность, нестареющее поэтическое обаяние крыловских басен – в реалистической полнокровности их словесных красок, в найденности каждого слова, каждой детали» [7, с. 398]. Реалистические образы в баснях Крылова стали возможны благодаря созданному им поэтическому языку, который позволил воплотить тенденции реализма. Басенные характеры, как правило, просты и однозначны, однако нередко внутри текста возникает сложное взаимодействие персонажей – противодействие, конфликт или противоречие. Они реализуются в повествовании, сценке или диалоге, что требует «расшифровки» явных и скрытых целей высказывания, а также лингвистического анализа их форм (сообщение, просьба, обещание, совет, приказ, извинение и т. д.). Языковые особенности басен И. А. Крылова прослеживаются на всех уровнях языка: орфоэпическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом и пунктуационном.

Басни И. А. Крылова традиционно рассматриваются как произведения, сочетающие поучение и художественную выразительность. Помимо сюжетно-образного уровня, важную роль играет грамматическая организация текста. Морфологические категории здесь не только обслуживают повествование, но и становятся средством стилистической экспрессии. Особое внимание заслуживают формы повелительного и сослагательного наклонений, которые в баснях выполняют как коммуникативные, так и дидактические функции.

Вопросы языка и стиля басен Крылова неоднократно становились предметом анализа литературоведов и лингвистов. В частности, исследователи отмечали простоту и доступность его языка (Бонди, 1955), народную основу речи (Виноградов, 1986), а также функциональную значимость грамматических категорий (Горшков, 1990). Особое внимание уделялось синтаксической структуре и использованию экспрессивных средств (Лотман, 1992). Одной из ключевых особенностей языка басен Крылова является его приближенность к живой разговорной речи. Автор мастерски использует интонацию повседневного общения, вводит диалоги, афористические выражения, пословицы и поговорки. При этом морфологические категории выполняют не только грамматическую функцию, но и стилистическую: они помогают создать образы, передать характеры, подчеркнуть дидактическую направленность произведений.

Басни И. А. Крылова традиционно рассматриваются как произведения, сочетающие поучение и художественную выразительность. Помимо сюжетно-образного

уровня, важную роль играет грамматическая организация текста. Морфологические категории здесь не только обслуживают повествование, но и становятся средством стилистической экспрессии. Особое внимание заслуживают формы повелительного и сослагательного наклонений, которые в баснях выполняют как коммуникативные, так и дидактические функции.

Повелительное наклонение и его функции

В баснях И.А. Крылова чрезвычайно часто встречаются формы повелительного наклонения. Эта грамматическая форма придаёт речи особую выразительность и настойчивость, подчёркивает наставительный характер произведений. Через императив автор не просто рассказывает историю, а обращается к читателю напрямую, словно наставник или мудрый советчик. Так, повелительные формы помогают усилить мораль басни, придать ей характер жизненного урока, обращённого к каждому. Благодаря этому нравоучение звучит не отвлечённо, а конкретно и убедительно. Формы повелительного наклонения представлены как в простой форме («молчи», «смотри», «подите-ка»), так и в сочетаниях с частицами (-ка, -же, да, ну) и аналитическими конструкциями (пусть, пускай, давай).

Пример 1. «Ворона и Лисица». В этой басне кульминационным моментом становится обращение Лисицы к Вороне: «*Спой, светик, не стыдись!*». Здесь форма повелительного наклонения усиливает манипулятивное воздействие. Лисица использует приказ не как грубое распоряжение, а как лесть, замаскированную под «дружескую просьбу». Таким образом, повелительное наклонение выполняет функцию психологического воздействия и служит ключом к развитию фабулы.

Пример 2. «Кот и Повар». Фраза: «*Пойди же сюда!*» — это не просто команда, но и показатель социальной иерархии. Однако комизм басни строится на том, что Кот, оставаясь в позиции подчинённого, фактически одерживает вверх, воспользовавшись беспечностью хозяина.

Формы повелительного наклонения в русском языке образуются от основы настоящего или будущего простого времени с помощью суффикса **–и–** либо нулевого суффикса. Например: «**Молчи!** Все знаю я сама; / Да эта крыса мне кума». («Совет Мышей»); «**Смотри,** злодей какой! / Чужое сено ест!» («Мор зверей»); «Да отчего же, – Лев спросил, – **скажи** ты мне, / Они хвостами так и головами машут?» («Рыбья пляска») Суффикс **–и–** наиболее продуктивен в формах повелительного наклонения 2-го лица единственного числа (молчи, смотри, скажи, спаси). Он употребляется также: в глаголах с приставкой **вы-** (выбери); в глаголах, основа которых оканчивается на сочетание согласных (крикни, оформи).

Таблица № 1. Примеры повелительного наклонения в баснях

Пример басни)	Форма глагола	Морфологический разбор	Стилистическая функция
«Молчи!» (<i>Совет Мышей</i>)	молчи	молчать, II спр., несов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч., суф. –и–	Категорический запрет.

«Смотри, злодей какой!» (Мор зверей)	смотри	смотреть, II спр., несов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч., суф. –и–	Призыв обратить внимание.
«Скажи лишь, как нам сесть!» (Квартет)	скажи	сказать, сов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч., суф. –и–	Просьба, требующая ответа.
«Смотри-ка, квакушка...» (Лягушка и Вол)	смотри-ка	смотреть, повел. накл., 2 л., ед. ч. + частица –ка	Смягчение повеления, разговорность.
«Послушай-ка, сосед...» (Волк на псарне)	послушай-ка	послушать, сов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч. + –ка	Вежливое привлечение внимания.
«Приляг-ка, брат...» (Пустынник и Медведь)	приляг-ка	прилечь, сов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч. + –ка	Смягчение повеления, разговорность.
«Гляди же, как раздуюсь...» (Лягушка и Вол)	Гляди же	глядеть, несов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч. + частица же	Усиление требования.
«Возьми же...» (Откупщик и Сапожник)	Возьми же	взять, сов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч. + же	Настойчивое побуждение.
«Постойте ж...» (Квартет)	постойте ж	пускать (служебное) + отдать, сов. вид, 3 л., ед. ч.	Условное распоряжение.
«Пусть исповедует...» (Мор зверей)	пусть исповедует	исповедовать, несов. вид, 3 л., ед. ч. + пусть	Торжественный приказ.
«Пускай же говорят собаки...» (Слон и Моська)	пускай говорят	говорить, несов. вид, 3 л., мн. ч. + пускай	Допущение, разрешение.
«Ступай...» (Лжец)	ступай	ступать, несов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч., нулевой суффикс	Побуждение к действию.
«Стой!» (Разбойник и Извозчик)	стой	стоять, несов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч., нулевой суф.	Резкий приказ.
«Спасайте...» (Раздел)	спасайте	спасать, несов. вид, повел. накл., 2 л., мн. ч., суф. –ай– + –те	Коллективный призыв.

«Держите вора!» (Волк и мышонок)	держите	держать, несов. вид, повел. накл., 2 л., мн. ч., –те	Приказ.
«Садитесь...» (Муха и дорожные)	садитесь	садиться, несов. вид, повел. накл., 2 л., мн. ч., –и– + –тесь	Вежливое распоряжение.
«Не трепещися так...» (Кошка и Соловей)	трепещися	трепетать, несов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч., –и– + –ся	Уговор, смягчение.
«Хоть меньше бей...» (Собака)	бей	бить, несов. вид, повел. накл., 2 л., ед. ч., беглое е	Совет, побуждение
«Пей, ешь и веселись...» (Скупой)	пей ешь веселись	пить, несов. вид, особая форма (беглый гласный е), повел. накл., 2 л., ед. ч. есть, несов. вид, супплетивная форма, повел. накл., 2 л., ед. ч., нулевой суффикс веселиться, несов. вид, II спр., повел. накл., 2 л., ед. ч., суф. –и + постф. –сь	Дружеский призыв, побуждение к действию. Прямое побуждение, непринуждённость речи. Радостный, экспрессивный призыв, устная разговорная окраска.

Таким образом, таблица показывает: **структурное разнообразие** форм повелительного наклонения у Крылова; **многообразие стилистических функций** – от резкого приказа до мягкого совета или иронии; **богатство разговорных частиц** (-ка, же, пускай), придающих речи народный колорит.

В баснях Крылова формы повелительного наклонения выполняют не только грамматическую, но и стилистическую функцию: они создают эффект живой речи, передают интонацию диалога, подчёркивают волевое воздействие одного персонажа на другого.

Сослагательное наклонение как средство гипотетичности

Формы сослагательного наклонения (частица *бы* + прошедшее время) позволяют Крылову моделировать воображаемые ситуации, выражать сожаление, совет или условное рассуждение. В финале басни «Мартышка и Очки» звучит нравоучение: «А вы, друзья, как ни садитесь, / Всё в музыканты не годитесь». Формально это изъявительное наклонение, однако в структуре морали подразумевается скрытая условность: «Даже если бы вы сели по-другому, результат всё равно был бы тем же». Подобные гипотетические оттенки придают басне универсальность и усиливают её дидактический эффект.

В «*Лебедь, Щука и Рак*» вся сюжетная ситуация строится на условной логике: если бы герои приложили усилия в одном направлении, итог был бы положительным. Но поскольку каждый тянет в свою сторону, гармония оказывается недостижимой. Здесь сослагательное наклонение становится средством моделирования воображаемого, идеального исхода, контрастирующего с реальностью.

Частица *бы* у Крылова отличается гибкостью: она может стоять после глагола («*Хотела б очень я сама тебя послушать*» – *Кошка и Соловей*), перед глаголом или даже отделяться другими словами («*Хоть слушать всякий вздор богам бы и не сродно*» – *Лягушки, просящие царя*). Такое варьирование делает речь естественной, разговорной, приближенной к живой народной речи.

Особенно выразительны конструкции с оттенком желания или совета: «*Нет, я бы на это не решился*» (*Орел и Паук*), «*Беда невелика, легко б её поправить: рвануться только посильней...*» (*Лиса*), «*Хотя б лишились их они среди сраженья...*» (*Совет мышей*).

Характерно и использование формы *бы* + *инфинитив*, которая придаёт высказыванию оттенок мечтательности или гипотетического рассуждения:

«*Какую б выдумать преступнику им казнь...*» (*Троежёнец*),

«*А их-то бы всего нужней спросить*» (*Мирская сходка*),

«*Была б жёлуди: ведь я от них жирею*» (*Свинья под дубом*).

Таблица № 2. Примеры сослагательного наклонения в баснях

Форма сослагательного наклонения	Значение	Примеры	Комментарий
бы + прошедшее время	Совет, желание	«Хотела б очень я сама тебя послушать» (<i>Кошка и Соловей</i>)	Передаёт мягкое пожелание, оттенок личного стремления.
бы + прошедшее время	Условность, гипотетическая ситуация	«А вы, друзья, как ни садитесь, всё в музыканты не годитесь» (<i>Мартышка и Очки</i>)	Подразумевается скрытое «если бы...» → дидактический вывод.
бы + прошедшее время	Моделирование идеального подхода	«Из кожи лезут вон, а возу всё нет ходу! Поклажа бы для них казалась и легка...» (<i>Лебедь, Щука и Рак</i>)	Ситуация «как могло бы быть» противопоставлена реальности.
бы + инфинитив	Мечта, предположение, гипотеза	«Какую б выдумать преступнику им казнь...» (<i>Троежёнец</i>)	Создаётся эффект размышления о возможных вариантах.

частица бы в середине/ в конце фразы	Усиление речи, разговорный колорит	«Хоть слушать всякий вздор богам бы и не сродно» (<i>Лягушки, просящие царя</i>)	Придаёт тексту живость и народность, приближает к устной речи.
бы + прошедшее время с отрицанием	Сожаление	«Я удавилась бы с тоски, когда бы на неё хоть чуть была похожа» (<i>Зеркало и Обезьяна</i>)	Выражает эмоциональное сожаление, усиливает экспрессию.

Таким образом, изобилие форм сослагательного наклонения в баснях Крылова отражает эмоциональную насыщенность его языка. С их помощью автор не только усиливает поучительный смысл произведений, но и создаёт интонацию живой беседы с читателем, в которой условность и реальность постоянно переплетаются.

Крылов использует сослагательное наклонение как гибкий инструмент: оно выражает условность, сожаление, совет, мечту и гипотетические ситуации. Благодаря этому его басни звучат одновременно как народная речь и как нравоучительная притча, где возможное и действительное постоянно сопоставляются.

Употребление одного наклонения в значении другого

Интересно отметить, что в баснях И.А. Крылова наклонения нередко взаимодействуют и взаимопереходят друг в друга. Так, формы повелительного наклонения могут приобретать условный смысл, а изъявительное наклонение – выполнять функцию приказа или призыва.

Например, в басне «Кукушка и Петух» взаимные похвалы героев строятся на формах изъявительного наклонения: «Ты, Петя, хоть куда!». Формально это изъявительное, но в контексте оно приобретает значение повеления для читателя: прими эту похвалу всерьёз, но одновременно усмехнись, заметив её ироничность. Таким образом, изъявительное наклонение становится инструментом скрытой сатиры.

При определении значений наклонений важно учитывать, что глаголы, обладающие формальными показателями одного наклонения, нередко выражают значение другого. Так, в строке: «*Про жизнь пустынную как сладко не пиши, а в одиночестве способен жить не всякий...*» глагол *пиши* имеет форму повелительного наклонения, но выражает значение условного («*сколько бы ни писали*»), то есть не повеление, а гипотетическую ситуацию. В другом примере: «*Послушайте меня: докажем, что в лесах есть добрые сердца*» глагол *докажем* формально относится к изъявительному наклонению, однако, по сути, выражает призыв, функцию повелительного.

Изъявительное наклонение нередко используется Крыловым именно в этом значении – как форма приказа или предложения совместного действия. В басне «*Прохождение и собаки*» персонаж говорит: «*Пойдём вперёд: я их натуру лучше знаю*». Здесь глагол *пойдём* по форме изъявительное (1-е лицо множественного числа), но по значению – явное побуждение, то есть замещение повелительного наклонения.

Следует отметить, что совпадение форм мгновенно-произвольного действия с повелительным наклонением носит чисто внешнюю природу. Формы повелительного наклонения всегда выражают значение второго лица и могут сочетаться с местоимением *ты*. Напротив, формы мгновенно-произвольного действия употребляются только с местоимениями 1-го и 3-го лица (я, мы, он, они) или с существительным в роли подлежащего: «*А тут к беде ещё беда: случись (= случилось) тогда несчастье*».

Таблица № 3. Примеры взаимоперехода наклонений

Форма наклонения	Реальное значение	Примеры	Комментарий
Повелительное наклонение	Условное (гипотетическое)	«Про жизнь пустынную как сладко не пиши , а в одиночестве способен жить не всякий...»	Форма повелительного (<i>пиши</i>), но значение условного: « <i>сколько бы ни писали</i> ».
Повелительное наклонение	Наставление, совет	«Послушайте меня: докажем , что в лесах есть добрые сердца»	Здесь <i>докажем</i> формально изъявительное (1 л., мн. число), но значение повелительное — призыв к действию.
Изъявительное наклонение	Приказ/повеление	« Пойдём вперёд: я их натуру лучше знаю» (<i>Прохожие и собаки</i>)	Изъявительное (<i>пойдём</i>) выражает побуждение, приказ заменяет повелительное.
Изъявительное наклонение	Скрытая ирония (с оттенком повеления читателю)	«Ты, Петя, хоть куда!» (<i>Кукушка и Петух</i>)	Формально констатация, но по сути — насмешливое побуждение: «верь, но усмехнись».
Мгновенно-произвольное действие (случись, упади, гряди)	Изъявительное (фактическое событие)	«А тут к беде ещё беда: случись тогда несчастье»	Форма совпадает с повелительным, но реально выражает факт (3 лицо), а не приказ.
Сослагательное наклонение	Скрытая условность	«А вы, друзья, как ни садитесь, всё в музыканты не годитесь» (<i>Мартышка и Очки</i>)	Мораль строится на невысказанном «если бы...» → универсальный вывод.

Таким образом, у Крылова наблюдается активная игра наклонениями: формальная грамматическая оболочка часто расходится с реальным значением, что позволяет автору усиливать сатирический эффект и гибко выражать оттенки смысла.

У Крылова наклонения активно «переходят» друг в друга: повелительное превращается в условное, изъявительное в приказ, а сослагательное моделирует гипотетические ситуации, выражает сожаление или совет. Такой синтаксический приём делает язык басен гибким, выразительным и приближает его к народной речи.

Материал по морфологическим особенностям басен И.А. Крылова можно эффективно использовать в школьной практике на уроках русского языка и литературы. Он подходит для углубленного изучения тем по морфологии и стилистике, а также для развития навыков анализа текста.

Уроки русского языка

Морфологический разбор. Изучение форм повелительного и сослагательного наклонений на примере басен Крылова делает эту тему более наглядной и интересной. Учащиеся могут находить глаголы в тексте и объяснять их формообразование (например, „молчи” – от основы „молч-” с суффиксом „-и-”; „посильней” («рвануться изо всех сил»).

Стилистика и синтаксис. На примерах из басен можно демонстрировать, как морфологические средства влияют на стилистику текста. Например, анализировать, как частицы „-ка” („послушай-ка”) или „-же” („гляди же”) придают повелению различные оттенки – от мягкой просьбы до категоричного приказа. Это помогает школьникам понимать, что язык — это не просто набор правил, а гибкий инструмент для выражения мыслей и эмоций.

Развитие речи. Упражнения по переписыванию отрывков с заменой одной формы наклонения на другую (например, "пойдём" на "иди" или "пошли") помогут учащимся почувствовать разницу в оттенках значения и развить свои навыки стилизации речи.

Уроки литературы

Анализ образов персонажей. Повелительное и сослагательное наклонения могут служить ключом к пониманию характеров персонажей. Например, постоянное использование повелительного наклонения хищниками (Волк, Лев) подчёркивает их властность и жестокость. В то время как использование сослагательного наклонения может раскрывать мечты или сожаления персонажей.

Выявление авторской позиции. Анализ наклонений в морали басни помогает понять, какую нравоучительную позицию занимает Крылов. Например, сослагательное наклонение в морали ("*а жаль, что...*", "*лучше б...*") часто выражает сожаление автора о несовершенстве человеческой природы и является призывом к самосовершенствованию.

Сопоставительный анализ. Можно сравнивать, как работают наклонения в баснях Крылова и в произведениях других авторов (например, басни Эзопа, Лафонтена, Доница), чтобы показать уникальность языка русского баснописца, его приближенность к народной речи.

Формы работы

Проектная деятельность. Учащиеся могут подготовить мини-проекты, посвящённые одной из басен, с подробным анализом использования в ней наклонений.

Творческие задания. Школьникам можно предложить написать собственную басню, используя различные формы повелительного и сослагательного наклонений для создания определённых образов и передачи морали.

Викторины и конкурсы. Материал можно использовать для проведения викторин, где учащимся нужно будет определить, какой оттенок значения имеет та или иная форма наклонения в конкретной басне.

В заключение можно сделать следующие выводы. Анализ басен И.А. Крылова показывает, что грамматические формы наклонения играют важную роль в создании художественного эффекта. Повелительное наклонение усиливает экспрессивность и диалогичность текста, становится инструментом воздействия персонажей друг на друга и на читателя. Сослагательное наклонение моделирует воображаемые ситуации, выражает совет или сожаление, придавая морали особую убедительность. Взаимопереходы наклонений сближают литературный текст с устной речью, обеспечивая гибкость, живость и многозначность художественного слова. Таким образом, морфологические категории у Крылова выполняют не только синтаксическую, но и художественно-педагогическую функцию, что объясняет непреходящую силу воздействия его басен.

Изучение форм наклонения в баснях Крылова актуально по нескольким причинам. Во-первых, басни дают богатый материал для наблюдений над грамматикой русского языка: в них представлены разные способы образования повелительных форм – с суффиксом -и-, с нулевым окончанием, с частицами (-ка, же, пусть, пускай, да) и с постфиксом -ся. Во-вторых, художественное использование этих форм демонстрирует их стилистический потенциал: приказ, просьба, совет, предостережение, а также ироническое или шутовское окрашивание. В-третьих, в баснях активно используется сослагательное наклонение, позволяющее моделировать условные или воображаемые ситуации, выражать совет, сомнение, сожаление, что усиливает дидактический и нравоучительный эффект текста. Наконец, особенно важным оказывается взаимодействие наклонений: повелительное обретает условный смысл, а изъявительное выполняет функцию приказа или совета. Такое взаимодействие делает речь гибкой, приближает её к живой устной коммуникации и придаёт произведениям Крылова особую выразительность и многозначность.

Практическое значение анализа наклонений глагола на материале басен заключается в том, что он: способствует формированию у школьников прочных грамматических навыков (разбор глаголов, определение способов словообразования); развивает умение выявлять взаимодействие формы и содержания в художественном тексте; помогает глубже понять характеры персонажей и авторскую иронию через речевые формы; стимулирует интерес к изучению языка на основе знакомых, ярких и образных произведений.

Таким образом, использование басен Крылова при изучении наклонений делает уроки не только познавательными, но и эмоционально насыщенными, что соответствует задачам современного школьного образования.

Библиография:

1. ВИНОГРАДОВ, В. В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва: «Высшая школа», 1986. – 640 с.
2. ГОГОЛЬ, Н. В. *Собр. соч.*, т. 6. Москва: «Правда», 1984. – 319 с.
3. ГОРДИН, М. А. *Жизнь Ивана Крылова*. Москва: «Книга», 1985. – 284 с.
4. КАРПОВ, А. К. *Морфология современного русского языка: Учебное пособие*. – 3-е изд., испр. и доп. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2019. – 202 с. ISBN 978-5-00047-546-1
5. КРЫЛОВ, И. А. *Басни*. Москва: «Эксмо», 2020. – 352 с. ISBN 9785041541606
6. *Русская басня*. Под общей редакцией В.П. Степанова. Составление, вступительная статья и примечания Н. Л. Степанова. Москва: Издательство «Правда», 1986. – 544 с.
7. СТЕПАНОВ, Н. Л. *Мастерство Крылова-баснописца*. Москва: «Советский писатель», 1956. – 290 с.
8. ШАНСКИЙ, Н. М.; ТИХОНОВ, А. Н. *Словообразование. Морфология. Современный русский язык*. В 3х ч. Часть II. Москва: «Просвещение», 1981. – 272 с.

STIMULAREA CURIOSITĂȚII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

STIMULATE CURIOSITY IN THE LEARNING PROCESS AT EARLY SCHOOL AGE

VETRILĂ Sorina,

Școala Doctorală Științe ale Educației

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

PhD student, Doctoral School of Educational Sciences

“Ion Creangă” State Pedagogical University

e-mail: svetril2@gmail.com

CZU: 373.2.25

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p342-352

Rezumat. Stimularea curiozității e un pilon esențial în dezvoltarea armonioasă și în formarea unei atitudini pozitive față de învățare. La vârsta școlară mică, copiii sunt deosebit de receptivi, iar curiozitatea lor naturală poate fi direcționată spre un proces de învățare activ și plin de descoperiri. Există o serie de metode și practici pe care le poți integra în activitățile zilnice pentru a susține și a dezvolta curiozitatea copiilor. Aceste strategii se bazează pe principiul că învățarea e o aventură, nu o obligație. E important ca învățătorul să fie un model de curiozitate, împărtășind propriile sale interese, fiind entuziasmat de a învăța lucruri noi.

Cuvinte-cheie: curiozitate, motivație, stimulare, învățare, elevii de vârstă școlară mică, metode și strategii.

Abstract. Stimulating curiosity is an essential pillar in harmonious development and in the formation of a positive attitude towards learning. At early school age, children are particularly receptive, and their natural curiosity can be directed towards an active learning process full of discoveries. There are a number of methods and practices that you can integrate into daily activities to support and develop children's curiosity. These strategies are based on the principle that learning is an adventure, not an obligation. It is important for the teacher to be a model of curiosity, sharing his own interests, being enthusiastic about learning new things.

Keywords: curiosity, motivation, stimulation, learning, early school students, methods and strategies.

Introducere. A fi învățător astăzi ar trebui să fie o decizie bazată pe vocație, responsabilitate, iubire față de cei mici. A avea abilități de comunicare, capacități empatică sau ceea ce numim, generic, *inteligență emoțională* ar fi alte cerințe importante pentru profesia de dascăl. Răbdarea, creativitatea, imaginația, gândirea logică, perseverența, disponibilitatea de a munci și de a împărtăși știința, de a învăța continuu, curiozitatea de a-l cunoaște pe fiecare copil și familia sa, istoria lor de viață sunt alte cerințe esențiale pentru profesia de dascăl. Valorile morale, principiile sănătoase de viață, bunătatea și echilibrul psihologic personal fac din tine, ca dascăl, un model bun de urmat și un partener extraordinar pentru părinți în actul sacru de creștere a copiilor și adolescenților [19, p.17].

Disponibilitatea unui copil față de școală depinde în special de capacitatea de a ști cum să învețe. În acest raport, apare o listă cu cele șapte elemente-cheie pentru această capacitate crucială - toate având o legătură directă cu *inteligența emoțională* (Figura 1):

- *Încredere.* O senzație de control și de stăpânire a corpului, a comportamentului și a lumii din jur; încrederea copilului în faptul că va reuși cu siguranță în ceea ce încearcă și că adulții îi vor fi de ajutor.
- *Curiozitate.* Ideea că descoperirea unor lucruri noi este un fapt pozitiv și conduce la plăcere.

- *Intenție*. Dorința și capacitatea de a avea un anumit impact și de a acționa cu o anumită perseverență. Acest lucru este în strânsă legătură cu un simț al competenței, al eficacității.
- *Control de sine*. Capacitatea de a-și regla și de a-și controla acțiunile conform vârstei; un sens al controlului interior.
- *Raportare*. Capacitatea de a se implica alături de alții, în ideea de a fi înțeles și de a-i înțelege pe alții.
- *Capacitate de a comunica*. Dorința și capacitatea de a schimba la nivel verbal idei, sentimente și concepte cu ceilalți. Această capacitate are legătură cu simțul încrederii în ceilalți și cu cel al plăcerii de a se implica în diverse lucruri alături de alții, inclusiv de adulți.
- *Cooperare*. Capacitatea de a-și echilibra nevoile proprii cu ale celorlalți, alături de care formează un grup de activitate [7, p.310].

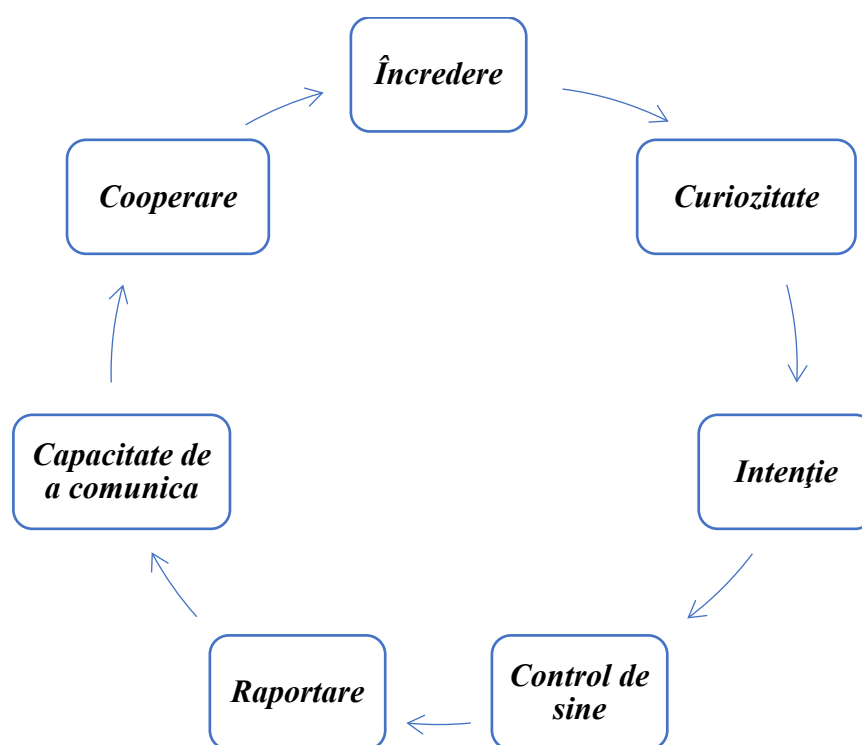


Figura 1. Șapte elemente-cheie pentru capacitate de învățare a copilului corelate cu inteligența emoțională

Dacă un copil vine sau nu vine în prima zi de școală, cu aceste calități deja dobândite depinde în mare măsură de părinți. Prin urmare, elevii de azi, învață altfel, explorează lumea *uimiți*. Ei întâmpină fiecare zi cu o curiozitate înăscută, descoperind, nerăbdători și atenți, tot felul de lucruri neașteptate. Sarcina noastră, a cadrelor didactice, este să le ușurăm explorarea. Conștientizând că timpul lor de joacă este important, le apreciem perspectiva unică și creativă.

Oferindu-le materiale didactice cu ajutorul cărora să-și exploreze numeroasele și variatele idei și interese, le permitem să își dezvolte imaginația, creativitatea și limbajul. Sarcina noastră este să-i încurajăm cu interes și chiar să ne inspirăm din jocurile lor. Rezistând impulsului de a le „regiza” activitatea, ne mai destindem și ne mai înșenăim. Nu există dar mai mare pentru un elev decât un învățător la fel de curios ca el [4, p.51].

A fi curios este sinonim cu a fi deschis la: a învăța, a iubi, a accepta poticnelile inerente, la viața exterioară. Psihologul T. Kashdan numește curiozitatea „motorul creșterii”. În general, curiozitatea ne permite să explorăm lumea cu mintea deschisă a unui copil, fără idei preconcepute, și ne ajută să rămânem tineri mai multă vreme. De asemenea, curiozitatea s-a dovedit a fi unul dintre ingredientele principale ale rezistenței, o trăsătură deosebit de valoroasă în perioade de recesiune economică prelungită. Oamenii rezistenți nu sunt făcuți din oțel; pur și simplu, iau în calcul mai multe opțiuni, iar acele opțiuni își au sorginea într-o minte curioasă.

Scopul cercetării constă în identificarea strategiilor de stimulare a curiozității în procesul de învățare la vârsta școlară mică.

Rezultate și discuții. Atunci când suntem captivați de relatarea unei persoane, de intriga unui film sau de o știre de ultimă oră, cu siguranță că unul dintre motivele pentru care acordăm interes și urmărim derularea evenimentelor este dorința de a afla ceva nou. Curiozitatea este considerată un motiv crucial al comportamentului nostru, dorința de a experiența și cunoaște fiind văzută ca o forță extrem de importantă pentru dezvoltarea personală și socială [11, p.266-272.].

Specialiștii consideră că ea implică tendința de a explora, de a căuta informații despre subiectul de interes și o văd ca pe „un sistem motivațional-emoțional pozitiv, asociat cu recunoașterea, urmărirea/monitorizarea și reglarea în mod activ a experienței ca reacție la noile oportunități care sunt văzute ca provocări” [10, p.291-305].

Curiozitatea este o emoție bizară. Unul dintre elementele curiozității este acea mirare copilărească cu care explorăm noi descoperiri, dintre care majoritatea sunt relativ simple. Cu toate acestea, Albert Einstein viza ceva mai profund când a scris: „Important este să nu încetăm să ne punem întrebări. Curiozitatea există dintr-un motiv anume. Omul nu poate decât să simtă o adâncă venerație atunci când contemplă misterele eternității, ale vieții, ale minunatei structuri a realității”. În forma ei cea mai pură, curiozitatea este un amestec între sentimentul pe care îl are un copil atunci când vede lumea pentru prima dată și sentimentul pe care îl are un bătrân înțelept când își dă seama că știe cu atât mai puțin cu cât știe mai mult - și această realizare îl umple de încântare și poate chiar de puțină smerenie [6, p.145].

CURIOZITATE = MIRARE + VENERAȚIE

Curiozitatea e prin natura ei spontană, dar uneori are nevoie și de câte-un imbold. Venerația te conectează la ceva mai presus de tine și te face să-ți deschizi sufletul în fața marilor întrebări ale vieții; astfel încolțește curiozitatea.

Curiozitatea este o emoție care contribuie la creșterea calității vieții. Oamenii curioși sunt mai fericiți, mai sociabili și au mai mult succes în carieră. De asemenea, trăiesc mai mult. Această emoție ne pune în mișcare. Este combustibilul creativității și al capacității noastre de a ne înnoi, precum și cheia evoluției noastre în timp. Mai mult, în perioade de criză economică severă, curiozitatea este asociată cu rezistența și cu scăderea anxietății și a depresiei [6, p.152].

Curiozitatea, stare sufletească a prezentului, este un amestec de energie, de încredere, de dorință de a înțelege și de a acționa, aici și acum [1, p.29].

Curiozitatea influențează comportamentul uman atât în sens pozitiv, cât și negativ: aduce beneficii, dar provoacă și pierderi. Este o trăsătură de personalitate moștenită genetic, un comportament adaptativ.

Ca moștenire genetică și comportament adaptativ în evoluția omului, curiozitatea se manifestă la bebeluși încă din primul an de viață, înainte de a începe să vorbească: prin gesturi și vocalizări, ei „pun întrebări” adulților pentru a obține informații despre mediul în care trăiesc [2].

Curiozitatea este caracteristică tuturor, cu unele variații în ceea ce privește frecvența, intensitatea, durata și disponibilitatea persoanelor de a se angaja în urmărirea și căutarea unor experiențe noi și incitante, asociate cu stări emoționale pozitive [3].

Din această perspectivă, punctăm faptul că, pentru relația dintre curiozitate și ascultare activă, situația de comunicare oferă oportunitatea întâlnirii cu stimuli care presupun noutate, incertitudine, provocare. Astfel, experiența celui alt devine o sursă valoroasă de informații pentru cunoașterea de sine, formarea impresiei despre ceilalți, validarea propriilor teorii referitoare la natura umană în general, menținerea și formarea unor relații sociale prin transmiterea informațiilor, precum și îmbogățirea repertoriului comportamental al persoanei.

Beneficiile în plan personal asociate curiozității sunt numeroase: capacitate de rezolvare a problemelor, creativitate, flexibilitate cognitivă, stimă de sine, autonomie, controlul perceput, stare de bine subiectivă. Sigur că există factori care pot accentua propensiunea spre căutarea noilor informații și experiențe: atunci când considerăm că probabilitatea de a obține aceste informații este ridicată și că ele ne vor îmbogăți resursele personale, ne vom angaja în demersul exploratoriu. Dacă însă nu apreciem corect ceea ce cunoaștem deja, dacă resimțim un nivel ridicat de anxietate, dăm dovadă de dogmatism, de încredere exagerată sau suntem focalizați excesiv pe noi înșine, dorința și acțiunile de angajare în investigarea aspectelor caracterizate de noutate, complexitate și provocare sunt mult mai puțin probabile [3, p.159].

Paul J. Silvia, profesor de psihologie socială la *University of North Carolina*, a identificat funcțiile curiozității:

- motivează intrinsec oamenii să învețe;
- servește ca o contrapondere a anxietății, care motivează un comportament de evitare a situațiilor și evenimentelor noi;
- servește drept contrapondere la satisfacția produsă de recompensele comportamentelor deja verificate [17, p.98].

Cercetările au relevat rolul curiozității în diferite domenii, spre exemplu în activitatea școlară: în orele de clasă, elevii cu un nivel de curiozitate înalt pun de trei ori mai multe întrebări profesorilor decât elevii cu un nivel de curiozitate mai scăzut [13, p.388].

Cu deplin temei faptic, s-a spus despre curiozitate că este, după efort și inteligență, cel de-al treilea pilon al performanței școlare. Identificarea factorilor care contribuie la stimularea curiozității și păstrarea ei are semnificație nu numai pentru dezvoltarea personalității copiilor și tinerilor, ci și pentru conservarea funcțiilor cognitive și a sănătății mentale și fizice la vârstnici.

Curiozitatea este considerată unul dintre motoarele fundamentale ale dezvoltării cognitive și ale învățării, fiind strâns legată de dorința copilului de a explora, de a pune întrebări și de a descoperi sensul lumii înconjurătoare. La vârsta școlară mică, acest potențial de explorare se află într-un moment de maximă expresie, iar modul în care este valorificat în mediul educațional influențează atât performanța academică, cât și atitudinea pe termen lung față de învățare.

În acest context, în lucrarea *Psychology and Pedagogy*, J. Piaget subliniază importanța curiozității și a explorării active în procesul de învățare, în special la copil [14], iar M. Roco, în manualul *Creativitate și inteligență*, tratează relația dintre curiozitate, creativitate și dezvoltarea cognitivă, insistând asupra valorificării lor în mediul educațional [16].

În contextul instituțiilor de învățământ, *curiozitatea contribuie la succesul școlar*. În relațiile interumane, comparativ cu persoanele care au un nivel de curiozitate mai puțin înalt, cele care se disting prin curiozitate acordă mai multă atenție interlocutorilor și sunt mai abile în descifrarea personalității acestora. De asemenea, curiozitatea este un factor de sporire a creativității și de îmbunătățire a memoriei [5, p.43].

T. Kashdan, P. Rose și D. Fincham au propus un model teoretic axat pe facilitarea dezvoltării personale pe baza curiozității. Ei consideră că „procesul inițiat de curiozitate, considerat a atrage după sine experiențe subiective pozitive și dezvoltare personală, include: (a) creșterea atenției acordate detectării și orientării persoanei spre stimuli caracterizați de noutate și provocare, (b) explorarea cognitivă și comportamentală a stimulilor care funcționează ca recompense, (c) angajarea sub forma stării de *flow* în activități și față de stimuli care funcționează ca recompensă, (d) integrarea noilor experiențe prin asimilare sau acomodare” [9, pp.291-292].

Modelul propus include două componente ale curiozității, fiind tributar modelelor care distingeau curiozitatea pentru stimuli diverși și cea specifică: explorarea sau tendința de a căuta noi informații/experiențe și absorbția sau tendința de a te angaja pe deplin în aceste acțiuni care funcționează ca recompense.

Autorii au proiectat un instrument pentru operaționalizarea acestor două dimensiuni (*inventarul curiozității și explorării*), care s-a dovedit promițător pentru punerea în evidență a celor două tendințe. În plus, analizele corelaționale efectuate au indicat: asocierea dintre nivelurile ridicate ale curiozității și evaluarea favorabilă a sinelui, viitorului și lumii în general; convingerea că scopurile fixate pot fi atinse și obstacolele pot fi depășite; plăcerea trăită în cazul provocărilor de natură cognitivă; deschiderea spre noi experiențe și idei. Relația negativă a fost evidențiată pentru anxietate, plictiseală, apatie. Pe baza rezultatelor obținute de diferite studii, autorii pledează în favoarea relevanței curiozității pentru procesul de dezvoltare a intereselor, cunoștințelor, abilităților, pentru perseverența în atingerea scopurilor, pentru trăirea de stări afective pozitive.

În figura nr. 2 prezentăm ciclul curiozității și dezvoltarea motivele de realizare:

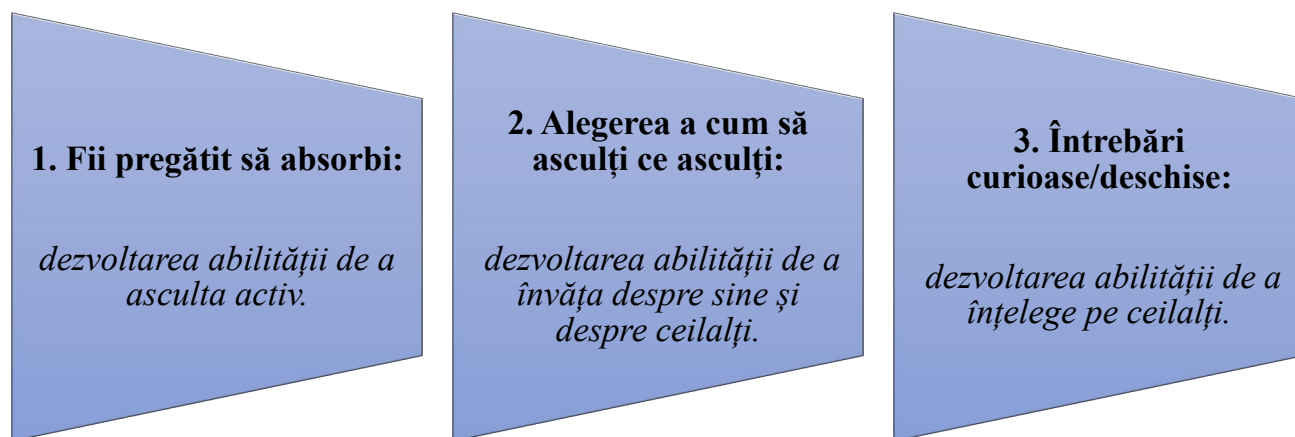


Figura 2. Ciclul curiozității și dezvoltarea motivele de realizare

Cele mai multe demersuri au pornit de la rolul curiozității în învățare, în special în învățarea școlară, autorii fiind tributari teoriilor relevante din domeniu. Au fost luate în calcul caracteristicile stimulilor cu rol în declanșarea și persistența explorării: noutatea, surpriza, schimbarea, conflictul, incertitudinea, complexitatea. Alți factori avuți în vedere vizează particularitățile indivizilor instruiți: nivelul de cunoștințe relevante pentru tema predată și gradul de interes față de aceasta, considerate importante pentru estimarea lacunei cognitive/informaționale a elevilor [15].

E. Necka [12] a enunțat câteva principii relevante pentru stimularea curiozității: educatorii să evalueze pozitiv și să recompenseze adresarea de întrebări; formularea de întrebări deschise și evitarea celor închise, care reduc numărul de răspunsuri posibile; să nu se ofere întotdeauna rapid explicații și răspunsuri la întrebările/problemele formulate, pentru a beneficia de faza de incubatie; să se arate că nu există cunoștințe exhaustive în privința temelor studiate, așa că avem destule motive să ne punem întrebări, să facem speculații, să investigăm; să se prezinte tendințele de dezvoltare a cunoașterii umane, posibilele direcții de progres tehnologic și științific. Ca tehnici de stimulare a curiozității, autorul enumeră: varianta brainstormingului, în care elevii sunt stimulați să formuleze întrebări și să identifice probleme pornind de la o temă; jocul de rol, în care copiii interpretează un personaj marcant al științei și tehnologiei; descrierea unui proces creativ ipotetic care a condus la o invenție importantă; identificarea de către cadrele didactice și elevi a fenomenelor care le stârnesc curiozitatea. Accentul cade asupra învățării bazate pe investigare.

La vârsta școlară mică curiozitatea poate fi stimulată prin următoarele strategii: introducerea unui conflict conceptual și a unor elemente cu rol în creșterea interesului, crearea unui climat favorabil formulării de întrebări, oferirea unei perioade de timp adecvate pentru explorare, oferirea posibilității de a alege temele de studiu, controlul gradului de stimulare/dificultății problemelor, încurajarea gândirii critice, a scepticismului și a explorării, oferirea de recompense și modelarea curiozității [20].

În timp, specialiștii și-au pus problema identificării modalităților de intervenție pentru stimularea curiozității, având în vedere că aceasta este semnul unui spirit investigativ, deschis spre experiențe, fiind asociată plăcerii de a învăța, gândirii critice, inovării, creativității și progresului. Faptul că studiile gemelare au demonstrat că în cazul trăsăturii „deschidere spre experiență” doar 43% din varianța comportamentului este explicată prin factori genetici [10, pp.125-141]: arată clar că ea poate fi stimulată și dezvoltată. Cele mai multe demersuri în acest sens au pornit de la rolul curiozității în învățare, în special în învățarea școlară, autorii fiind tributari teoriilor relevante din domeniul psihologiei copilului și psihologiei educaționale.

Abordările au luat în calcul caracteristicile stimulilor cu rol în declanșarea și persistența explorării: noutatea, surpriza, schimbarea, conflictul, incertitudinea, complexitatea. Alți factori avuți în vedere vizează particularitățile indivizilor instruiți - nivelul de cunoștințe relevante pentru tema predată și gradul de interes față de aceasta, considerate importante pentru estimarea lacunei cognitive/informaționale a elevilor și a motivației pentru angajarea în activitate [15, pp.24-31].

Un punct important în stimularea curiozității îl reprezintă cultivarea interogației, a capacității de a formula întrebări în vederea descoperirii explicațiilor. Acest aspect poate fi

antrenat de timpuriu, iar C.J. Simister oferă câteva sugestii în cartea sa *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor* [18, p.81].

În primul rând, autoarea face referire la conduita învățătorului în calitate de model, insistând că e indicat ca învățătorii să pună întrebări deschise despre aspectele lumii înconjurătoare: *Mă întreb de ce...? Mă întreb ce-ar fi dacă...? Mă întreb cum te-ai simți dacă...?* Apoi insistă asupra recompensării nu atât a răspunsurilor corecte ale copilului, cât a întrebărilor pe care le adresează, învățătorul chiar punctând în unele cazuri că nu s-a gândit la acel aspect, că nu are un răspuns pe moment și va trebui să se documenteze. Acesta este un lucru pozitiv, formativ, învățătorul invitând elevul să exploreze împreună.

Autoarea recomandă și o serie de activități [18, pp.82-87], pe care le prezentăm succint:

- *Jocul „Ce-ar fi dacă...?”*, în care învățătoarea propune diverse situații în care se pot afla elevii (cumpărături, drumul spre școală, o povestire citită, vizita la un muzeu) pentru a pune această întrebare.
- *Declanșatoare de întrebări* – facilitează punerea de întrebări furnizând modurile posibile de a începe formularea lor: *De ce crezi că...? Cum s-a întâmplat...? Când ar fi mai bine să...? Oare este posibil...? Ce s-ar putea întâmpla dacă...?* Alcătuirea unui poster cu aceste formule ar putea implica o activitate la care să ia parte toți membrii familiei. Posterul va putea fi folosit ca stimul pentru discuțiile ulterioare.
- *Întrebări orientative* – unul dintre jucători alege un lucru, o persoană, un loc și fiecare jucător pune cinci întrebări despre subiectul ales care să urmeze formatul: *de ce?/când?/cum?/unde?/ cine?*
- *Zâna întrebărilor* – ne imaginăm că aceasta vine în vizită și poate să ne răspundă la oricare trei întrebări pe care am vrea să i le adresăm. Care vor fi acestea? Jocul poate avea variante în care invitatul să fie alt personaj – o celebritate, un personaj dintr-un film sau dintr-un desen animat care ar răspunde cu sinceritate la întrebări datorită unui praf magic pe care îl presară copilul.
- Pornind de la faptul că o întrebare ar trebui să fie urmată de explorare pentru aflarea răspunsului, autoarea propune o activitate intitulată „Fii detectiv!”, prin care învățătorul prezintă etapele unei investigații:
 - Alegerea temei: *Care este întrebarea/tema ce te incită? Ce ai vrea să afli?*
 - Sursele de documentare: *Unde ai de gând să cauți? Vei consulta enciclopediile/o anumită persoană? Vei căuta în computer/în bibliotecă?*
 - Căutarea indiciilor: *Colectează informații, înregistrează-le și analizează orice aspect care poate fi interesant și relevant pentru temă.*
 - Extragerea concluziilor: *Ce crezi tu despre ceea ce ai descoperit? Care este ideea ta?*
 - Elaborarea unui raport: *Notează cele mai importante trei lucruri pe care le-ai descoperit.*

Revenind la problema adresării de întrebări, E. Necka [12] propune ca tehnică *asaltul de întrebări*. Prin analogie cu metoda asaltului de idei (brainstorming) specifică pentru stimularea creativității de grup, această tehnică pornește de la separarea fazei de formulare a întrebărilor de momentul evaluării calității acestora. Astfel, principiile de bază din brainstorming sunt adaptate pentru adresarea de întrebări pornind de la o temă dată:

- Orice întrebare este binevenită; nu critica, pune fiecare întrebare care îți trece în minte și renunță la frânele inhibitorii; suspendă evaluarea, reacțiile evaluative verbale sau nonverbale la ceea ce ați produs tu sau alții.
- Cu cât mai multe întrebări, cu atât mai bine, deoarece cantitatea poate atrage după sine calitatea.
- Completarea, îmbunătățirea, elaborarea pe baza întrebărilor anterioare sunt încurajate.

Durata sesiunii de formulare a întrebărilor poate fi cuprinsă între cinci minute și maximum o jumătate de oră. Ca și în cazul brainstormingului, faza de producție este urmată de faza de analiză a întrebărilor, stabilind care sunt principalele zone de interes, cu posibilitatea de a realiza un eseu intitulat „*Ce nu știm despre...*”.

Pe lângă tehnica *brainquestioning* [12, pp.25-27], E. Necka a sugerat și alte *tehnici de stimulare a curiozității*:

- *Jocul de rol* – propune elevilor să reconstituie episoade din istoria științei și tehnologiei, jucând rolul unor personaje bine-cunoscute, precum și al altor persoane care au luat parte la eveniment. Profesorul alege situațiile, acestea fiind caracterizate de polemici între specialiști, aspecte care au implicat controverse, chiar conflicte cu efecte dramatice. Se propune un scenariu pe baza analizei situației din trecut, iar elevilor li se repartizează rolurile. Se insistă pe redarea atmosferei epocii, pe respectarea specificității acesteia și pe identificarea cu modelul nu doar în privința comportamentului, ci și a aspectelor legate de sentimentele, gândurile, motivațiile și frământările personajului. Autorul atrage atenția că aceste aspecte trebuie imaginate în majoritatea cazurilor, deoarece, lăsând deoparte jurnalele sau memoriile, nimeni nu deține informații certe despre ele. Astfel de dramatizări au ca posibile beneficii amorsarea și întărirea dorinței de a cunoaște mai multe aspecte despre personalitățile alese, o mai bună înțelegere a procesului creației științifice și tehnice, precum și stimularea preluării unor conduite ale modelelor.
- *Cum a creat inventatorul asta?* – pornește de la alegerea unui produs al procesului creativ din trecut și se bazează pe încercarea de a reconstitui procesul prin care inventatorul a ajuns la acest rezultat. Copiii, provocați și secondați de învățător, vor trebui să aleagă produsul; acesta poate fi unul uzual, ca fermoarul, stiloul, becul, agrafa de birou, dar și un obiect extrem de vechi, ca roata, cuțitul, săgeata. Inventatorul este de cele mai multe ori anonim, așa că nu există informații certe despre modul în care a gândit și a acționat acesta, sarcina copiilor fiind să-și imagineze cum era lumea înainte de invenție, să speculeze cum a apărut prima idee despre produs, apoi cum au apărut ajustările ulterioare pentru ca el să arate ca în prezent. În plus, trebuie să se gândească și la modul în care autorul a prezentat altora produsul și l-a promovat. Beneficiile sunt similare cu cele ale jocului de rol.
- *Ce îmi provoacă curiozitatea?* – are drept scop descoperirea și împărtășirea fenomenelor/ elementelor care pot să-i intrige pe elevi și să genereze dorința de a explora, chiar dacă la prima vedere acestea sunt banale. Se pornește de la analiza unui domeniu ales pentru a evidenția aspectele nefamiliare, incredibile, conflictuale, ambigue, interesante. Este important ca investigația să accentueze capacitatea de a remarca, de a descoperi ceea ce este interesant, provocator în cazul lucrurilor și

fenomenelor bine-cunoscute, această abilitate fiind deseori cea care ne surprinde în cazul unor mari gânditori.

- *Mă întreb dacă într-adevăr...?* – apare deseori sub formă retorică, însă obiectivul acestei tehnici este de a o adresa în cazul unor fenomene și convingeri aparent bine-cunoscute și universal acceptate și de a genera mai multe răspunsuri. Alegem inițial o afirmație care să reflecte o astfel de credință, după care repetăm de mai multe ori întrebarea propusă, cu scopul de a identifica punctele slabe ale poziției enunțate și de a chestiona aspectele subînțelese, admise ca atare, ale respectivei convingeri. Această tehnică poate lua forma unui joc între două persoane sau echipe în care prima alege o afirmație, iar cealaltă repetă întrebarea, după care se schimbă rolurile.

Recomandările prezentate pe diverse site-uri educaționale propun o serie de principii [8]:

- captarea interesului elevilor prin introducerea temei folosind un aspect care să-i intrige, un element controversat, o provocare, un mister ce așteaptă să fie rezolvat;
- prezentarea temei subliniind că își are originea în viața de toate zilele; evidențierea aplicabilității, a utilității rezolvării ei, a impactului asupra practicilor cotidiene;
- focalizarea pe întrebări, cu accent pe ideea că interogarea este o abilitate care trebuie și poate fi dezvoltată – elevii vor fi antrenați să formuleze, să evalueze și să selecteze întrebări utile în orice situație de învățare;
- valorizarea și recompensarea curiozității elevilor prin recunoașterea și explicitarea modului în care aceasta contribuie punctual la creșterea calității activității didactice desfășurate, precum și la dezvoltarea personală și atingerea obiectivelor propuse în general; de asemenea, pot fi aplicate unele elemente tipice jocului: de exemplu, alocarea unui punctaj, ca tehnică de a încuraja manifestarea curiozității;
- să se acorde elevilor libertatea de a-și urmări interesele, precum și temele care îi pasionează;
- să li se ofere oportunități de a relaționa materialul/tema din programă cu aspectele care le-au stârnit anterior interesul;
- să se includă în activitatea didactică anumite secvențe în care să fie prezentate contribuțiile elevilor;
- acordarea de timp suficient pentru explorare; oferirea de informații și suport, crearea de conexiuni între ceea ce știu elevii și elementele de noutate și provocare, pentru ca profesorul să se asigure că lacuna informațională se micșorează pe măsură ce se derulează investigația/ explorarea;
- modelarea curiozității, exemplele fiind profesorul, personalități marcante din domeniile studiate, precum și colegii cu care elevii colaborează în derularea unor proiecte comune;
- cultivarea deschiderii spre experiențe noi, a spiritului investigativ, a gândirii divergente, a scepticismului, a gândirii critice;
- oferirea posibilității de a alege temele de studiu, controlul gradului de stimulare/a dificultății problemelor și oferirea unei perioade de timp adecvate pentru explorare;
- încurajarea gândirii critice, scepticismului și explorării; oferirea de recompense; modelarea curiozității.

Concluzii

1. În contextul școlii primare, stimularea curiozității nu este doar o strategie didactică, ci și o necesitate psihopedagogică, menită să prevină scăderea motivației intrinseci pe măsură ce cerințele curriculare devin mai rigide. Climatul emoțional al clasei, flexibilitatea metodelor de predare și conexiunea cu interesele reale ale elevilor sunt factori decisivi pentru menținerea dorinței de a învăța.
2. Curiozitatea este considerată unul dintre motoarele fundamentale ale dezvoltării cognitive și ale învățării, fiind strâns legată de dorința copilului de a explora, de a pune întrebări și de a descoperi sensul lumii înconjurătoare. La vârsta școlară mică, acest potențial de explorare se află într-un moment de maximă expresie, iar modul în care este valorificat în mediul educațional influențează atât performanța academică, cât și atitudinea pe termen lung față de învățare.

Bibliografie:

1. ANDRE, Ch. *Stările sufletești: învățarea seninătății*. București: Trei, 2012. 628 p. ISBN 978-973-707-346-4
2. BAZHYDAI, M.; WESTERMANN, G.; PARISE, E. *I don't know but I know who to ask: 12-month-olds actively seek information from knowledgeable adults*. Developmental Science. 2020, 23(5). Article e12938. <https://doi.org/10.1111/desc.12938>
3. BONCHIȘ, E. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Polirom, 2011, 419 p. ISBN 978-973-46-2231-3
4. CAMERON, J.; LIVELY, E. *Cum să cultivi creativitatea copiilor: exerciții pentru stimularea inventivității și exprimării de sine*. Iași: Polirom. 2013. 244 p. ISBN: 978-973-46-3645-7
5. CHELCEA, S. *Invitație la cunoașterea de sine. Schițe psihosociologice*. București: Pro Universitaria. 2025. 186 p. ISBN: 978-606-26-2054-7.
6. CONLEY, Ch. *Ecuatiile emoționale: câteva formule simple pentru o viață fericită și plină de succes*. București: Humanitas, 2022, 297 p. ISBN 978-973-50-7372-5
7. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2018, 529 p. ISBN 978-606-44-0072-7
8. *How to Create Curiosity in Classrooms. 10-strategies-to-promote-curiosity-in-learning*. Accesat: 29.08.2025. Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/>
9. KASHDAN T.; ROSE P.; FINCHAM, D. *Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities*. Journal of Personality Assessment, Nr. 82. 2004.
10. KASHDAN, T.B. Curiosity. În: C. PETERSON, P. SELIGMAN,. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press. 2004.
11. MARVIN, C.; SHOHAMY, D. *Curiosity and reward: Valence predicts choice and information prediction errors enhance learning*. Journal of Experimental Psychology: General, nr. 3. 2016.
12. NECKA, E. *Stimulating Curiosity*. Gifted Education International. nr. 6, 1989.
13. PETERS,, R.-A. *Effects of anxiety, curiosity, and perceived instructor threat on student verbal behavior in the college classroom*. În: Journal of Educational Psychology. Vol. 70. Nr. 3. 1978. pp. 388-395.
14. PIAGET, J. *Psychology and Pedagogy*. New York: Viking Press. 1972
15. PLUCK, G.; JOHNSON, H. *Stimulating curiosity to enhance learning*. Education Science and Psychology, Nr.2. 2011.

16. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004, 245 p. ISBN 973-681-630-3
17. SILVIA, P.-J. *Nuanced aesthetic emotions: emotion differentiation is related to knowledge of the arts and curiosity*. În revista: *Cognition and Emotion*. vol. 32. Nr. 3. 2017.
18. SIMISTER, C.J. *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor*. Iași: Polirom. 2011. 272 p. ISBN: 9789734618712
19. STĂNILĂ, E.-A. *Dascălii și părinții conectați la copiii lor. Psihologie practică pentru excelență în educație acasă și la școală*. București: For You. 2025. 98 p. ISBN: 978-606-639-748-3.
20. WU, Q., SHEN, Z., MIAO, C. *Stimulating students' curiosity with a companion agent in virtual learning environments*. *Proceedings of The World Conference on Educational Media and Technology*. 2013.

РЕШЕНИЕ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИМИСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ И БАРЬЕРЫ

SOLVING CONTEXTUAL PROBLEMS IN MATHEMATICS BY STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: TYPICAL MISTAKES AND BARRIERS

ГРАДИНАРЬ Оксана, кандидат педагогических наук,
Публичное учреждение Профессиональная Школа № 4, Бэлць
Gradinari Oksana, PhD in Pedagogy
Public Institution Professional School No. 4, Bălți, Moldova
ORCID: 0000-0003-2628-4251
e-mail: kira27092012@gmail.com

CZU: 377.016:51

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p353-358

Abstract. This study investigates the difficulties faced by first-year students (specialization: Welder-Assembler) in solving contextual mathematics problems, with a focus on identifying typical errors and learning barriers. Through pedagogical observation and analysis of student work, the research maps out common obstacles—cognitive, logical, strategic, evaluative, communicative, and psychological. The findings reveal gaps in understanding problem statements, lack of planning strategies, and poor validation of results. Based on these outcomes, a structured methodology is proposed, consisting of three stages: (1) contextual analysis of the professional situation, (2) understanding the mathematical requirement, and (3) solving and reflection. The paper provides concrete methodological suggestions aimed at supporting students in developing their ability to solve contextual problems.

Keywords: contextual problems, vocational education, typical student errors, methodological suggestions.

Rezumat. Lucrarea de față analizează dificultățile întâmpinate de elevii din anul I (specialitatea „Sudor-montator”) în rezolvarea unor sarcini contextuale, cu accent pe erorile frecvente și barierele cognitive, logice, strategice, evaluative, comunicative și psihologice. Studiul a fost realizat prin observație pedagogică și analiza produselor elevilor, utilizând o hartă a dificultăților tipice. Rezultatele evidențiază lacune în interpretarea condiției, lipsa strategiilor de rezolvare și dificultăți în validarea rezultatului. Pe baza concluziilor, se propune o metodologie structurată pe trei etape: (1) analiza contextului profesional, (2) înțelegerea cerinței matematice, (3) rezolvare și reflecție. Lucrarea oferă sugestii metodice concrete, menite să sprijine elevii în dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor contextuale.

Cuvinte-cheie: probleme contextuale, învățământ profesional, greșeli tipice ale elevilor, sugestii metodice.

Первостепенной задачей среднего профессионального образования является профессиональная подготовка будущих специалистов рабочих профессий. Решение данной задачи заключается в насыщении профессиональным содержанием всех учебных дисциплин, в том числе и тех, которые не относятся к общепрофессиональным и специальным.

В контексте сказанного, необходимо подчеркнуть, что математика как одна из дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональных учебных заведениях должна быть не абстрактной, а опираться на профессиональные ситуации: измерения, оценка погрешностей, расчёты, чертежи, анализ, прогноз, технологические процессы и т.д. Мощным дидактическим инструментом, в данном случае, выступают контекстные задачи (некоторые авторы применяют для подобного вида задач такие определения как: практико-направленные, компетентностно-ориентированные, сюжетные, ситуационные,

учебно-практические) позволяющие связать математические знания с будущей профессией учащихся, что делает их значимыми, осмысленными и востребованными.

Анализ научных работ авторов из Республики Молдова – L. Sali, M. Covalciuc, N. Cașu, N. [1], N. Petrovski, N. [2], M. Ilieciuc [3] и зарубежных стран – Баркалова Е. В., Боброва Ю. М. [4], К. Avemeijer [5], M. Doorman, M. Jurayeva [6], Фрез Р. П. [7] подтверждает гипотезу о том, что при контекстном обучении знания «передаются» через ситуации, максимально приближенные к будущей профессиональной деятельности учащихся. В результате, ученик осваивает не только содержание, но и роль специалиста, выполняющего реальные задачи. Такой подход способен обеспечить преподавание математики не в «отрыве», а в контексте профиля подготовки.

С другой стороны, исследователи M. Doorman, P. Drijvers, T. Dekker сообщают о трудностях в использовании контекстных задач, включающих институциональные факторы, такие как национальные экзамены и учебники, где параметры и условия задач фиксированы, и решение строится исключительно на основе предоставленной информации [apud. 8, с. 405]. W. Widjaja акцентирует внимание на неспособности учащихся интерпретировать контекст, в результате они решают предложенное задание как простую математическую задачу [apud. 9, с. 151].

С учётом как положительных, так и критических замечаний, представленных в перечисленных выше источниках, было организовано педагогическое наблюдение за поведением учащихся первого курса по специальности «Электрогазосварщик-монтажник» при решении контекстных задач по математике. Основной целью данного анализа стало выявление типичных ошибок и барьеров, мешающих успешному усвоению учебного материала.

Анализ ошибок учащихся проводился при помощи карты типичных затруднений, где прописывались ответы на такие вопросы как: «Где учащиеся остановились решать контекстную задачу?», «Что учащиеся не поняли в контекстной задаче: условие, термин или формулу?» и «Что делать?». Полученные ответы помогут: выявить и систематизировать наиболее распространённые трудности, с которыми сталкиваются ученики; сфокусироваться на проблемных местах в целях улучшения учебных результатов учащихся и оказать своевременную поддержку.

Итак, опыт решения контекстной задачи на вычисление объёма сварочного аппарата с использованием многочленов (таб. 1) показал допущение механических ошибок в умножении линейных выражений (w, l) на квадратный многочлен (h). Одни ученики ошиблись в знаках при раскрытии скобок. Другие пропустили члены при умножении или проигнорировали правила приведения подобных слагаемых.

Таблица 1. Пример контекстной задачи по теме “Операции с многочленами”

Сварочный аппарат имеет конструкцию прямоугольного параллелепипеда. Размеры выражаются многочленами: Ширина (w) $= 2x + 3$; Высота (h) $= x^2 - x + 1$; Длина (l) $= 3x + 4$.

Вычислите объёма устройства, используя формулу $V = w \cdot h \cdot l$.

При решении контекстной задачи из таблицы 2 было обращено внимание на то, что не все ученики знают, что мощность выражается в ваттах (Вт), а энергия — в ватт-часах (Вт/ч), так как ответ записывался числом без сопровождения единиц измерения. В отдельных случаях учащиеся путали понятия «мощность» и «энергия», что указывает на отсутствие междисциплинарной связи между физикой и математикой и необходимость в проработке терминологического аппарата.

Таблица 2. Пример контекстной задачи по теме “Операции с многочленами”

Электрогазосварочный аппарат потребляет энергию в зависимости от установленной мощности аппарата, которая моделируется полиномом: $P(x) = 5x^3 - 4x^2 + 2x - 7$, где x представляет собой длительность работы в часах. Определите потребление энергии в 3 час работы.

При решении контекстной задачи из таблицы 3 ряд учеников неверно интерпретировал условие задачи, приравняв знаменатель к нулю, что показало у них отсутствие навыка анализа области допустимых значений.

Таблица 3. Пример контекстной задачи по теме “Алгебраические дроби”

Металл, используемый при сварке, содержит различные примеси, концентрация которых выражается алгебраической дробью:

$$C(x) = \frac{4x^2 + 5x - 2}{x^2 + x - 1},$$

где x представляет собой параметры обработки (такие как температура или время). Рассчитать:

- ✓ Значение концентрации примеси при $x = 2$.
- ✓ Определите условия, при которых концентрация становится равной нулю.

В контекстной задаче из таблицы 4 многие учащиеся не поняли физического смысла переменных: сила тока (I) и напряжение (U) и делали попытки сложить силу тока (I) с мощностью (P). Некоторые учащиеся испытывали неуверенность в алгебраических преобразованиях, при переходе к квадратному уравнению. Среди типичных ошибок можно выделить: (а) пропуск одного из членов уравнения; (б) выбор отрицательного корня без анализа физического смысла переменной.

Таблица 4. Пример контекстной задачи по теме “Системы уравнений”

Сварщику необходимо отрегулировать параметры сварочного аппарата так, чтобы сила тока (I) и напряжение (U) соответствовали зависимости $U = I + 10$. Определите возможные значения I и U , если сварочная мощность (P), заданная формулой: $P = U \cdot I$ должна составлять 500 Вт.

Анализ карты типичных затруднений помог выявить характер трудностей, с которыми учащиеся сталкиваются при решении контекстных задач: психологический, логический, математический, коммуникативный, стратегический и оценочный (рис. 1).

С психологической точки зрения учащиеся профессиональных учебных заведений: (а) считают, что контекстные задачи сложнее обычных поэтому решают их, проявляя низкую учебную мотивацию; (б) даже при наличии необходимых знаний сомневаются в правильности своих суждений, отказываясь от дальнейшего решения при первой появившейся трудности.

С логической точки зрения среди основных затруднений были выделены такие моменты как: непонимание физического смысла переменных и сложности в интерпретации текстового условия. Всё это указывает на недостаточную сформированность навыков логического анализа и слабую способность к структурированию информации.

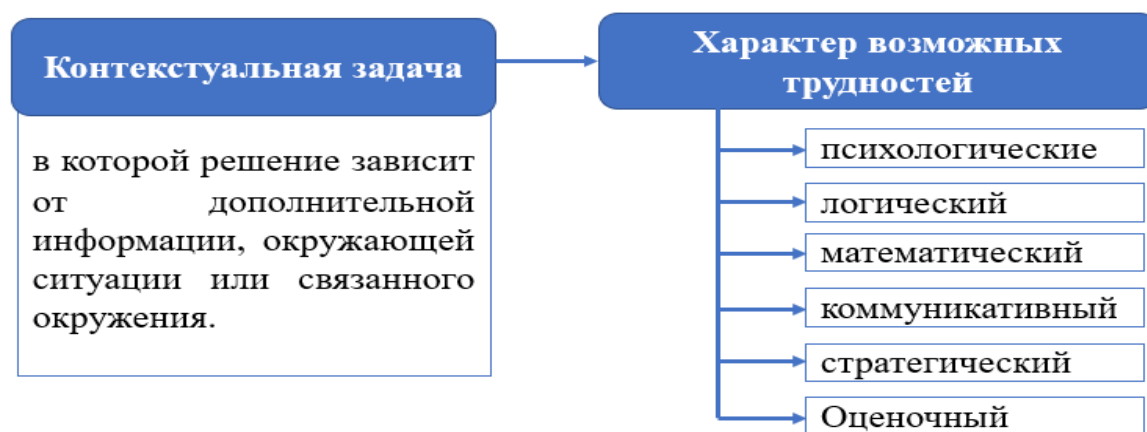


Рис. 1. Характер возможных трудностей при решении контекстных задач

Математический характер затруднений учащихся акцентирует внимание на неспособности «увидеть» математическое решение, скрытое за реальной ситуацией. Ученики не могут установить зависимость между данными и соотнести их с известными математическими моделями.

Коммуникативный характер типичных ошибок при решении контекстных задач проявляется в том, что учащиеся не могут последовательно объяснить ход выполненного решения; затрудняются в формулировке собственных рассуждений и выборе математических операций. Всё это свидетельствует о поверхностном усвоении материала и формальном подходе к решению предложенных задач.

Стратегический характер допущенных ошибок указывает на то, что учащиеся приступают к решению, не проанализировав структуру условия контекстной задачи; пытаются производить вычисления по аналогии с ранее встречающимися задачами.

Оценочный характер затруднений выражается в том, что после выполнения вычислений учащиеся переходят к оформлению ответа, не оценивая его на реалистичность и логическую обоснованность.

Опираясь на выявленные типичные ошибки и барьеры, мешающие успешному решению контекстных задач, были сформулированы основные этапы в работе по

улучшению данного навыка. К ним относятся: работа с контекстом, работа с условием и решение, а также рефлексия.

Этап работы с контекстом включает предметно-содержательный анализ предложенной задачи. Здесь необходимо использовать такой приём как пересказ контекста. Для выявления ключевых и вспомогательных фактов – «тонкие (кто? что? когда? какой?) и толстые вопросы (почему? зачем? с какой целью?); для поиска связи между фактами – кластер.

После этапа работы с контекстом осуществляется этап работы с условием и решение. Данный этап предполагает переход от реальной ситуации к её математической модели, в рамках которой необходимо использовать такие приёмы как:

- эвристические вопросы – для контекстных задач на анализ информации;
- декодирование и кодирование информации – для контекстных задач на преобразование информации;
- наводящие вопросы, кластер для – для контекстных задач на получение новой информации.

Этап рефлексии подразумевает использование рефлексивных вопросов и/или карты самодиагностики. Это поможет сформулировать выводы, при необходимости, исправить допущенные ошибки и проанализировать полученный результат.

Выводы: Решение контекстных задач представляет для учащихся среднего профессионального образования значительную трудность. Обнаруженные типичные ошибки сосредоточены на слабой сформированности умений интерпретировать условие задачи и выборе подходящей стратегии решения. Предложенная методика по преодолению трудностей позволит усилить прикладную направленность обучения математике, сформировать устойчивые навыки анализа и повысить учебную мотивацию учащихся.

Библиография

1. SALI, L.< COVALCIUC, M.; CAȘU, N. Importanța contextelor cu caracter aplicativ în dezvoltarea motivației pentru studierea matematicii. In: *Conference on Applied and Industrial Mathematics: CAIM 2022*, Ed. 29, 25-27 august 2022, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Casa Editorial-Poligrafică „Bons Offices” SRL, 2022, Ediția a 29, pp. 194-199. ISBN 978-9975-76-401-8.
2. PETROVSCHI, N. Valorificarea principiului învățării contextuale prin metoda studiului de caz. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2009, nr. 2-3(55), pp. 34-37. ISSN 1810-6455.
3. ILICIEV, Maxim. Învățarea contextuală ca mediu de dezvoltare a inteligenței sociale la studenții pedagogi. In: *Inovația: factor al dezvoltării social-economice*, 16 decembrie 2022, Cahul: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, 2022, pp. 113-118. ISBN 978-9975-88-104-3.
4. БАРКАЛОВА, Е. В.; БОБРОВА, Ю. М. *Методы контекстного обучения студентов: методическое пособие*. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации, 2021. — 59 с.

5. GRAVEMEIJER, K.; DOORMAN, M. Context problems in realistic mathematics education: A calculus course as an example. În: Educational Studies in Mathematics, 39(1-3), 1999. pp. 111-129.
6. JURAYEVA, M. Using contextual tasks in teaching mathematics. In: Ethiopian International Journal of Multidisciplinary Research, 11(11), 2024. pp. 97–102.
7. ФРЕЗ, Р. П. Роль математики в изучении общепрофессиональных, специальных дисциплин и подготовке специалиста. Омск, 2017. Disponibil: [http: https://nsportal.ru/ap/library/nauchno-tehnicheskoe-tvorchestvo/2017/04/09/rol-matematiki-v-izuchenii](https://nsportal.ru/ap/library/nauchno-tehnicheskoe-tvorchestvo/2017/04/09/rol-matematiki-v-izuchenii) (vizitat 21.06.2025).
8. DOORMAN, M.; DRIJVERS, P.; DEKKER, T. Problem solving as a challenge for mathematics education in The Netherlands. In: ZDM Mathematics Education 39, 2007. pp. 405-418. Disponibil: [http: https://doi.org/10.1007/s11858-007-0043-2](https://doi.org/10.1007/s11858-007-0043-2) (vizitat 21.06.2025).
9. WIDJAJA, W. The Use of Contextual Problems to Support Mathematical Learning. In: Journal on Mathematics Education, 2013. pp. 151-159. ISSN: 2087-8885. Disponibil: [http: https://core.ac.uk/download/267823348.pdf](http://core.ac.uk/download/267823348.pdf) (vizitat 21.06.2025).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ОБЗОР ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЛАТФОРМЫ MAGIC SCHOOL AI

MODERN ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES: OVERVIEW OF MAGIC SCHOOL AI PLATFORM CAPABILITIES

ГРАДИНАРЬ Оксана, кандидат педагогических наук,
Публичное учреждение Профессиональная Школа № 4, Бэлць
Gradinari Oksana, PhD in Pedagogy
Public Institution Professional School No. 4, Bălți
ORCID: 0000-0003-2628-4251
e-mail: kira27092012@gmail.com

CZU:004.8:373

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p359-362

Abstract. The article provides an overview of artificial intelligence tools in the Magic School AI educational platform. The key capabilities of the platform are considered, including interactive, adaptive and project-based learning, as well as tools for creating didactic materials, tests and visualization. It is shown how the use of Magic School AI contributes to the improvement of the efficiency of the educational process, individualization of learning and development of critical thinking in students. An effective combination of Magic School AI artificial intelligence tools with STEAM has been noted.

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

Rezumat. Acest articol prezintă o analiză a instrumentelor de inteligență artificială în cadrul platformei educaționale Magic School AI. Sunt evidențiate principalele funcționalități ale platformei, inclusiv învățarea interactivă, adaptivă și prin proiecte, precum și instrumente pentru crearea materialelor didactice, teste și vizualizare. Se demonstrează modul în care utilizarea inteligenței artificiale contribuie la creșterea eficienței procesului educațional, personalizarea învățării și dezvoltarea gândirii critice la elevi. Este remarcată combinarea eficientă a instrumentelor de inteligență artificială Magic School AI cu STEAM.

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

Введение

Технологии искусственного интеллекта проникают в классы, создавая новые перспективы в образовательном контексте. Одной из их заметных возможностей является создание дидактического материала — задача, которая всегда была трудоемкой, требующей значительных усилий для обеспечения её эффективной реализации, а сегодня упрощается и ускоряется благодаря искусственному интеллекту [1, 2, 3, 4]. Среди множества платформ, использующих искусственный интеллект в образовании, особое внимание заслуживают решения, которые комплексно подходят к процессу обучения — Magic School AI [5].

Дидактические возможности Magic School AI

Magic School AI представляет собой «лабораторию», при помощи которой становится возможным экспериментировать с разнообразными инструментами и ресурсами, на основе искусственного интеллекта, обеспечивая интерактивное, адаптивное и проектное обучение в образовательном процессе (рис. 1).

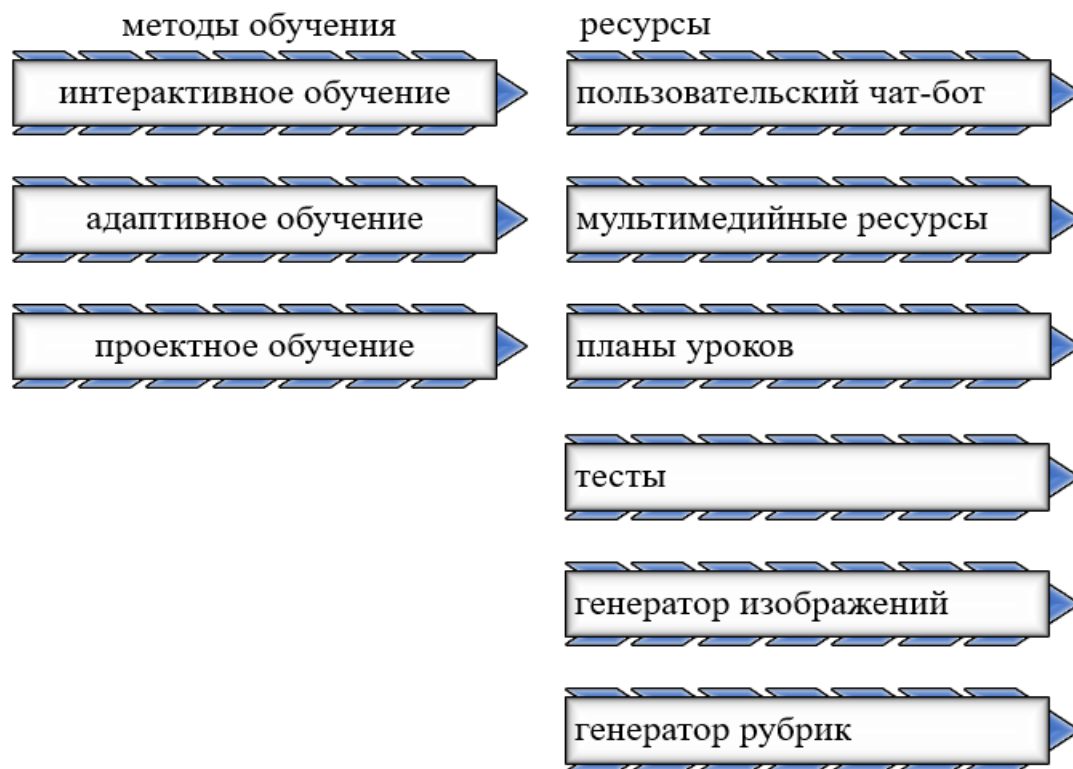


Рис. 1. Организация учебного процесса при помощи Magic School AI

Одним из основных способов организации учебного процесса Magic School AI является интерактивное обучение. Платформа использует комплексный подход к вовлечению учащихся, интегрируя игровые элементы, такие как системы баллов, уровни прогресса, реалистичные симуляции профессиональных сценариев и разнообразные формы тестирования.

Magic School AI использует адаптивные технологии, которые соответствуют уровню образования и предпочтениям учеников. Система анализирует результаты тестов и предоставляет индивидуальные рекомендации, которые позволяют каждому ученику учиться в своем темпе. Это не только повышает эффективность обучения, но и помогает ученикам обрести уверенность в своих силах. Кроме того, в библиотеке Magic School AI есть пользовательский чат-бот [6, с. 43], который быстро отвечает на интересующие вопросы, консультирует по организации урока и методике преподавания, предоставляет ссылки на полезные ресурсы.

Платформа Magic School AI активно использует проектное обучение, где учащиеся получают возможность работать над конкретными задачами и проектами. Этот метод развивает критическое мышление, креативность и навыки командной работы. Учащиеся учатся применять теоретические знания на практике, что значительно повышает их мотивацию и участие.

Magic School AI использует разнообразные мультимедийные материалы, включая видеоуроки, анимацию и инфографику. Мультимедиа способствует более глубокому пониманию информации и допускает различные стили обучения.

Инструмент «план урока» на сайте Magic School AI предназначен для упрощения процесса подготовки учебных материалов для учителей. Этот генератор позволяет создать структурированный план урока, включающий ключевые элементы, такие как: (а)

конкретные и измеримые цели урока; б) структура урока — пошаговое руководство по проведению урока, включая введение, основное содержание и заключение; в) методы и инструменты обучения — предложения по использованию различных методов обучения и материалов, которые могут быть полезны для достижения целей обучения; г) оценка: — методы и критерии оценки знаний и навыков учащихся.

Пользователи могут легко настраивать планы уроков на основе темы, уровня ученика и других факторов. Это делает инструмент полезным для учителей, которые хотят эффективно планировать процесс обучения и создавать структурированные и целенаправленные уроки.

Также в библиотеке Magic School AI предоставлена возможность для создания тестов, которые способны сделать процесс оценки более структурированным и эффективным. Этот инструмент предлагает удобный интерфейс для ввода вопросов и ответов, а также возможность настраивать параметры теста, такие как время выполнения и количество вопросов. Генератор тестов позволяет учителям оценивать тесты, обеспечивая мгновенную обратную связь. Это способствует лучшему пониманию материала и помогает выявить области, требующие дополнительного внимания.

Генератор изображений Magic School AI позволяет пользователям создавать уникальные визуальные материалы, что делает его полезным в различных областях, таких как образование, маркетинг и творчество. Искусственный интеллект, реализованный с помощью системы Adobe Express, обеспечивает высококачественные, красивые изображения запрашиваемой работы. В научном сообществе генератор изображений Magic School AI может использоваться для визуальных данных, создания иллюстраций для научных публикаций и презентаций, а также разработки образовательных материалов. Возможность быстрой генерации изображений позволяет сосредоточиться на содержании и анализе, а не на процессе создания визуальных материалов.

Инструмент «генератор рубрик» в Magic School AI призван помочь учителям создавать критерии для оценки учеников и определять уровни их достижений для различных заданий и проектов. Генератор также позволяет настраивать рубрики под конкретные учебные цели и задачи с учётом специфики предмета. Кроме того, он предлагает готовые шаблоны рубрик, что экономит время и силы преподавателей. Четкие критерии помогают ученикам понять, что от них ожидается и как их будут оценивать. Рубрики обеспечивают ясность в процессе оценки, что помогает ученикам брать на себя большую ответственность за собственную работу. Быстрое создание рубрик позволяет учителям сосредоточиться на других аспектах обучения. Используя генератор рубрик, учителя могут улучшить процесс оценивания и сделать его более структурированным и объективным, что в свою очередь способствует повышению качества образования.

Интеграция Magic School AI в STEAM

Авторы A. Gasnaş, A. Globa [7] и A. Baxarova [8], T. Alexeev, M. Pădure [9], T. Glushkova, A. Malinova, A. [10] обращают особое внимание на интеграцию искусственного интеллекта в STEAM-образование. В этом контексте можно отметить преимущество возможностей Magic School AI, предлагающий инновационные инструменты, которые поддерживают обучение в областях науки, технологий, инженерии и математики. Magic School AI способствует развитию у учащихся

критического мышления, аналитических навыков и творческого подхода – ключевых компетенций STEAM-образования.

Выводы

Инструменты искусственного интеллекта Magic School AI, открывают новые горизонты для организации учебного процесса, делая обучение более интерактивным, адаптивным и проектно-ориентированным. Эти инновационные подходы создают благоприятные условия для развития у учеников критического мышления, творчества и самостоятельности.

Библиография:

1. VASCAN, T. Inteligența Artificială – un ajutor al profesorului modern. În: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*, Ed. Ediția a 3-a, Chișinău: CEP UPSC, 2023. pp. 363-368. ISBN 978-9975-46-813-8.
2. ȚURCANU, V. Inteligența artificială și impactul asupra procesului educațional. În: *Conferința tehnico-științifică a studenților, masteranzilor și doctoranzilor*, Chișinău, Republica Moldova: „Tehnica-UTM”, Vol.1, 2023. pp. 49-52. ISBN 978-9975-45-828-3. ISBN (pdf) 978-9975-45-957-0.
3. ЛЯХОВ, А. Искусственный интеллект в сфере образования. În: *Inovații pedagogice în sfera digitală*, Ed. Ediția a 10-a, Chișinău: Policolor, 2022, Ediția a X-a, pp. 123-126. ISBN 978-9975-3405-6-4.
4. РЯБЫЧИНА, Ольга; ХОДАСЕВИЧ, Олег. Искусственный интеллект как инструмент персонализации обучения. În: *Știință, educație, cultură: 34-a aniversare a Universității de Stat din Comrat culegere de articole*, Comrat: A&V Poligraf, 2025, Vol.1, pp. 402-406. ISBN 978-9975-83-334-9.
5. АБДЫКЕРИМОВА, Э. А.; ДУЙСЕКЕНОВА, А. М. Инновационные методы обучения и их эффективность на платформе Magic School основанной на искусственном интеллекте. В: *Искусственный интеллект и юридические проблемы*, Том 49 №4, Актау: Университет Есенова. 2024. 9 с. ISSN 1684-9299
6. ЖУРАКОВСКАЯ, Кристина. Chatbot с искусственным интеллектом. În: *Sesiune națională cu participare internațională de comunicări științifice studențești*, Ed. 26, Chișinău, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2022, pp. 43-45. ISBN 978-9975-159-49-4.
7. GASNAȘ, A.; GLOBALA, A. Interacțiunea dintre inteligența artificială și conceptul STEAM. În: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*, Ed. Ediția a 3-a, Chișinău: CEP UPSC, 2023. pp. 313-320. ISBN 978-9975-46-813-8.
8. BAXAROVA, A. S. Application of AI technologies in STEAM school education. În: *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, Vol. 6, nr. 3, 2025. pp. 101-110. ISSN 2181-1547
9. ALEXEEV, T., PĂDURE, M. Inteligența Artificială Generativă în educația STEAM și centrarea pe elev. Cahul. 2028. 90 p. Disponibil: https://www.unicef.org/moldova/media/16821/file/Book%20STEAM%20_compressed.pdf.pdf (vizitat 06.07.2025).
10. GLUSHKOVA, T; MALINOVA, A. Application of AI Technologies in STEAM School Education. In: *International Journal of Research in E-learning* Vol. 10 (1), 2024, pp. 1-20. ISSN: 2451-2583.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**DIDACTIC GAME AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE COMPETENCY-
BASED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**JOCUL DIDACTIC CA MIJLOC DE FORMARE A COMPETENȚELOR
ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII STRĂINE**

Искандер ТОПКУ,

*Докторант, Государственный Педагогический Университет
имени Иона Крянгэ, Кишинёв*

Iskender Topcu,

Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-9182-0869

e-mail: itopcu82@hotmail.com

CZU: 371.3:811

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p363-369

Abstract. The competency-based approach is a modern, humanistic trend in education aimed at preparing an adaptive, independent, and proactive individual. The specificity of the competency-based approach lies in its reliance on practical activity and the combination of diverse forms and methods of teaching. An optimal technology for implementing the competency-based approach is the didactic game. The game, as a unique type of activity in foreign language lessons, helps to increase motivation, activate communication, and develop students' communicative skills.

Keywords: competency-based approach, educational technologies, didactic game, communicative competencies.

Rezumat. Abordarea competențelor este o tendință modernă și umanistă în educație, orientată spre pregătirea unei personalități adaptate, autonome și cu inițiativă. Specificul abordării competențelor constă în sprijinul pe activitatea practică și combinarea diverselor forme și metode de predare. Tehnologia optimă pentru realizarea abordării competențelor este jocul didactic. Jocul, ca un tip unic de activitate a elevilor în lecțiile de limbă străină, permite creșterea motivației, activarea comunicării și dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor.

Cuvinte-cheie: abordarea competențelor, tehnologii educaționale, joc didactic, competențe comunicative.

Современный период характеризуется изменением ключевой миссии образования, обеспечивающее не только осведомленность и информированность современного человека, но и, главным образом, способность личности эффективно решать встающие перед ним все новые и новые задачи. Компетентностный подход – гуманистический ответ на глобальные тенденции, характеризующие новые отношения человека к миру и к себе как активному творцу и созидателю жизни.[4] Знания как безусловная ценность и результат образования в век массовой информатизации должны дополняться способностью к их практическому применению. В Кодексе Республики Молдова об образовании подчеркивается, что «образовательный идеал школы Республики Молдова состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, независимостью мнений, действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте национальных и мировых ценностей» [1]. Таким образом, компетентностный подход перестраивают образовательный процесс школы в связи с новыми целями и с совершенно другими технологиями обучения.

Внедрение Компетентностный подход в образовании изменяет всю педагогическую систему. Изменение целевых ориентиров направлено на социальное становление ребенка, его личностное развитие, успешное освоение им основ жизнедеятельности, что способствует в целом его адаптивности.

По мнению Г. Селевко, компетентностный подход позволяет изменить способ организации возможностей учащихся к адаптации и стабильности жизнедеятельности в современном социальном мире с его коммуникативной, информационной насыщенностью.[7] Адаптивный потенциал компетентностного подхода акцентируют также Л.С. Димова, Л.С., О. Пометун, А. Хуторской, Б. Эльконин и др.

Основными особенностями образовательной деятельности в компетентностном подходе становятся:

- отбор содержания в образовательном курсе в соответствии с имеющимся субъектным опытом учащихся;
- опора на практическую деятельность, которая преобладает над теоретическими знаниями учащихся;
- опора учащихся на свой опыт предыдущей деятельности и применение имеющихся знаний в новых обстоятельствах и условиях;
- опора на самостоятельную познавательную деятельность в учебном процессе с обязательной ее рефлексией;
- использование разнообразных форм и методов обучения в соответствии с образовательными целями, индивидуальным потенциалом учащихся [3].

Д. Эльконин, характеризуя новые методы в компетентностном подходе, подчеркивает необходимость создания «ситуаций включения», подразумевающей восприятие учебной ситуации, производство действий и отношений, приобретение нового опыта и его осознание.[10]

В психолого-педагогических научных источниках многосторонне раскрывается понятие «компетентность». Мы склонны понимать его как высшую ступень умения, особенности личной самореализации, определенную ступень саморазвития человека, как форму пробуждения его способностей, как владение определенными компетенциями. Компетентность, предусматривает сформированность ряда различных компетенций. Среди компетенций как специфических способностей в определенной области жизнедеятельности можно выделить: ключевые; ценностно-смысловые; общекультурные; учебно-познавательные; коммуникативные; личностного самосовершенствования; эмоционально-психологические; творческие и др. [9] Предметом нашего исследования являются коммуникативные компетенции учащихся в обучении иностранному языку. Коммуникативная компетентность может пониматься как способность применения языка в общении, взаимодействия с людьми, как навыки групповой деятельности и овладение разными общественными ролями. В широком смысле – это система ресурсов, необходимых для осуществления эффективной коммуникации и межличностного взаимодействия. Иноязычное общение в рамках современной парадигмы образования и компетентностного подхода рассматривается как межкультурная коммуникация, направленная не только на становление лингвистических умений учащихся, но и на развитие их личности в поликультурной среде. Таким образом, коммуникативная компетенция – это интегративное понятие, формирующееся посредством усвоения культуры речи и специфики общения, позволяющее осуществлять качественную коммуникативную деятельность и реализовать адаптацию и социализацию в процессе обучения и воспитания.

Наиболее продуктивно изучение иностранного языка, на наш взгляд, происходит в игровой деятельности. В игре реализуется разнообразие социальной практики учащихся. Игра как центральный компонент обучающего процесса освоения иностранного языка позволяет достичь задачи научения диалогу и монологу, активизировать речемыслительную активность учеников, сформировать у детей навыки и умения индивидуально выражать свои идеи. Игра признана всемирным психологическим научным сообществом (Дж. Брунер, А. Леонтьев, Д. Эльконин, С. Рубинштейн и др.) как значимый элемент культурного, интеллектуального развития детей, способа развития их индивидуальности, как важная обобщенная форма, способствующая осуществлению процессов самоконтроля, самосознания, самореализации и т.д. Игра представляет из себя процессуальную деятельность, где удовольствие приходит не от того, какой результат достигнут и его оценки, а от самого процесса игровой ситуации, общения и эмоционального переживания. [6] Игра для детей представляет из себя освоенную деятельность, в которой они испытывают уверенное состояние, используют различные приемы и способы взаимодействия, достигают поставленную цель и предвидят результат. Игра как уникальный вид деятельности, является совокупностью действий, объединенных единой целью, мотивом. С. Рубинштейн считает игру активностью, что означает « проявление конкретной реакции человека на окружающую действительность» [5, с. 251]. Такое понимание игры и ее роли в жизнедеятельности детей делает ее важнейшим инструментом в реализации компетентностного подхода, основой которого является повышения осознанности действительности через освоение практической деятельности. В игре, как в своеобразной школе общения, дети усваивают нормы социального, творчески переработанного поведения, самоутверждаются, учатся решать проблемы в общении. В воспитательно-образовательной практике выявлено позитивное воздействие во всех видах игр: дидактических, развивающих, творческих и других.

Организуя коммуникативные игры на уроке иностранного языка, учитель сопровождает их заданиями, например, один ученик имеет информацию, которая отсутствует у другого ученика, ее нужно добывать через общение. Коммуникативные имитации, так же предполагают задания, связанные с проблемной ситуацией, коммуникативными задачами общения, выстраиванием отношений среди обучаемых, принятие ими самостоятельных решений по заданиям. Свободное общение в игровой деятельности на английском языке предполагало тему обсуждения, игровую ситуацию с распределением ролевых позиций, установление, в связи с этим межличностных отношений среди обучаемых, свободные высказывания своих взглядов в обсуждении выбранной темы общения. Игровые упражнения обеспечивают мотивацию изучения языка, создают оптимальную атмосферу и, благоприятные условия для взаимодействия на уроке. [8] Урок иностранного языка благодаря разнообразным игровым заданиям становится в оптимальной степени интенсивным, поддерживающим у учащихся сосредоточенность внимания, развивающую напряженность. При помощи игр на уроке иностранного языка дети овладевают языком в разговорной форме, развивают находчивость, поддерживается увлеченность изучаемым языком. Дидактическая игра может повысить качество знаний иностранного языка, активизировать речевую деятельность, увлечь ребят иностранным языком. Дидактическая игра имеет свою специфику, которая выражена в предъявлении дидактической цели в форме игровых задач. Средством дидактической игры становится учебный материал, а результат игровой деятельности связан с выполнением дидактических задач. Взаимодействие на уроке между учащимися, учителем подчиняется главенству правил игры в учебной деятельности и на создание оптимальной атмосферы в контактах и развитие коллективных отношений между учащимися. Игра на уроке организуется при помощи разнообразных игровых приемов и ситуаций, которые являются средством мотивирования и

стимулирования речевой активности учащихся, способствует установлению отношений при взаимодействии на иностранном языке. При этом игры методически правильно должны быть оформлены в соответствии с дидактическими требованиями:

- осознанности деятельности, личностного развития, устойчивости результатов обучения, положительного эмоционального фона, дифференцированности педагогического воздействия;
- соответствия требованиям, соотносимыми с общими методическими принципами обучения языку, например, опора на личностно-ориентировочного общения, использование ролевой организации урока и коллективного взаимодействия учащихся;
- соответствия частным методическим требованиям, которые определяют промежуточные цели обучения английскому языку, например, обучение речевой деятельности на иностранном языке.

Можно выделить два требования в создании игровых ситуаций в учебной деятельности: систематичность использования игровых ситуаций и комплексность использования игровых ситуаций. Создание в игре определенных обстоятельств общения, их анализ или осуществление коммуникативных целей направлены на обогащение учеников коммуникативными знаниями, функциями и ресурсами, улучшать разные вербальные и невербальные способности и умения ребенка. В игровой деятельности можно отработать произношение, расширить лексический материал, активизировать грамматический материал, развить аудирование, навыки устной речи. Обучающие игры мотивируют обучение иностранному языку интересным, делают урок творческим, создать атмосферу заинтересованности, облегчают усвоение нового материала. Игры используются на всех этапах обучения иностранному языку в школе и должны иметь возрастной отличия: языковой материал и специфика заданий подбираются в соответствии с возрастом школьников и уровнем учебной подготовленности. Типология игр строится в связи с целями и задачами дидактической игры, с формами проведения, со способами организации, со степенью сложности, с количественным составом участников. Тип игры на различных этапах обучения иностранному языку также определяет учитель: на начальном этапе используются игры на восприятие и воспроизведение материала, далее – на развитие умений выявлять, сопоставлять явления, критически относиться к фактам, способностей к анализу и обобщению, умению делать выводы. Учитель определяется в выборе развития определенных навыков и умений учащихся в конкретной игре.

Внедрение дидактической игры в образовательный процесс требует от педагога высокого уровня профессионализма, реализации психологических знаний и развитых творческих способностей, которые определяют успешность выбора компонентов игры, мотивацию и активность в усвоении умений и навыков. В игровой технологии кардинально изменяется способ общения педагога с учащимися, при котором учитывается мнение детей, что способствует установлению из взаимопонимания. В тактике общения учителя с учениками устанавливается ориентация на сотрудничество. Игровая технология способствует созданию естественных ситуации общения. Игровые методы имеют как обучающее, так и психотерапевтическое значение, так как игра позволяет оптимизировать умственное напряжение. В игре снимается психологическое напряжение, физическое утомление; мобилизовать умственные усилия, совершенствовать организаторские способности, укреплять навыки самодисциплины, создавать благополучную атмосферу на уроках. Игра и игровые ситуации не только мотивируют учеников, но и позволяет осуществить индивидуальный подход в обучении. Познавательная и творческая деятельность в условиях применения игровых технологий становится более продуктивной и

эффективной. Этому способствует активизация учебной деятельности, развитие и совершенствование речемыслительной деятельности детей, повышение инициативности, развитие организаторских способностей.

Игровая деятельность не всегда может быть эффективной. Выделим проблемы и трудности при внедрении игровой технологии в образовательный процесс:

- игра может отвлекать от запланированной учебной деятельности (ребенок больше концентрируется на условиях игры, а не на её учебном содержании);
- имеются трудности в установлении дисциплины на занятиях (уходит время на объяснение инструкций и правил, что отвлекает учеников от учебного материала);
- включение в игру происходит неодновременно, с различной мотивацией;
- после игрового элемента детей трудно вывести из игры, сосредоточить внимание на других элементах учебной деятельности;
- для подготовки к игре дидактического материала учителю нужно тратить много сил;
- соперничество в игре иногда провоцирует конфликты между учащимися, которые они не могут правильно разрешать.

При условии, если реализуется дидактически целесообразная и методически оправданная организация обучающей и учебной деятельности, игра становится эффективным средством обучения иностранному языку. Активизация учебной деятельности может осуществляться посредством учебных ситуаций. Создается система деятельности эффективного влияния на деятельность учащихся, что становится средством реализации компетентностного подхода в современном образовании. Нами была разработана и предложена структура игровых ситуаций как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся. В модели используются принципы: активное участие в общении на уроке, сочетание многократности повторения и новизны на уроке, тщательный отбор педагогом обучающих игровых обучающих ситуаций и создание комфортных условий для общения на иностранном языке. Предложенная модель обучения иностранному языку предполагает несколько блоков ее реализации. Первый блок предусматривает выявление особенности дисциплины «Английский язык» с использованием медиа-коммуникационных технологий. Использование медиа-коммуникационных технологий в учебной деятельности позволяет организовать языковую среду для общения учащихся, например, в компьютерных сетях. Второй (результативный) блок разработанной модели предусматривал презентацию индивидуально разработанных речевых продуктов, представленных в разнообразных формах: участие в телеконференциях, дискуссиях, разнообразных диалогах, сочинение сценариев, написание электронных писем, составление планов интервью, репортажей, и др. Игровые ситуации в разработанной нами модели являются подготовкой к коммуникативной деятельности и формировании коммуникативных навыков. А также обеспечивают коммуникативную деятельность, в которых совершенствуются коммуникативные умения. При этом учитель обращает внимание на мотивационный, конструктивный и коммуникативный компоненты данной модели. Эффективность обучения иностранному языку связано с соблюдением условий, направленных на формирование структурных компонентов коммуникативной компетенции учащихся посредством организации дидактической игры. Первое условие связано с положительной мотивацией в процессе изучения иностранного языка при внедрении игровой технологии. Вторым условием является использование межпредметных связей в игровых ситуациях на уроках английского языка. Третье условие предусматривает создание языкового пространства в межкультурном

общении с использованием проектной технологии. Проектная деятельность тесно смыкается с дидактической игрой, что максимально активизирует самостоятельную деятельность учащихся.

Проведенное нами исследование с внедрением игровой технологии в обучении английскому языку доказало высокий уровень эффективности результатов развития личности учащихся и их коммуникативной компетентности. Уровень учебной мотивации в изучении английского языка использовалась «Методика диагностики направленности учебной мотивации» (адаптация Т. Дубовицкой). Мотивация высокого уровня увеличилась на 9,2 % и достигла 20,6%, на среднем уровне – 7,1 % и достигла 53,9%, на низком уровне находилось 18,6% учащихся, хотя до использования игровой технологии было 34,7%. При использовании дидактических игр лучше осваивалась разговорная речь, ведение диалога, что позволило осознать учащимся значимость изучения иностранного языка в их успешности в будущем. Анкетирование учащихся также показало, что улучшилось отношение к изучению английского языка: на 17,6% увеличился высокий уровень отношения и достиг 28,2%, снизились показатели низкого уровня на 24,7% и достигли 11,4%. Тестирование учащихся согласно требованиям к общеевропейским компетенциям показало повышение уровня владения учащимися английским языком после внедрения дидактической игры и предложенных методических условий в образовательный процесс: высокий уровень зафиксирован у 25,8% учащихся (было 17,4%) средний уровень – 58,5% учащихся (было 48,1%) и низкий уровень остался у 15,7% учащихся (было 34,6%). Коммуникативные компетенции, рассматриваемые как интегративные личностные образования, включают: теоретические знания, практические умения, ценностные ориентации, показатели культуры речи и особенности стиля общения. Именно коммуникативные компетенции позволяют, по нашему мнению, осуществлять качественную коммуникативную деятельность, реализовать ведущие функции речи, способствовать социализации учащихся. Результативность использования игровой технологии в формировании коммуникативных компетенций доказывают следующие результаты: высокого уровня достигли 28,9% учащихся (было 17,3%), среднего уровня – 53,2 % учащихся (было 46,2%), низкий уровень остался у 17,9% учащихся (было 36,5%). Обобщая эти результаты, можно подчеркнуть, что на высоком уровне произошли позитивные изменения на 11,6 %, на среднем – на 7%, низкий уровень снизился на 18,6.

Для подтверждения результативности использования компетентностного подхода и игровой технологии в изучении английского языка было сделано сравнение результатов коммуникативной компетенции у группы учащихся, которые обучались в игровой технологии и результатов учащихся в обучении иностранному языку по традиционной методике. Выявлено, что в традиционной технологии обучения иностранному языку незначительно выросли показатели коммуникативной компетентности учащихся по сравнению с использованием предложенной методологической модели и соответствующих образовательных условий: на высоком уровне в традиционном обучении результаты улучшились только на 1,6%, на среднем уровне – на 0,9%, на низком уровне снизились на 2,6%.

Таким образом, использование компетентностного подхода и игровой технологии в обучении иностранному языку активизировало учебную деятельность учащихся, повысило интерес к изучению языка, способствовало овладению умениями общения на иностранном языке. Полученные нами результаты подтверждают эффективность созданных педагогических условий и применяемых игровых ситуаций в обучении английскому языку.

Библиография:

1. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. În: Monitorul official. Nr. 319-324. p. 18-55
2. ДИМОВА Л.С. Коммуникативные языковые компетенции в свете общеевропейских рекомендаций Совета Европы по вопросам образования. Записки з романо-германської філології. 2012, Вип. 28, С. 27–34. Ж69543/2012/28.
3. ЗЕЕР Э.Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода. В: Профессиональное образование. 2007, № 4, с. 9–10. Ж16460/2007/4.
4. ПОМЕТУН О. Компетентнісний підхід - найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. В: Рідна школа. 2005, №1, с. 65–69. Ж22469/2005/1.
5. РУБИНШТЕЙН, С.Л. Основы общей психологии. Ч. IV. Серия «Мастера психологии». Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с. ISBN 5-314-00016-4.
6. СЕЛЕВКО Г. Игровые технологии. В: Школьные технологии. 2006, № 4, с. 23–33. ID: 33183774.
7. СЕЛЕВКО Г. Компетентности и их классификация. В: Народное образование. 2004, № 4, с. 138. ID: 33834040.
8. ХОЛОД А.В. Интерактивные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности. В: Английский язык и литература. 2011, № 9, с. 5.
9. ХУТОРСКОЙ А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. В: Народное образование. 2003, с. 60. ID: 33969345.
10. ЭЛЬКОНИН Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. С. 22–29.

SECȚIA III PEDAGOGIE PROFESIONALĂ

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIDACTICE PENTRU INTEGRAREA RESURSELOR MODERNE DE ÎNVĂȚARE DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCES FOR THE INTEGRATION OF MODERN LEARNING RESOURCES

*ALCAZ Olga, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD student, Doctoral School of Educational Sciences
“Ion Creangă” State Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-0721-9932
e-mail: alcaz.olga@gmail.com*

CZU:37.01/02:004

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p370-375

Abstract. The accelerated transformations of the knowledge society and global digitalization call for a redefinition of the teacher's role in relation to new modern learning resources. The article analyzes the current state of digital teaching competence development in Romania and the Republic of Moldova, with reference to European and international frameworks, highlighting progress, challenges, and systemic shortcomings. The study synthesizes recent research findings, national strategies, and continuous training initiatives, emphasizing the gap between declared competences and the actual practices of pedagogical integration of modern resources. The conclusions point to the need for a systemic approach centered on digital pedagogy, mentorship, standardized competence assessment, and educational leadership. The development of teaching competences for the integration of modern resources is not merely a technological issue, but above all a cultural, pedagogical, and ethical one, requiring coherent policies and sustainable investments in human capital formation.

Keywords: digital teaching competences, modern learning resources, digital pedagogy, continuous professional development, DigCompEdu.

Rezumat. Transformările accelerate ale societății cunoașterii și digitalizarea globală impun o redefinire a rolului profesorului în raport cu noile resurse moderne de învățare. Articolul analizează stadiul actual al dezvoltării competențelor digitale ale cadrelor didactice în România și Republica Moldova, cu referire la cadrele europene și internaționale, evidențiind progresele, provocările și deficiențele sistemice. Studiul sintetizează rezultate recente ale cercetărilor, strategii naționale și inițiative de formare continuă, subliniind decalajul dintre competențele declarate și practicile reale de integrare pedagogică a resurselor moderne. Concluziile indică necesitatea unei abordări sistemice, centrate pe pedagogia digitală, mentorat, evaluarea standardizată a competențelor și leadership educațional. Dezvoltarea competențelor didactice pentru integrarea resurselor moderne nu reprezintă doar o problemă tehnologică, ci și, mai presus de toate, una culturală, pedagogică și etică, care necesită politici coerente și investiții sustenabile în formarea capitalului uman.

Cuvinte-cheie: competențe digitale ale cadrelor didactice, resurse moderne de învățare, pedagogie digitală, dezvoltare profesională continuă, DigCompEdu

În contextul transformărilor accelerate generate de digitalizare și al mutațiilor paradigmatică din educație, dezvoltarea competențelor didactice capabile să integreze resursele moderne de învățare devine o prioritate strategică. Pandemia COVID-19 a acționat ca un catalizator al conștientizării nevoii de formare digitală a cadrelor didactice, dar și ca un test de stres al sistemelor educaționale. În România și Republica Moldova, la fel ca în majoritatea statelor europene, adaptarea practicilor pedagogice la mediul digital a scos în evidență decalajele dintre politicile educaționale, infrastructura existentă și competențele reale ale profesorilor. Analiza de față își propune să examineze situația actuală, cu accent pe dimensiunea formativă și instituțională, și să identifice principalele neajunsuri care afectează dezvoltarea competențelor didactice pentru integrarea resurselor moderne de învățare.

Transformarea digitală a educației a determinat apariția unor cadre conceptuale de referință care definesc competențele digitale ale cadrelor didactice. Cel mai influent este *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu) elaborat de Redecker și Punie [10], care propune o structură pe șase domenii – implicarea profesională, resursele digitale, predarea și învățarea, evaluarea, sprijinirea cursanților și dezvoltarea competențelor digitale ale acestora. Cadrul DigCompEdu constituie un instrument de orientare strategică, de autoevaluare și de proiectare a formărilor profesionale continue. Actualizările ulterioare, cum este *DigComp 2.2* [14], accentuează componenta etică a utilizării tehnologiilor, protecția datelor, învățarea personalizată și utilizarea inteligenței artificiale în educație. În plan internațional, cadrele UNESCO și UNICEF [12] completează perspectiva europeană prin accentul pus pe incluziune digitală, echitate și acces universal la resurse educaționale deschise.

În România, politicile educaționale recente reflectă convergența cu aceste orientări. Strategia *SMART-Edu 2021–2027* definește direcțiile de acțiune pentru digitalizarea educației, subliniind importanța formării competențelor digitale ale cadrelor didactice [8]. Proiecte precum *CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți* au contribuit semnificativ la modernizarea practicilor pedagogice, oferind formare continuă unui număr extins de profesori și punând accent pe utilizarea resurselor educaționale deschise. În mediul universitar, programele *EDIS-PED – Pedagogie digitală* [4] propun o abordare integrată a formării digitale, combinând competențele pedagogice, tehnice și etice ale profesorului modern. Cu toate acestea, trecerea de la nivelul instrumental la cel strategic și reflexiv în utilizarea tehnologiei este un proces aflat încă în desfășurare.

În Republica Moldova, cadrul de referință pentru competențele profesionale ale cadrelor didactice este stabilit prin *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [9]. Acestea includ dimensiuni legate de utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în procesul educațional, însă fără o structurare detaliată pe niveluri de performanță comparabile cu DigCompEdu [10]. Inițiativele organizațiilor non-guvernamentale, precum Centrul Educațional *PRO DIDACTICA*, au contribuit la dezvoltarea culturii OER (Open Educational Resources) și la familiarizarea cadrelor didactice cu practici de proiectare digitală [2]. Totuși, procesul de armonizare a acestor eforturi cu politicile publice și cu formarea inițială universitară se află încă în desfășurare.

Datele disponibile sugerează că, deși o mare parte dintre cadrele didactice au dobândit competențe operaționale de utilizare a platformelor educaționale, integrarea pedagogică autentică a resurselor digitale rămâne limitată [6; 3]. Analizele efectuate în cadrul proiectelor naționale indică faptul că, în multe cazuri, tehnologia este utilizată pentru substituirea instrumentelor tradiționale (de exemplu, prezentări PowerPoint în loc de tabla clasică) mai degrabă decât pentru transformarea proceselor de predare-învățare. Conform modelului SAMR, majoritatea profesorilor se află încă la nivelurile inferioare (substituire și augmentare), iar procesul de trecere spre nivelurile de modificare și redefinire, care implică design pedagogic inovator, colaborare online și evaluare digitală complexă, este intermitent.

Acest fenomen este vizibil și în cercetările comparative. În raport cu alte state europene, România și Republica Moldova se situează într-o fază de consolidare a competențelor digitale de nivel intermediar. Conform cadrului DigCompEdu, acestea corespund nivelurilor *Integrator* și *Expert*, ceea ce înseamnă că profesorii pot utiliza resurse digitale în scenariile de predare, dar au încă dificultăți în selectarea, adaptarea și crearea de resurse în mod autonom [11]. În plus,

dimensiunea privind dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor este mai puțin dezvoltată, fiind rareori evaluată sistematic.

În ceea ce privește formarea continuă, inițiativele CRED și EDIS-PED au oferit cursuri consistente în conținut, însă tranziția de la formarea formală la aplicarea efectivă la clasă este încă slab monitorizată. Nu există, deocamdată, un sistem unitar de certificare a competenței digitale a profesorilor bazat pe nivelurile DigCompEdu, deși mai multe centre universitare au început să propună micro-credite și badge-uri digitale [10]. În Republica Moldova, formarea continuă în domeniul TIC depinde adesea de inițiative locale sau de proiecte internaționale finanțate temporar, ceea ce determină o fragmentare a procesului și lipsa unei continuități instituționale [2].

Analizând datele și literatura de specialitate, se observă că, deși o mare parte dintre profesori au dobândit competențe operaționale de utilizare a instrumentelor digitale, nivelul de integrare pedagogică a acestor resurse este încă modest [6; 3]. Majoritatea cadrelor didactice se află la nivelurile inferioare ale modelului SAMR – substituirea și augmentarea –, ceea ce înseamnă că folosesc tehnologia pentru a replica activitățile tradiționale, fără a transforma structura procesului de învățare. În puține cazuri, resursele moderne sunt utilizate pentru redefinirea învățării, prin colaborare online, învățare bazată pe proiecte sau evaluare digitală adaptivă. Această realitate arată că accentul formărilor a fost pus mai mult pe familiarizarea cu instrumentele, și mai puțin pe dezvoltarea competențelor de design instrucțional și reflecție pedagogică.

Dezvoltarea competențelor didactice digitale este influențată și de coerența politicilor educaționale. În România, cadrul strategic *SMART-Edu* și inițiativele *CRED* reprezintă pași importanți, dar implementarea lor depinde de capacitatea instituțională locală. Disparitățile regionale, diferențele infrastructurale și lipsa unui sistem unitar de certificare a competențelor digitale reduc impactul programelor [8]. În Republica Moldova, politicile sunt mai degrabă declarative, fără instrumente standardizate de evaluare a competenței digitale și fără corelare cu sistemul de promovare profesională [9]. Formarea continuă depinde frecvent de proiecte temporare, finanțate extern, ceea ce generează o lipsă de sustenabilitate și de monitorizare a rezultatelor [2].

Un al doilea neajuns vizează aplicarea neuniformă a strategiilor și a politicilor publice. În România, *SMART-Edu*, oferă un cadru coerent, dar implementarea sa depinde de capacitatea administrativă a inspectoratelor școlare și a centrelor județene de formare. Unele județe dispun de infrastructură și expertiză solidă, în timp ce altele se confruntă cu deficit de formatori și de resurse. Lipsa unui mecanism de monitorizare a impactului formărilor asupra practicii didactice reduce eficiența investițiilor publice [8]. În Republica Moldova, deși cadrul normativ recunoaște importanța competențelor digitale, aplicarea acestuia rămâne la nivel declarativ, fără instrumente de evaluare standardizată și fără corelare cu sistemul de promovare profesională [9].

O altă problemă structurală este fragmentarea formării continue. Proiectele naționale sau internaționale sunt limitate temporal, iar după încheierea acestora lipsește suportul de mentorat și comunitățile profesionale de învățare care să asigure transferul competențelor în practica curentă [3]. În multe cazuri, formările nu sunt urmate de activități de consolidare, observare la clasă sau coaching pedagogic, ceea ce determină o pierdere a efectului formativ pe termen lung.

Evaluarea competențelor digitale ale profesorilor constituie, de asemenea, o zonă deficitară. În absența unor instrumente standardizate și a unei metodologii unitare, evaluarea se bazează adesea pe autoapreciere sau pe indicatori formali (participarea la cursuri, numărul de ore de TIC). Această abordare nu permite o diagnoză reală a competențelor și nici o planificare personalizată a dezvoltării profesionale. În Uniunea Europeană, tendința actuală este de a introduce portofolii digitale și instrumente de evaluare pe niveluri DigCompEdu [10], dar aceste practici nu sunt încă generalizate în România și Republica Moldova [14].

Disparitățile infrastructurale reprezintă un alt obstacol major. Deși accesul la internet s-a îmbunătățit considerabil, există diferențe notabile între mediul urban și rural, între școlile mari și cele mici, precum și între discipline. Infrastructura digitală insuficientă limitează posibilitatea aplicării metodelor interactive, a colaborării online și a evaluării formative. În plus, costurile întreținerii și actualizării echipamentelor rămân o problemă pentru multe instituții [8].

Un aspect adesea trecut cu vederea este curatoriatul resurselor educaționale. Profesorii dispun de o multitudine de materiale disponibile online, însă lipsa unor criterii clare de selecție, de verificare a calității științifice și de respectare a licențelor deschise generează confuzii și practici neuniforme [2]. Ecosistemul OER nu este încă integrat complet în politicile școlare, iar alfabetizarea informațională a cadrelor didactice rămâne limitată.

Competențele digitale nu pot fi reduse la abilități tehnice; ele presupun o cultură digitală responsabilă și incluzivă. UNICEF (2022) [12] subliniază că educatorii trebuie să dezvolte competențe privind protecția datelor, siguranța online, accesibilitatea și designul universal al învățării. În România și Republica Moldova, aceste aspecte sunt doar parțial abordate în programele de formare. De exemplu, noțiuni precum accesibilitatea resurselor pentru elevii cu dizabilități sau adaptarea materialelor pentru diferite stiluri de învățare sunt rar integrate explicit în curricula de formare. În același timp, cultura organizațională a multor școli nu stimulează suficient reflecția etică asupra utilizării datelor și a platformelor educaționale.

Leadershipul digital reprezintă o altă componentă critică. În numeroase instituții de învățământ, deciziile privind achizițiile tehnologice, standardizarea platformelor sau sprijinul oferit profesorilor sunt luate ad-hoc, fără o strategie coerentă. Lipsa unei culturi instituționale a învățării digitale afectează coerența și sustenabilitatea procesului de transformare [3]. Managerii școlari au nevoie de competențe specifice de leadership digital, de management al schimbării și de evaluare a impactului tehnologiilor asupra calității învățării, competențe încă puțin dezvoltate în programele de formare managerială.

Comparativ, România și Republica Moldova împărtășesc atât progrese, cât și provocări comune. În ambele contexte există cadre strategice și inițiative relevante, însă aplicarea lor suferă din cauza fragmentării instituționale și a resurselor limitate. Un punct forte comun îl constituie deschiderea către colaborare internațională și adoptarea cadrelor europene de competență digitală. Diferențele apar mai degrabă la nivelul implementării: România dispune de o infrastructură mai dezvoltată și de o ofertă formativă mai bogată, în timp ce Republica Moldova a avansat în promovarea culturii OER și a parteneriatelor educaționale.

Pentru consolidarea procesului, este necesară o tranziție de la logica proiectelor temporare la o abordare sistemică și sustenabilă. Formarea inițială a profesorilor trebuie să integreze coerent competențele digitale pedagogice, iar formarea continuă să devină un proces de dezvoltare profesională continuă, bazat pe mentorat, portofolii digitale și recunoaștere

oficială pe niveluri de competență. În plus, introducerea unor instrumente de evaluare standardizată, adaptate contextului național, ar permite diagnosticarea reală a nevoilor de formare și ar asigura corelarea acestora cu strategiile de carieră.

Dezvoltarea competențelor didactice pentru integrarea resurselor moderne de învățare nu poate fi privită separat de cultura organizațională a școlii. Instituțiile de învățământ trebuie să devină comunități de învățare digitală, unde colaborarea, schimbul de bune practici și reflecția critică sunt stimulate constant. Crearea comunităților profesionale de învățare digitală, sprijinite de universități și de centrele de formare, ar putea oferi cadrul necesar pentru susținerea pe termen lung a schimbării pedagogice.

Analiza situației actuale evidențiază o dublă realitate: pe de o parte, progrese semnificative în conștientizarea importanței competențelor digitale și în dezvoltarea infrastructurii; pe de altă parte, o serie de neajunsuri persistente care împiedică transformarea profundă a practicii educaționale. Accentul excesiv pe tehnologie, lipsa de coerență a politicilor, fragmentarea formării și absența unei evaluări autentice a competențelor digitale sunt obstacole majore. În plus, dimensiunea etică și incluzivă a educației digitale este insuficient internalizată în cultura profesională a cadrelor didactice.

Pentru depășirea acestor limite, este necesară o abordare integrată, care să coreleze politicile educaționale cu nevoile reale din școli. Formarea trebuie să se concentreze pe designul pedagogic și pe utilizarea creativă a resurselor moderne, nu doar pe familiarizarea cu instrumentele. Evaluarea competențelor digitale ar trebui să devină o componentă obligatorie a dezvoltării profesionale, corelată cu sistemul de promovare. În același timp, infrastructura digitală și curatoriatul resurselor educaționale deschise trebuie consolidate prin politici de finanțare durabilă.

În concluzie, dezvoltarea competențelor didactice pentru integrarea resurselor moderne de învățare reprezintă nu doar o provocare tehnologică, ci mai ales una culturală și pedagogică. Transformarea educației în era digitală presupune un echilibru între competențele tehnice, reflecția critică și angajamentul etic al profesorilor. Atât România, cât și Republica Moldova dispun de potențialul necesar pentru a trece de la faza de adaptare la cea de inovare, cu condiția unei viziuni strategice comune și a unei investiții constante în capitalul uman al educației.

Bibliografie:

1. **Academia Oamenilor de Știință din România (AOSR).** *Educația prin e-learning*. București: AOSR, 2020. **240 p.** ISBN 978-606-8636-73-3.
2. **Bezede, Rima; Goraș-Postică, Viorica; Gorincioi, Valeriu; Voicu, Ovidiu; Bujac, Cristina (coord.).** *Resurse educaționale deschise: oportunități pentru acces, calitate și relevanță în educație*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2017. **46 p.**
3. **Ceobanu, Ciprian; Cucos, Constantin; Istrate, Olimpius; Pânișoară, Ion-Ovidiu (coord.).** *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. **376 p.** ISBN 978-973-46-8200-3.
4. **Făt, Silvia (coord.).** *Pedagogie digitală. Suport de curs – formare EDIS PED* (Universitatea din București), 21 ianuarie 2025. **91 p.**
5. **Istrate, Olimpius.** *Pedagogia digitală: definiție și arie conceptuală*. *Journal of Digital Pedagogy*, **1(1)** (2022): p. 3–10. DOI: 10.61071/JDP.0313.
6. **Istrate, Olimpius.** *Proiectarea situațiilor educaționale care utilizează resurse digitale și aplicații online*. *Revista de Pedagogie / Journal of Pedagogy*, **LXVI(2)** (2018): p. 45–55. DOI: 10.26755/RevPed/2018.2/45.

7. **Mattar, Joao; Santos, C.C.; Cuque, L.M.** *Analysis and Comparison of International Digital Competence Frameworks for Education. Education Sciences*, **12(12)** (2022): art. 932. DOI: **10.3390/educsci12120932**.
8. **Ministerul Educației (România).** *Strategia privind digitalizarea educației în România 2021–2027 (SMART-Edu)*. București, 2021.
9. **Ministerul Educației al Republicii Moldova.** *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2016. **9 p.** Aprobare prin Ordinul ME nr. 623/28.06.2016.
10. **Pînzaru, Florin-Alexandru (coord. științific); Institutul de Științe ale Educației (CNPEE).** *Resurse educaționale deschise: definire, practici și nevoi de dezvoltare*. București: IȘE/CRED, 2018. **57 p.**
11. **Redecker, Christine; Punie, Yves (ed.).** *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. **EUR 28775 EN. 90 p.** ISBN 978-92-79-73494-6 (online). DOI: **10.2760/159770**. Disponibil la: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
12. **UNICEF ECARO.** *Educators' Digital Competence Framework*. Europe and Central Asia Regional Office (ECARO). Geneva: UNICEF, 2022. **201 p.**
13. **Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.** *Ghid de proiectare și utilizare a resurselor educaționale pentru educația la distanță*. Chișinău, 2024. **21 p.**
14. **Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano; Punie, Yves.** *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. **134 p.** ISBN 978-92-76-48882-8 (PDF). DOI: **10.2760/115376**.

FROM DEFINING THE NOTION OF COMPETENCE TO COMMUNICATIVE ABILITIES AND DISTANCE LEARNING IN THE 21ST CENTURY

DE LA DEFINIREA NOȚIUNII DE COMPETENȚĂ LA ABILITĂȚILE COMUNICATIVE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA DISTANȚĂ ÎN SECOLUL XXI

*AVRAM Ionuț, profesor de limba și literatura engleză,
Colegiul Național „Costache Negri”, Târgu Ocna, Bacău, România
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

*AVRAM Alexandra, French language and literature,
teacher at Costache Negri National College, Târgu Ocna, Bacău county, Romania
profesor de limba și literatura franceza la Colegiul Național Costache Negri,
Târgu Ocna, județul Bacău, România
ORCID: 0009-0005-1113-8616
e-mail: avramalexandra.ch@gmail.com*

CZU:37.018.43=111

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p376-387

Abstract. In the context of accelerated digitalization and globalization, communicative competence has become a fundamental prerequisite for personal, educational, and professional success. This research aims to analyze the multidimensional nature of communicative competence and its role in contemporary society, with a focus on its relevance in technology-mediated learning environments. Building on the theoretical model proposed by Canale and Swain (1980), and supported by studies such as those of Cucoș (2014), Mândruț (2012), and Illiciev (2020), the paper explores the integration of linguistic, socio-cultural, and strategic components necessary for effective communication. The research adopts a conceptual and theoretical approach, synthesizing key perspectives from the literature to examine how communicative competence functions across educational and digital contexts. The results highlight that beyond grammatical knowledge, successful communication requires adaptability, cultural awareness, and interactional strategies—skills increasingly critical in distance education. The findings underscore the importance of incorporating communicative competence development into curricula and teacher training programs. This study provides valuable insights for educators, researchers, and administrators by emphasizing the need to align communication education with the demands of a society based on IT skills. Its contribution lies in redefining communicative competence as a central educational priority in the era of digital transformation.

Keywords: competence, remote, learning, teaching, interaction.

Rezumat. În contextul digitalizării și globalizării accelerate, competența comunicativă a devenit o condiție fundamentală pentru succesul personal, educațional și profesional. Această cercetare își propune să analizeze natura multidimensională a competenței comunicative și rolul său în societatea contemporană, cu accent pe relevanța sa în medii de învățare mediate de tehnologie. Pornind de la modelul teoretic propus de Canale și Swain (1980) și susținut de studii precum cele ale lui Cucoș (2014), Mândruț (2012) și Illiciev (2020), lucrarea explorează integrarea componentelor lingvistice, socioculturale și strategice necesare pentru o comunicare eficientă. Cercetarea adoptă o abordare conceptuală și teoretică, sintetizând perspectivele cheie din literatura de specialitate pentru a examina modul în care competența comunicativă funcționează în contexte educaționale și digitale. Rezultatele evidențiază că, dincolo de cunoștințele gramaticale, comunicarea de succes necesită adaptabilitate, conștientizare culturală și strategii de interacțiune-abilități tot mai critice în învățământul la distanță. Constatările subliniază importanța integrării dezvoltării competenței comunicative în programele de studiu și în formarea cadrelor didactice. Studiul oferă perspective valoroase pentru educatori, cercetători și administratori, evidențiind necesitatea alinierii educației comunicative la cerințele unei societăți bazate pe competențe IT. Contribuția sa constă în redefinirea competenței comunicative ca prioritate educațională centrală în era transformării digitale.

Cuvinte-cheie: competență, învățare la distanță, predare, interacțiune.

1. Introduction

This article examines the value of communication competence in the 21st century society, a constant changing society based on online interaction and distance learning. The article adopts predominantly a pedagogical perspective, complemented by psychological and philosophical incursions. The analysis is centered on communicative competence as an essential object of educational training, highlighting how it should be developed in technologically mediated learning contexts, with a focus on distance learning. The references to authors such as Constantin Cuceș, Mândruț, Harmer and Scrivener reinforce the pedagogical dimension, emphasizing the curriculum, teacher training and the adaptation of teaching methods to the digital environment. The psychological (motivation, cognitive stages, need for competence) and philosophical (ethical and ontological view of competence) dimensions are integrated to underpin the complexity of the concept, but are subsumed under the educational objective.

1.1. Methodology

This article falls under the category of theoretical-conceptual research, which involves analysing specialized literature. The main method used is document analysis, which entails identifying, contrasting, and integrating theoretical perspectives on communication skills and their applicability to distance learning. The article implies a brief review of definitions and conceptual models (Canale & Swain, Cuceș, Barbaroș), investigation of multifaceted competence (linguistic, sociocultural), combining perspectives from mainly pedagogy and a short focus on psychology, and philosophy to comprehend competency holistically, application of theoretical conclusions in the context of digital education. This approach enables the formulation of certain pertinent conclusions for educational politics, the training of teaching staff, and curriculum development in an accelerated digitalization setting.

2. Working hypothesis and research questions

In the context of technology-mediated education, the development of communication competence contributes significantly to the effectiveness of distance learning and needs to be rethought as a central educational priority. The questions that stand at the basis of this brief research, that provide a clear structure of the article and even further studies are:

- I. How is communication competence defined in the scientific literature and what dimensions compose it?
- II. What are the particularities of communication competence development in digital educational environments?
- III. How does distance education and smart devices influence the development of communication competence among high school students and teachers?

3. Defining concepts

According to the Romanian language dictionary, the word *competence* has various meanings. This concept refers either to the ability of "someone to give an opinion on a matter on the basis of a profound knowledge of the matter in question" or to "the implicit linguistic knowledge internalized by the speakers of a language"⁴. Claudia Barbaroș presents different theoretical perspectives on the term competence. In her article "Abordări teoretice privind

⁴ <https://dexonline.ro/definitie/competenta>

definirea conceptului de competență” she mentions that in the Republic of Moldova the concept of "competence" has been used since 1996, with the reform of pre-university education, which implied the development of the National Curriculum at the level of knowledge, skills/competences and attitudes. The term 'competency' came into use very soon, taking the first place in all the activities of designing and realizing the educational process, which had as its final goal an assessment of the type: *competency exam*.

Constantin Cucoș (2014) presents *competence* as “structured sets of knowledge and skills acquired through learning”. Philosophers like Aristotle contributed to the definition of this concept in terms of virtue, where competence is connected to moral excellence and the growth of ethical character, whereas Kant studied it in terms of rational autonomy, where a competent person is able to judge and act according to moral reason. Philosophers have investigated competence as a personal as well as a functional quality. Therefore, philosophical competence could be defined as the ability to apply judgment in a thoughtful, polite and helpful way towards others and the environment. It implies the harmonious integration of knowledge, reason and ethics. From a metaphysical perspective, competence is an expression of human potential and the harmony and order of knowledge, will and action. Competence, from a metaphysical point of view, implies an harmony between action, will followed by the ability to know. The concept *competence* is deep and rich enough in meanings to be considered central to human functioning (Vlașin, 2013).

From a psychological point of view, the need for competence, which has been identified in studies as early as 1963 (White), is one of the important needs of contemporary man. Two psychologists, David C. McClelland and Robert White, introduced the idea of competence into the literature on human resource development. Jean Piaget identifies that individuals go through different stages of cognitive development, from factual to abstract thinking, and all these stages influence the individual's competence. In other words, an individual's competence can take different forms, which are influenced by their age. Competence is closely related to the ability to comprehend information in different aspects, be it in verbal or written, personal or academic/school variants. In the same article mentioned above, Claudia Barbaroș invokes the voice of the scholar I. Achiri, who proposes the following definition for the concept under discussion: 'Scholastic competence is an integrated system of knowledge, skills, attitudes and values, acquired, formed and developed through learning, the mobilization of which enables the identification and resolution of different problems in various contexts and situations' (Mândruț O, p. 15).

Sorin Cristea ⁵ describes pedagogical competence as the psychological dimension of educational objectives that define a set of cognitive, affective, action (psychomotor) capabilities, engaged in the achievement of concrete, observable, punctual performance, in a behavioral sense.

Going further with the discussion about the topicality and importance of the topic as well as related work, Romanian scholars such as Constantin Cucos or Mielu Zlate and Western scholars such as Jeremy Harmer or Jim Scrivener evaluated communication competence in students of different ages.

⁵ Conceptul pedagogic de competență, în cadrul rubricii Dicționar – în Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, Chișinău, Republica Moldova, nr. 1(65) / 2011, p.54-56

4. Concept, terms and problem statement

Before going further to the presentation of objective, factual cases, it is important to clarify, define the concept of *public communication competence* as well as the broad term of communication, from a general and educational perspective. Brian H. Spitzberg in „Intercultural Communication: A Reader” (2012) defines communication competence as being “...the extent to which persons achieve desired outcomes through communication acceptable to a situation”⁶. The set of skills, attitudes and knowledge needed to communicate effectively with a given audience in a public setting is known as public communication competence. In addition to interacting effectively with the public, taking into account the cultural, social and technological dimensions of communication, it involves the ability to organize and communicate relevant information. The concept of communication can be treated both from a general and educational perspective. Verderber, Sellnow & Verderber (2017) stated that “communication is the process through which we express, interpret, and coordinate messages with others.”⁷

From an educational point of view, the concept of educational communication can be defined as “the complex, goal-oriented interaction process between teacher and learner(s) aimed at transmitting knowledge, cultural values, and skills. It is characterized by role asymmetry, constant feedback, and adaptation to individual and situational needs.”⁸ Educational communication involves not just cognitive elements but also aspects related to the emotional and relational status of the teacher and the student. For this reason, it is important to mention some differences in terms of purpose, environment, participants, language between general and educational communication.

In what concerns general communication, the main purpose of the participants is to socialize whereas, in the case of educational communication, the main purpose of the participants is to teach, learn, form and develop new competences. When it comes to the environment, the setting in which the act of communication is taking place, general communication can take place everywhere, both in a formal and less formal setting whereas the educational communication process can take place in a formal environment such as a school, university, work.

The role of the participants in general communication can be equal. However, in the case of educational communication, the participants can have different roles such as teacher – student. Last but not least, when it comes to the language that the participants use in general communication, in most cases the word that characterizes this style is characterized in terms of flexibility, informal and colloquial.

Based on these aspects, there are various reasons why the communication activity, whether written or presented orally, is practiced during a language lesson with high school students in an educational environment. The reasons could be related to the fact of “understanding the main idea of a text, identifying specific information in a text, deducing an inference based on what is known from a text”⁹. The same thing can be applied to an activity which uses mostly recording, listening materials. As for the approach of communication activity in a language and

⁶ Samovar, L. A., & Porter, R. E. (Eds.). (2012). *Intercultural communication: A reader* (13th ed.), p.424

⁷ Verderber, Kathleen S., Deanna D. Sellnow & Rudolph F. Verderber (2017). *Communicate!* (15th ed.). Boston, MA: Cengage Learning, p.5

⁸ Stepanenko, N. (2024), *Management of pedagogical communication: Theoretical and applied aspects*, pp. 79–80

⁹ Vizental, A. (2014). *Metodica Predarii Limbii Engleze*. Editura Polirom, p.158

literature lesson, it is well known that a teacher has to conduct the activity in a different way with pupils of lower school age (5-12 years) than with teenagers and adults. Young school-age pupils perceive the world differently, “they understand what is visible, concrete and tangible and for this reason they need activities that capture their attention and interest directly”¹⁰. At this stage, communication activities and activities for acquiring new knowledge should not be based on grammatical notions or abstract information, as this will create disinterest and frustration for the young learners. Therefore, according to their level of understanding, after progressive work, students of different ages will manifest different communication abilities, competences. Therefore, the act of communication is an act of competence?

Teenagers act differently when it comes to language lessons and especially learning new things. Traditional teaching methods which focus on understanding grammar rules, memorization, translation, dictation are no longer appealing to teenagers and for this reason teachers need to find ways to encourage the development of public communication competence through cooperation, group work, pair work and especially distance learning methods.

4.1.Competence and distance education

Going along the same axis of analyzing communication competence, the aspect of distance education must be mentioned. Constatin Cucuș mentions the fact that the aspect of open distance education has already been invoked in the first instance by different, less authorized voices in the field of “bridge and road engineering, economics, physical education” (Pedagogy, 2014) and pedagogues, authorized voices have not shown the expected interest in this very topical aspect of education. Psychologically, distance frightens and fascinates. Distance implies repulsion and at the same time a desire to achieve new goals. Distance education implies autonomy. The distance learner must be sufficiently conscious, sufficiently mature, to follow such a form of study. High school or middle school cannot be done at a distance (Cucuș. 2014, p. 208). Scientists predict that distance education will soon occupy a significant position in the market of educational services, largely due to the nation's territorial characteristics, the growing demand for high-quality education in certain fields, as well as annual training and requalification.” (Maxim Illiciev, 2020, p.2).

Through the planning, advising and guidance process of a group of experts within an educational institution, open distance learning allows students to learn without the direct supervision of a teacher.

Distance learning has several features such as flexible study plans, access to knowledge presented in an attractive way. The following arguments can be used to support distance learning such as the need to update new skills for one's working life in the 21st century, the need to save time and money, the rapid progress and evolution of learning in today's technological age.

Open distance learning is an informational rather than a training tool. Therefore, this organizational framework has limitations in terms of teaching specific behaviors, useful skills and spiritual practices.

According to Maxim Illiciev¹¹ in order to increase the effectiveness of distance learning, psychologists should be consulted at every stage of the course by authors, developers,

¹⁰ Idem, page.121

¹¹ Illiciev, M. (2020). *Evaluarea psihologică a eficacității învățământului la distanță*. Buletinul Științific al Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, Seria Științe Umanistice, 1(11).

instructors and facilitators. The educational institution should employ professional psychologists with the necessary skills to operate in the new information and communication technologies and to carry out their functional activities in a new learning environment. Establishing a positive psychological environment for distance learning is the main objective of educational and psychological assistance for students. Another equally important objective is to help students create a personalized educational pathway that emphasizes the successful integration of knowledge acquired at a distance. Throughout the learning process, students need psychological and pedagogical support to develop the necessary personal attributes. Psycho-diagnostic techniques should be used when admitting candidates to a university to diagnose their professional orientation, as this is one of the most important requirements for successful distance learning. According to Illiciev, the knowledge acquired or to be acquired at a distance should be created according to their need, professional orientation.

Despite all of these benefits, Distance Learning (DL) has its own disadvantages. According to Bijesh (2017), the likelihood of being upset and forgetting due dates is higher when there are no faculty members available for in-person interactions and no class members available to assist with ongoing reminders regarding unfinished tasks. Distance Learning (DL) can be extremely valuable in terms of developing certain competences such as communicative competence but can also provide risks related to negative aspects in different daily situations. Based on all these aspects, after presenting some clear examples of general as well as educational communication and understanding these elements in the context of distance learning, we could go back to the questions that stand at the basis of this brief research, try to provide an answer and find out whether or not distance education influence the development of communication competence.

5. Solution Approach and analysis of the results

In the context of general as well as educational communication, in order to find out if distance education has an influence in the development of communication competence, it is important to apply a set of steps, a specific technique in order to get specific results, data which could later be analysed and interpreted.

An extremely useful technique which could provide answers to the questions of this research could be the observational technique, also known as observational research.

Table 1: Research scenario based on observation

Title: The Influence of Distance Education on the Development of Communication Competence in High School Students Description of the context: A group of 28 students, aged 15–16 from a high school in Târgu Ocna, Romania participated in a learning activity designed to develop and assess their communication competence. Task: The children were organized in groups of 4 students. A total of 7 groups were formed. The children were asked to participate in a role play that involved acting out real-life scenarios that illustrate general communication (casual, informal, daily conversation) and educational communication (formal, teacher-student conversation). The students were asked to use in their conversation different IT devices (phones, smart watches, computers) during their general and educational conversation. The students were allowed 10 minutes to prepare

their speeches. The results of the research were analyzed and structured by using a 1-5 (1=poor; 2 = fair, with limited effort; 3=moderate, medium effort; 4=good, clear effort; 5=excellent, obvious performance) scale observation grid and a line chart.

Research objectives:

1. to observe how students behave and participate in role-playing exercises involving general and educational communication;
2. to evaluate which form of communication students feel most comfortable and skilled in;
3. To determine whether digital and distant learning devices have an influence in the development of communication skills;

Method: Observational technique; observation grid, line chart

Presentation of the speeches of each group:

Group 1: Planning a trip outside the city

General Communication:

Students casually discuss where they'd like to go on a school trip.

Darius (Student 1): "Hey, do you wanna go in Predeal? I've heard the restaurants and landscapes are amazing!"

Teo (Student 2): "Yeah! Let me know when so we meet up!"

Both students pretended to talk on Messenger. Darius (Student 1), opened the application on the school laptop and wrote this message on the laptop. All the other students could see the text on the video projector. Teo (Student 2), sent Darius a message from her phone.

Educational Communication:

One student plays the role of teacher and the others are students presenting facts about the city of Predeal.

Alexandra (Teacher): "Good morning, everyone. Today we're learning about Romanian tourist destinations. Group 2, you may begin your presentation about Predeal."

George (Student 1): "Thank you, Ms. Alexandra. We'll start with the geographic location. Predeal is a mountain resort town in Braşov County, located in the Prahova Valley, close to Bucegi mountains."

Tony (Student 2): „Due to this fact, it has a cool climate and is popular for winter sports like skiing and snowboarding."

Crina (Student 3): "In addition to skiing, Predeal is also visited in summer for hiking and mountain biking. There are several trails leading to beautiful viewpoints in the Bucegi Mountains."

Group 2: Solving a Mathematics Problem

General Communication:

Casual talk about a Mathematics assignment.

The students pretend that they are chatting live on Whatsapp, using their phones.

Darius (student 1): "Sorry, I really don't get it. Do you guys know what that formula means?"

Marina (student 2): „I don't have any clue! Let's ask Andreea.

Andreea(student 3): „Beats me! This is too much! Let's call the teacher"

Educational Communication:

Using a PowerPoint presentation to present an explanation of the solution.

Teacher Rareș (student 4): “Dear students, please pay attention. Andreea, Darius are you paying attention? If we apply this theory we will get this result!”

Group 3: Talking with your friends about weekend activities versus giving a speech in front of the class

General Communication:

Ema (student 1): „Hey, Mihaela! What’s up? How was your weekend?

Mihaela (student 2): "Cool! I played Minecraft all Saturday night. I am almost blind!"

Educational Communication:

Delivering a short presentation about healthy digital habits.

Teodosia (student 3): “Studies show that screen time should not exceed two hours per day for high school as well as secondary school students. We created this graphic using Excel.”

Iulian (student 4): “Teodosia, excuse me! What happens if we spend too much time in front of the screen?”

Teodosia (student 3): „You are likely to develop anxiety and attention span issues.”

Group 4: Preparing for a debate on the following topic: technology improves education

General Communication:

Karina (student 1): “Hi, guys! I hope that you’ll all get my point and admit that computers help us a lot when it comes to learning and doing different assignments. Giulia, what do you think?”

Giulia (student 2): „Yeah, I think you’re right. Smartphones and computers help us a lot. However, everything has a price. The more we use computers in education, the less we use our imagination, memory, attention.”

Educational Communication:

Ștefania (student 3): "Good afternoon, everyone! I hope my point is clear: computers significantly support us in both learning and completing various assignments. Iosua, may I ask for your opinion on this?"

Iosua (student 4): „Yes, I believe you are correct. Smartphones and computers are indeed very helpful. However, there is a cost. The more we rely on technology in education, the less we tend to engage our imagination, memory, and attention.”

Group 5: Writing a story (group work)

General Communication:

Cătălin (student 1), *writing a text on MS Word*: “What if fairies turn up to be real? That would be amazing!”

Daria (student 2): „Wow! Awsome idea! Let’s put this on paper!”

Educational Communication:

Ana-Maria (student 3): “Hello, dear students! As you know, a story, a narrative text needs to respect the following basic principle: it needs to have a beginning, a middle and an end.”

Iulia (student 4): „I totally agree. According to Cambridge dictionary, a story is a narrative description, either true or imagined of a series of events.”

Group 6: Peer Evaluation class

General Communication:

Students making jokes

Alessia (student 1): “You talked so fast!”

Crina (student 2): “I felt as I was watching the news!”

Educational Communication:

Denis (student 3): “Your topic was well structured and presented!”

Daria (student 4): “You could try and summarize the key points in the conclusion section”

Group 7: Organizing a Graduation ceremony

General Communication:

Daria M (student 1): Hi, guys! Guess what? We’re gonig to have a live band at the ceremony! Let’s tell everyone about this!

Sebi (student 2): Sure! Sounds great! Let’s talk to our headteacher!

Educational Communication:

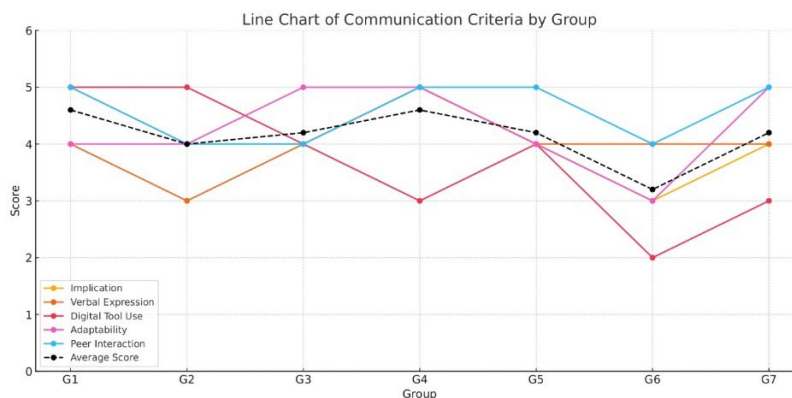
Denisa (student 3): Please take into account that the event is scheduled for next month, on the 14 of June and the budget is expected to be about 1000 RON.

Roberta (student 4): Before informing other people about the live concert, we need to make sure that we don’t exceed the expected budget.

Table 2. Scale Observation Grid

Number of group	Implication	Verbal expression	Digital tool use	Adaptability (General – Educational)	Peer intraction	Average Score
Group 1 (Trip to Predeal)	5	4	5	4	5	4.6
Group 2 (Math Problem)	4	3	5	4	4	4
Group 3 (Weekend activities versus giving a speech in front of the class)	4	4	4	5	4	4.2
Group 4 (Debate on Technology)	5	5	3	5	5	4.6
Group 5 (Writing a Story)	4	4	4	4	5	4.2
Group 6 (Peer Evaluation)	3	4	2	3	4	3.2
Group 7 (Graduation Ceremony)	4	4	3	5	5	4.2

Table 3. Line Chart of Communication Criteria by Group



Main Observations

Group 1 (*Trip to Predeal*) and group number 4 (*Debate on Technology*) scored the highest average: 4.6 points out of 5 points. All the students from this group communicated in a clear manner and managed to create a convincing discourse from the perspective of verbal expression. All the students from group number 4 managed to adapt the main idea, the topic of the presentation of the general and educational context of the communication process. In terms of peer interaction, all the students from this group demonstrated a respectful, elegant behavior while communicating with their peers.

Group number 6 (*Peer Evaluation*) scored the lowest average: 3.2 points out of 5 points. They did not show a high level of implication. Their answers were short and their transition from an informal to a formal (educational) tone was rather limited.

Most groups demonstrated (with scores between 4 and 5 points) a high level of implication, which suggests that role-play and tasks based on peer-interaction and communication are engaging.

The verbal interaction of all groups was clear and appropriate, in relation to the topic of their presentations. All groups scored 3 points and above.

While Group 1 (*Trip to Predeal*) and Group 2 (*Math Problem*) scored 5 points out of 5 in terms of digital tool use, while group 6 scored only 2 points. This demonstrates that some students do not know how to use IT devices efficiently in role plays, group work, simulations.

In terms of adaptability of the message in connection to the topic of their presentations, most groups scored 4 or 5 points, which indicates that the students understood how to adapt their speech according to general and educational contexts.

Last but not least, in terms of peer interaction, most of the groups, except group number 6, demonstrated the ability to cooperate, to show respect and focus on common tasks in a pleasant, enjoyable manner.

6. Recommendations and Conclusions

In order to make sure that all groups use IT / smart devices effectively, an efficient way would be to organize the activity in the IT classrooms or at home, in front of the computers and allow the students at least 30 minutes to gather materials, enough information and develop their speeches by using the IT devices effectively. The teacher could provide more support (online or face to face) to all the students or to the ones in need, while supervising them or asking for a constant update of their work before the final presentation of their role plays. In order to

develop a role play activity based on general and educational communication, the students need enough time and an appropriate environment to brainstorm ideas and organize their speech on smart devices. To ensure that all students master their smart devices in specific contexts, the teacher needs to expose them to specific contexts as much as possible and allow them to use their smart devices while trying to solve their assignments.

In conclusion, the concept of *competence* can be interpreted from multiple perspectives and can be expressed in a more simple word: *ability*. Competence can be identified in various cases of human existence, even in general or educational communication. We cannot define the concept of competence without thinking or discussing about education. To be competent means to be educated in a particular field. The current century is marked by interactive education and technological devices which make the users, both the students and the teachers, able to make use of remote educational resources and distance learning. The way a course is designed, the level of involvement of the teacher and the delivery of the course, the technological complexity and efficiency of the platform or online venue where the course is delivered and the influence the platform has on the learners all affect how effective distance or face to face teaching and learning is. Nonetheless, the process of communication and developing communicative competence is in a constant evolution and aspects related to technology and technological devices cannot be neglected when talking about distance learning and education in general. To sum up, modern technological devices need to work together with traditional (face to face) teaching and learning techniques in order to create a successful educational environment. To be a successful communicator, regardless your role (teacher or learner), means to make use of technology in order to achieve the basic, traditional objective of education, which is to receive and send knowledge through communication.

References

Books and Book Chapters:

1. Apostolache, R. (2022). *Competența pedagogică digitală*. Editura Polirom.
2. Cucuș, C. (2013). *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Editura Polirom.
3. Cucuș, C. (2014). *Pedagogie*. Editura Polirom.
4. Ko, S., & Rossen, S. (2010). *Teaching online: A practical guide* (3rd ed.). Routledge.
5. Mândruț, O., Catană, L., & Mândruț, M. (2012). *Instruirea centrată pe competențe: Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare*. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Centrul de Didactică și Educație Permanentă.
6. Rîncă, F. (2017). *A practical course for English exams*. Bacău: Rovimed Publishers.
7. Samovar, L. A., & Porter, R. E. (Eds.). (2012). *Intercultural communication: A reader* (13th ed.). Wadsworth Publishing. https://archive.org/details/interculturalcom0000unse_u4n6/page/n5/mode/2up?utm_source=chatgpt.com
8. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
9. Tran, V., & Stănciugelu, I. (2003). *Teoria comunicării* (pp. 41–43). Editura Comunicare.ro.
10. Verderber, Kathleen S., Deanna D. Sellnow & Rudolph F. Verderber (2017). *Communicate!* (15th ed.). Boston, MA: Cengage Learning
11. Vizental, A. (2014). *Metodica Predării Limbii Engleze*. Editura Polirom.
12. Vlașin, I. (2013). *Competența*. Editura Unirea.

Articles and Academic Studies:

13. Barbaroș, C. (2018). *Abordări teoretice privind definirea conceptului de competență*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/19-25_2.pdf
14. Brown, C. (2017). *Advantages and disadvantages of distance learning*.
15. Canale, M., & Swain, M. (2003). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1.
16. Cristea, S. (2011). *Conceptul pedagogic de competență, în cadrul rubricii Dicționar – în Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, Chișinău, Republica Moldova, nr. 1(65) , p.54-56*.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/54_56_Conceptul%20pedagogic%20de%20competenta.pdf
17. Gîncu, I. (2014). *Dimensiunea valorică a competenței profesionale*. *Didactica Pro*, 1(83), 19–24.
18. Hartel, R. W., & Foegeding, E. A. (2004). *Learning: objectives, competencies, or outcomes*. *Journal of Food Science Education*, 3, 69–70.
19. Marin, M. (n.d.). *Comunități educaționale în contextul digitalizării accelerate*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/13-22_5.pdf
20. Illiciev, M. (2020). *Evaluarea psihologică a eficacității învățământului la distanță*. *Buletinul Științific al Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, Seria Științe Umanistice*, 1(11).
21. Nagrale, P. (2013). *Advantages and disadvantages of distance education*.
22. Stepanenko, N. (2024), *Management of pedagogical communication: Theoretical and applied aspects*, pp. 79–80,
https://www.researchgate.net/publication/373244284_Educational_Communication

Online Dictionaries and General Web Sources:

23. dexonline.ro. (n.d.). *Competență*. <https://dexonline.ro/definitie/competenta>
24. dexonline.ro. (n.d.). *Antropologie*. <https://dexonline.ro/definitie/antropologie>
25. Cambridge Dictionary. (n.d.). <https://dictionary.cambridge.org/>

CARISMA PEDAGOGICĂ ȘI MANAGEMENTUL RELAȚIILOR EDUCATIONALE

PEDAGOGICAL CHARISMA AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

BÎRSAN Elena, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova
ORCID: 0000-0003-3900-1687
e-mail: birsan.elena@upsc.md

CZU:37.064.2

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p388-395

Abstract. Pedagogical charisma is an important topic that combines both personality traits and professional skills necessary for creating interactions in the educational environment. It is an essential variable that directly influences teacher-student interpersonal relationships, contributing to the creation of a positive climate and motivating learning. In this study, we will analyze the concept of charisma and pedagogical charisma with their specific traits. We will also refer to the types of relationships in the educational environment and their specific characteristics.

Keywords: charisma, pedagogical charisma, educational relationships, teacher, student.

Rezumat. Carisma pedagogică este un concept important, care combină atât trăsături de personalitate, cât și competențe profesionale esențiale pentru crearea interacțiunilor în mediul educațional. Este o variabilă esențială, care influențează direct relațiile interpersonale dintre profesor și elev, contribuind la crearea unui climat pozitiv și la motivarea învățării. În acest studiu, vom analiza conceptul de carismă și carismă pedagogică, cu trăsăturile lor specifice. De asemenea, ne vom referi la tipurile de relații în mediul educațional și la caracteristicile lor specifice.

Cuvinte-cheie: carismă, carismă pedagogică, relații educaționale, profesor, elev

Dintre teoriile leadershipului, cea a conducerii carismatice este cea mai veche. De foarte mult timp, oamenii au fost seduși de conducători puternici (politici, militari sau religioși), de adevărați eroi pe care supușii i-au urmat, de multe ori, chiar și împotriva propriilor lor interese. Lorin Woolfe (2002), în lucrarea „The Bible of Leadership, From Moses to Matthew” face o analiză amplă a liderilor carismatici biblici (Moise, Iisus, Samuel, Pavel, Isaia, Petru etc.), comparându-i cu liderii carismatici din business (James Burke, Warren Buffett, Howard Schultz, Paul O’Neill și mulți alții) prin reliefarea unor trăsături comune de personalitate precum compasiunea, onestitatea, integritatea, curajul, modestia, spiritul justițiar etc.[11, p. 47].

Sistemul educațional are nevoie la fel de mult, sau poate și mai mult, de lideri carismatici pentru a reuși să formăm personalitatea umană conform necesităților și așteptărilor societății. Așa cum am putut observa în ultimii ani, numeroase studii au evidențiat importanța relațiilor interpersonale în succesul educațional. Aceste relații includ interacțiunile dintre profesori și elevi, dar și relațiile dintre elevi. Suntem convinși că vom reuși să realizăm aceste relații prin intermediul personalităților carismatice cu tot palmaresul lor.

Noțiunea „carismă” are o istorie destul de veche, actualizată în continuu în legătură cu diferitele contexte în care acest cuvânt s-a utilizat. Semnificațiile conceptului dat variază de la sociologie și leadership până la teologie, unde cea mai primitivă formă de carismă apare în șamanism.

Făcând o incursiune istorică, identificăm că noțiunea „*charis*” a fost folosită în mitologia greacă veche pentru a desemna *capacitatea de a atrage atenția*. Astfel, apare zeița Charis care era zeița harului, frumusețea personificată, puritatea și altruismul. Iar conceptul grecesc „*charizesthai*” semnifică *favoare* sau *dar de origine divină*. Este important să menționăm că noțiunea de *carismă* a fost promovată și de teologia creștină, care face referire la recunoașterea de către discipolii lui Iisus. În teologia catolică, a fost folosit în sensul „unei proprietăți exclusiv spirituale, trimisă de Dumnezeu cuiva pentru binele bisericii”. Toate aceste aspecte se regăsesc și în **etimologia** noțiunii cercetate „*khárisma*”, care semnifică „har”, „dat excepțional”, „favoare divină” cu care este înzestrată o persoană. Conform dicționarului *The American Heritage Dictionary of the English Language* (2000), noțiunea de carismă este tratată ca pe o rară *calitate personală* atribuită liderilor, care determină devotament și entuziasm frecvent în rândul adeptilor [11, p. 48]. Iar în Dicționarul Explicativ al Limbii Române, termenul „carismă” este descris prin două sensuri principale: 1). „influența asupra mulțimii, datorată prestigiului, farmecului personal etc.”; 2). „ansamblul de date spirituale excepționale, conferite prin Duhul Sfânt asupra comunităților sau indivizilor” [5, p. 191]. În această ordine de idei, psihologii M. Relea și T. Hariton menționează că succesul charismatic a aparținut la începuturile sale magicienilor, apoi preoților și, în sfârșit, conducătorilor politici. Fiind inițial de natură magico-religioasă, pentru ca ulterior să împânzească toate domeniile de activitate, inclusiv cel educațional, politic chiar și cel militar.

Termenul „charisma” se consideră că a fost introdus pentru prima dată de Sfântul Pavel în secolul I, care a fost preluat ulterior de teologii scolastici (sec. al XIII-lea), dar care au păstrat sensul atribuit de Sf. Pavel și l-au corelat cu noțiunea de „har”. Totodată, în sociologie termenul cercetat a fost introdus de teologul și sociologul german Ernst Troelsch. Iar ideile inițiate de acesta au fost continuate de prietenul său, M. Weber, care face trimitere la autoritate carismatică, referindu-se la tipuri ideale de state. Astfel, în *sociologie* carisma desemnează cel mai adesea „*capacitatea unui lider de a atrage susținători prin calitățile sale unice*” [9, p. 99]. Acestea pot include puteri magice, eroism sau alte calități umane cu efecte asemănătoare. Vom face trimitere în cele ce urmează la definiția oferită de M. Weber, pentru care termenul de „carismă” desemnează „*calitatea extraordinară a unei persoane, datorită căreia aceasta este percepută ca deținând puteri supranaturale sau supraumane – cel puțin, în afacerea normalului și inaccesibile celor din jur – sau ca fiind un mesager al lui Dumnezeu, devenind, astfel, lider, căpetenie sau conducător*”. (apud, Moscovici) Tot Weber a făcut distincția dintre două forme de carismă: **carisma instituțională** și **carisma pură (originală)**.

Carisma instituțională rezultă din procesul de rutinizare a carismei pure, adică transformarea puterii personale într-o formă stabilă de autoritate. Aceasta este carisma care dă o aură de putere sacră oricui are dreptul să poarte mantia de episcop sau să stea pe tronul regelui, indiferent de caracteristicile acelei persoane. Carisma instituțională apare din forma primară, experiența originală a carismei pure, care este prin natura sa irațională și emoțională [14]. Carisma este o calitate a personalității de a atrage și a influența pozitiv oamenii, bazată pe o conexiune emoțională, intelectuală și fizică. În timp ce personalitatea cuprinde totalitatea trăsăturilor, caracteristicilor și comportamentelor, carisma este o componentă specifică a acesteia, definind *capacitatea de a inspira admirație* și de a *genera susținere*, adesea legată de lideri. Carisma poate fi cultivată și dezvoltată, fiind influențată de valori morale, inteligența emoțională și integritate. În opinia lui Nikolay Ovcharov, simțul umorului și viteza de reacție

sunt calități ce apar în fiecare caracter carismatic. Menționăm și opinia exprimată de S. Marcus, în viziunea căruia carisma este „o componentă indispensabilă a talentului pedagogic și a culturii emoționale” [8, p. 14]. Studiind fenomenul charismei sub aspect social, sociologul francez Serge Moscovici prezintă în eseuul său științific, intitulat „Psihologii sociale sau mașina de fabricat zei”, o relevantă explicație a charismei, stăruind asupra circumstanțelor, care stimulează apariția liderului charismatic. Autorul remarcă că există două condiții principale pentru afirmarea unei *conduite carismatice*:

1. *contextul social* (situațional), adică situațiile de criză, când soluțiile tradiționale nu mai sunt eficiente. În aceste situații carisma promite schimbarea radicală sau salvarea.

2. *recunoașterea autorității* conducătorului de către adepți/admiratori, adică contextul interacțiunii „lider-adept” [10, p. 98].

În ceea ce privește **carisma pură** vom menționa că reprezintă o formă primară, radicală și neregulată de autoritate carismatică. Puterea în cadrul acestui tip de carismă este recunoscută ca fiind un „dar” (har) neconvențional. Tot ce spune liderul este corect prin simplu fapt că el a spus-o (de exemplu: tot ce spune un profet). Rămânem în aceeași arie și facem trimitere la opinia lui M. Zlate (2004), care vede carisma ca „*relație socială influență reciprocă între lider și grup*; percepția grupului asupra trăsăturilor liderului”. [12, p. 159]. Cu privire la activitatea didactică este evidentă necesitatea influenței reciproce în relațiile educaționale indiferent la care agenți educaționali ne raportăm, manager, profesor, elev. Dacă analizăm opinia dnei C. Roșca, expusă în lucrarea „Liderul transformațional-carismatic” (2015), atunci identificăm carisma drept *atribut*, nu trăsătură înăscută; rezultatul interacțiunii dintre lider și grup; proiectarea unei imagini bazate pe trăsături de personalitate, valori, atitudini și comportamente [11, p. 83]. Importantă pentru noi este și opinia exprimată de A. Leigh, care definește carisma ca fiind „o *abilitate extraordinară de a influența oamenii și de a stârni devotament*”. Autorul se referă la capacitatea de a utiliza toate trăsăturile personale pentru a lăsa o impresie durabilă asupra celor din jur, având un impact profund asupra acestora, atât pe plan emoțional, fizic, cât și intelectual. Aceasta influențează gândurile, atitudinile și comportamentele celor implicați [7, p.14]. Din cele relatate, evidențiem repetat importanța carismei pedagogice în a influența elevii, colegii pentru modificarea comportamentului.

În cele ce urmează ne vom referi la noțiunea de **carismă pedagogică** care a fost insuficient studiată în literatura de specialitate din domeniul educațional, având în vedere că „misterul succesului în comunicare nu a fost încă pe deplin elucidat” (A. Pease, 2017). În acest context, O. Ф. Кабешин definește carisma pedagogică ca fiind „totalitatea *capacităților de comunicare excepțională* și a *comportamentului caracterizat* de un coeficient ridicat de inteligență emoțională (QE), bazată *pe trăsături de personalitate*, fie înăscute, fie dobândite, prin care educatorul reușește *să inspire și să fascineze elevii*” [apud 7, p. 64]. Carisma pedagogică reflectă în esență **trăsături** precum amabilitatea, integritatea, rigurozitatea, spiritualitatea, empatia, abilitățile analitice, puterea de convingere și influențare prin exemplu personal, creativitatea, încrederea în sine și în elevi, deschiderea, acceptarea, talentul artistic, farmecul personal, responsabilitatea, abilitățile de lider și un aspect fizic atrăgător [9, p. 212]. Carisma profesorului, așa cum subliniază S. Newman (2005), este constituită din trei **componente** fundamentale:

a) cunoștințele pe care le deține; b) metodele de predare utilizate; c) virtutea personală a acestuia. A. Leigh, în lucrarea *Charisma – cum să faci o impresie puternică și durabilă*,

identifică șapte **trăsături** fundamentale ale carismei pedagogice: 1) *fluența*; 2) *încrederea în sine*; 3) *prezența*; 4) *autenticitatea*; 5) *curajul*; 6) *pasiunea*; 7) *ținuta* – trăsături esențiale în contextul pedagogiei contemporane [7, p. 89]. Cu privire la activitatea educațională, S. Smiles (2009) evidențiază impactul carismei profesorului, subliniind că acesta trebuie să fie fundamentat pe principii de cinste, sinceritate și dedicare [apud, 7. p. 124]. Totodată, impactul carismei pedagogului asupra relațiilor educaționale este semnificativ și profund pozitiv, influențând decisiv calitatea interacțiunilor și nemijlocit, întregul proces de învățare și dezvoltare a elevilor. Considerăm importantă opinia exprimată de F. Wang (2012): carisma pedagogică este un *construct* complex de *trăsături de personalitate* (cunoștințe, abilități, temperament, cultură morală); *elemente comportamentale* (ținuta, vestimentația, limbajul corporal). M. Borozan (2022) ne sugerează că „nivelul înalt de *cultură emoțională este fundamentul carismei autentice*”. O persoană carismatică, opinează autoarea, este capabilă să-și exprime și controleze propriile emoții, reușește să perceapă și să răspundă adecvat provocărilor emoționale din jur. Carisma poate fi văzută ca un rezultat direct al dezvoltării culturii emoționale [3, p. 38]. De aceeași opinie este și S. Marcus (2019), care vede **carisma** componentă **indispensabilă a talentului pedagogic** și o componentă a culturii emoționale [8, p. 59]. Un profesor carismatic trebuie să se afirme prin abilitatea de a-și gestiona propriile emoții și de a influența pozitiv atmosfera din clasă, echilibrându-și comportamentele afective. Carisma sa rezultă din maturitatea emoțională, capacitatea de a crea o conexiune profundă cu elevii și de a le inspira încredere, ceea ce contribuie semnificativ la atingerea scopurilor educaționale și la stimularea dezvoltării personale a acestora.

Continuăm cercetarea de față cu ideile identificate la A. C. Archer (1994), care menționează despre importanța comportamentului profesorului și percepția elevilor asupra profesorului: empatia personală, intensitatea/entuziasmul precum și competența intelectuală ca aspect indispensabil pentru carisma pedagogică. Tot în aceeași arie este și opinia autoarei O. Munteanu (2025), în viziunea căreia carisma pedagogică este o *competență emoțională* ce rezultă din registrul pozitiv al trăsăturilor de personalitate și de caracter (autenticitate, deschidere, cooperare, fascinare, optimism și entuziasm profesional), care determină succesul profesorilor în mediul educațional. De cele mai dese ori, carisma este asociată cu extraversia, agreabilitatea, cu deschiderea către experimentare. Carisma nu mai este explicată personalist, ci atribuțional. Ea nu mai este privită ca pe un „har”, un „dar divin” în sine, ci devine un atribut al unei persoane acordat de ceilalți în urma interacțiunii cu aceștia. De aici se desprind unele caracteristici ale carismei:

- ❖ Un anumit subiectivism în atribuirea carismei unei persoane, care poate fi estompat, în cazul liderului carismatic, prin faptul că subordonații percep nu numai conduita sa, ci și rezultatele obținute de acesta.

- ❖ Dacă e atribuțională, carisma nu este altceva decât o imagine cu care persoana carismatică se prezintă în fața celorlalți. Desigur, această imagine are la bază trăsături de personalitate, valori, atitudini și comportamente specifice. Elaborarea acestei imagini poate fi învățată, modelată în anumite condiții. Cu alte cuvinte, se risipește legenda liderului carismatic înăscut și se afirmă că un lider, posedând anumite calități, poate deveni carismatic. În unele medii academice această nouă aserțiune nu a fost încă unanim recunoscută, carisma rămânând legată indestructibil de caracterul ei transcendent. Viitorul însă va confirma caracteristica atribuțională a carismei [9, p. 50]. Dacă liderul carismatic nu este înăscut, atunci el, în anumite

condiții, poate fi format. Carisma nu este neaparat legată de un lider, sunt persoane carismatice fără să fie lideri. Ne-am intersectat uneori cu profesori, colegi de școală sau mai târziu cu colegi de serviciu carismatici, de care ne-am simțit „legați emoțional” și pe care cu greutate îi vom putea uita. Conform cercetărilor, trăsăturile carismei pedagogice au fost împărțite în două categorii: care țin de dimensiunea *intrinsecă* (personalitatea educatorului) și care țin de dimensiunea *extrinsecă* (postura, limbajul nonverbal și paraverbal) [ibidem]. Ceea ce urmează a fi punctat este că carisma unui pedagog nu se rezumă doar la a fi carismatic. În aceeași direcție este și viziunea psihologului român M. Zlate, unde caracteristicile personalității reale se regăsesc în 2 dimensiuni esențiale ale personalității: *dimensiunea intrapersonală*, psihoindividuală, formată din totalitatea trăsăturilor și structurilor sale cognitive, motivaționale sau dinamico-energetice, distincte față de cele ale altor persoane și *dimensiunea interpersonală*, psihosocială, formată din același ansamblu de însușiri, rezultate însă prin interiorizare și cristalizare, din contactele interpersonale ale individului, din confruntarea lui cu alte personalități, cu alte stiluri comportamentale. Aceste dimensiuni sunt într-o interacțiune permanentă [12, p. 253], interacțiune care stau la baza relațiilor interpersonale.

Când facem trimitere la noțiunea de relație, ne referim la „legătura, conexiunea, raportul între lucruri, fapte, idei, procese sau între însușirile acestora” (DEX, 2009), „relațiile interumane/interpersonale sunt definite ca legătură socială, conexiune, raport între oameni. Relațiile interumane de succes sunt acele relații care se stabilesc între persoane care comunică bine între ele din punct de vedere verbal și non-verbal, care se pot asculta activ și empatic, ele se bazează pe respect, încredere și reciprocitate. Relațiile interpersonale/interumane au rol foarte important în formarea microgrupurilor/colectivelor/comunităților și în asigurarea coeziunii acestora” (coord. Bocoș, 2019: 292) Relațiile educaționale/educative/pedagogice sunt relațiile care se stabilesc între actorii participativi ai procesului instructiv-educativ în vederea atingerii finalităților educației [2, p. 93]. Relațiile interpersonale sunt un aspect esențial al vieții școlare și manifestă un rol important în dezvoltarea socială și emoțională a elevilor. O relație pozitivă între elevi poate crea un mediu de învățare colaborativ și poate îmbunătăți performanțele academice. Rolul profesorilor în crearea unui mediu de învățare pozitiv implică abilitățile lor de comunicare și empatie, promovarea unui climat de încredere și siguranță, motivarea și susținerea elevilor, precum și implicarea în formarea profesională pentru dezvoltarea competențelor lor socio-emoționale. O finalitate pozitivă vom avea atunci când profesorii pe lângă toate caracteristicile indicate mai sus vor fi carismatici. 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 profesor carismatic transmite elevilor importanța sincerității și respectului în viața de zi cu zi și îi convinge să adopte comportamente dezirabile (Piaget, 1970).

M. Zlate menționează că relațiile interpersonale sunt „*legături psihologice, conștiente și directe între oameni*” [12, p. 127]. Elementul psihologic evidențiază implicarea întregului sistem de personalitate al celor care participă în realizarea acestor relații. Iar, caracterul conștient presupune participarea persoanelor, conștiente de sine și de ceilalți, în aceste relații, unde caracterul direct subliniază necesitatea unui contact fizic minim „față în față”. Dacă facem trimitere la tipurile de relații interpersonale dintr-o clasă de elevi, atunci identificăm relații de cunoaștere reciprocă; relații de comunicare reciprocă; relații socio-afective (bazate pe sentimente și simpatii); relații de influențare.

Relațiile de cunoaștere reciprocă derivă din necesitatea obținerii informațiilor despre ceilalți, modul lor de a fi și personalitatea lor. Cu cât cadrele didactice și elevii dispun de mai multe și mai variate informații despre colegii lor, cu atât interacțiunile în grup devin mai dinamice.

Relațiile de comunicare reciprocă apar din dorința de a schimba informații și de a comunica reciproc. Clasa devine un mediu deschis schimbului de mesaje, cu evaluări frecvente și intense ale procesului de comunicare din interiorul grupului.

Relațiile socio-afective, preferențiale, se dezvoltă din nevoia de a împărtăși emoții, sentimente și conexiuni afective între membrii clasei, inclusiv simpatii, antipatii, preferințe și respingeri reciproce. Caracteristicile de bază ale acestor relații sunt: spontaneitatea, sinceritatea, disproporția între intensitatea afecțiunii și motivele acestora, dorința de reciprocitate în schimburile afective pozitive și amplificarea trăirilor, atunci când acestea sunt conștientizate. Absența afectivității în colectivul de elevi poate avea efecte negative semnificative asupra capacității lor de interacțiune.

Relațiile de influențare nu sunt rezultatul doar al afinităților personale, ci și al poziției fiecărui individ în ierarhiile subiective și obiective din grupul clasei. Elevii învață, în timpul școlii, norme și valori pe termen lung [6, p. 52].

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). În ceea ce privește științele educației, un rol esențial îl dețin relațiile educaționale între agenții educației, fie că ne referim la relațiile între educator-educabil sau educator-educator, elev-elev. Vom menționa viziunea lui A. Cărnăuță, care menționează că relațiile dintre elevi sunt importante în procesul de învățare și dezvoltare a lor. Autorul identifică mai multe tipuri de relații între elevi, precum și relații de prietenie, de rivalitate și de ajutor reciproc [4, p. 48].

Relațiile educator-educabil se stabilesc în învățământul preuniversitar între: profesor/profesor-diriginte/profesor-consilier școlar/profesor-mentor/ și elevi și în învățământul superior între cadrele didactice și studenți și vizează formarea de comportamente și atingerea de obiective educaționale. Relațiile dintre educator-educabil se stabilesc: a) în mod tradițional, prin interacțiuni directe între aceștia; b) în situații excepționale, acestea pot fi stabilite mijlocit în mediul on-line sau c) hibrid/mixt (prin interacțiuni directe dar și în mediul on-line). În general, relațiile între elevi pot fi pozitive sau negative și pot avea un impact semnificativ asupra învățării și dezvoltării lor. Este important să se promoveze relații pozitive între elevi, care să faciliteze procesul de învățare și dezvoltare a fiecărui elev/student în parte. De exemplu, o relație pozitivă între elevi poate încuraja colaborarea și solidaritatea în cadrul grupului și poate contribui la o mai bună înțelegere a materialului didactic. În schimb, conflictele frecvente și relațiile tensionate dintre elevi pot afecta negativ învățarea și pot genera un mediu de învățare nesigur și stresant. Al. Afanas menționează că „relațiile interpersonale ale elevilor sunt un element important al vieții școlare și pot influența în mod semnificativ procesul educațional” [1, p. 29]. Tot aici, autoarea descrie că „o clasă în care există relații interpersonale pozitive va avea un climat mai plăcut și mai favorabil pentru învățare, iar elevii se vor simți mai confortabil și mai motivați să participe la activitățile școlare” [ibidem, p. 30].

Relațiile educator-educator sunt relații profesionale definite ca fiind raporturile sociale care se stabilesc în contextul exercitării profesiei, în cadrul activităților profesionale în care se îndeplinesc statusuri/roluri profesionale, se exercită atribuții profesionale, se rezolvă/se îndeplinesc sarcini/obiective profesionale, se trăiesc experiențe profesionale în cadrul grupurilor, comunităților socio-profesionale și mediului socio-profesional. Astfel, calitatea relațiilor socio-profesionale stabilite între membrii unui colectiv are un rol determinant în ameliorarea rezultatelor profesionale, formarea și dezvoltarea competențelor profesionale, integrarea socioprofesională și nu în ultimul rând, creșterea performanțelor profesionale ale organizației/ instituției de învățământ. Rezultatele școlare ale elevilor sunt influențate, în cea mai mare parte de nivelul de pregătire al cadrelor didactice. Investigând problematica relației dintre pregătirea profesorilor și performanțele elevilor, cercetătorii evidențiază rolul nivelului de formare inițială și al dezvoltării profesionale continue „calitatea cadrelor didactice este unul dintre cei mai importanți, dacă nu cel mai important factor determinant al rezultatelor elevilor și al îmbunătățirii educației” (Cochran-Smith, 2004:3) [2, p. 314]. În viziunea lui K. Wadd, puterea profesorului se manifestă prin sintetizarea a patru componente (după Wadd K.):

1. **carisma** (capacitatea de a atrage și de a influența oamenii prin propria personalitate);
2. **ascendența** (capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a persoanei respective);
3. **puterea intelectuală** (puterea expertului, a celui ce știe);
4. **resursele de putere** (capacitatea unui individ de a organiza elementele unei activități în clasă).

Prin analiza componentelor, observăm că carisma este plasată în prim-plan în ceea ce privește puterea profesorului. Prin urmare, rolul cadrului didactic ca model de comportament și atitudine depășește simpla transmitere a cunoștințelor și influențează direct succesul școlar al elevilor prin exemplul personal și prin promovarea valorilor fundamentale, cum ar fi respectul, integritatea și responsabilitatea. Analiza standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general din Republica Moldova ne permite să constatăm importanța exemplului personal al profesorului și a valorilor promovate de acesta în formarea elevului, inclusiv în motivarea pentru succesul școlar.

În concluzie, carisma pedagogică nu este doar despre a fi amuzant sau plăcut, ci și despre a utiliza o combinație de competență profesională și competență emoțională/relațională pentru a stimula motivația intrinsecă a elevilor/studentilor și a le îmbunătăți percepția asupra propriei învățări.

Bibliografie:

1. AFANAS, A., *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspect teoretice și metodologice*. Chișinău: IȘE: Cavaoli, 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3.
2. BOCOȘ, M.-D. (coord.) *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. V, Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2020. 570 p. ISBN: 594-8422-01-948-2
3. BOROZAN, M. Emotional culture - foundation of teachers profesional 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.
4. CĂRNUȚĂ, A. Importanța relațiilor dintre elevi în procesul de învățare. În: *Revista de Educație pentru Media*. 2019, nr. 1(11), p. 46-53. ISSN 1857-0100.

5. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/carism>. (vizitat 20.08.25)
6. IUCU, R. B. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Polirom, Iași: 2016. 272 p. ISBN 973-46-0235-7
7. LEIGH, A. *Charisma – cum să faci o impresie puternică și durabilă*. București, Editura Trei, 2018. 272 p. ISBN 978-973-7074-706.
8. MARCUS, S. *Charismă și personalitate*. București: Societatea Științifică și Tehnică, 2000. 140 p. ISBN: 973-9236-44-8
9. MUNTEANU, O. Modelul conceptual al carismei pedagogice. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 2(40), 2025. p. 210-220. ISSN 1857-0623
10. PERU, A. Legitimitatea, autoritatea și charisma-elemente inerente ale imaginii liderului politic (cazul Republicii Moldova). p. 98-112 Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Legitimitatea%20%20autoritatea%20si%20charisma.pdf (vizitat 25.08.25)
11. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-charismatic*. București: Tritonic, 2015. 316 p. ISBN 978-606-749-085-5. Disponibil: <http://aman.ro/betawp/wp-content/uploads/ebook/snsa/Liderul-transformational-carismatic.pdf>, (vizitat 03.08.25)
12. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerial*. Volumul II. Iași: Polirom, 2007. 688 p. ISBN 978-973-46-0452-4
13. <https://edict.ro/relatii-si-interactiuni-educationale-in-clasa-de-elev> (vizitat 08.08.25)
14. https://carmen-neagu.ro/2021/07/29/psihologia-personalitatii-carismatice/?srsltid=AfmBOoqlgflxA_95ptpgjl7bVhYEuIINWsu7xaXlmV3DM7uYG5eu5o9 (vizitat 10.08.25)

THE IMPACT OF PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' EMOTIONAL CULTURE

IMPACTUL CERCETĂRII PEDAGOGICE ACȚIONALE ASUPRA DEZVOLTĂRII CULTURII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE

BOROZAN Maia, Dr. Habil., Full Professor,
Ion Creanga State Pedagogical University,
Chisinau, R. of Moldova
profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău, Moldova
ORCID: 0000-0003-2704-0304
e-mail: mayacojocari@yahoo.com,

BUSHNAQ Tatiana, Dr., Associate Professor,
Independent Researcher, Jordan.
Dr., Conferențiar universitar, Cercetător independent, Iordania
ORCID: 0009-0006-0345-3197
e-mail: tatianaleahu81@gmail.com

CZU: 37.015.3:159.942.4

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p396-407

Rezumat. Articolul prezintă rezultatele investigației privind influența cercetării pedagogice acționale (CPA) asupra dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice, subliniind funcția sa ca proces reflexiv, participativ și progresiv în edificarea carierei profesionale. Cultura emoțională este, în esență, un construct multidimensional ce include dimensiunea intrapersonală și comunicativ-relațională, reprezentate de competențe sociale care definesc evoluția identității emoționale și profesionale a cadrelor didactice. Studiul configurează descrierea unui posibil Model al dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice prin cercetarea pedagogică acțională (CPA), ce poate asigura dezvoltarea profesională în cadrul ciclurilor iterative de planificare, acțiune, observare și reflecție. Prin implicarea în aceste cicluri interdependente, cadrele didactice își dezvoltă conștientizarea emoțională, autoreglarea, competențele relaționale și sensibilitatea etică, realizând o dezvoltare coerentă de natură personală și profesională. Analiza teoretică a permis descrierea argumentelor care arată că reflecția sistematică, cercetarea colaborativă și parteneriatele instituționale constituie mecanisme fundamentale pentru integrarea și validarea normelor, valorilor și comportamentelor profesionale în context pedagogic. Ca urmare, CPA este concepută ca un proces pedagogic orientat către practicieni și bazat pe dovezi ce facilitează afirmarea maturității emoționale, a identității și a responsabilității profesionale prin angajamentul etic al cadrelor didactice în acțiuni coerente de CPA, contribuind astfel la consolidarea permanentă a culturii profesionale și stimulând reconsiderarea inovatoare a practicii educaționale în comunitatea pedagogică.

Cuvinte-cheie: cultură emoțională, cercetare pedagogică acțională, reflecție, colaborare, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, competențe sociale.

Abstract. This article presents the results of an investigation into the influence of Pedagogical Action Research (PedAR) on the development of teachers' emotional culture, emphasizing its role as a reflective, participatory, and progressive process in shaping professional growth. Emotional culture is conceptualized as a multidimensional construct that integrates intrapersonal and communicative-relational dimensions, represented by social competences defining the evolution of teachers' emotional and professional identity. The study outlines a possible *Model for Developing Teachers' Emotional Culture through Pedagogical Action Research (PedAR)*, which supports continuous professional development through iterative cycles of planning, action, observation, and reflection. By engaging in these interdependent cycles, teachers cultivate emotional awareness, self-regulation, relational competences, and ethical sensitivity, thereby achieving coherent personal and professional development. The theoretical analysis demonstrates that systematic reflection, collaborative inquiry, and institutional partnerships function as core mechanisms for integrating and validating professional norms, values, and behaviors within pedagogical contexts. Consequently, PedAR is conceived as a practitioner-oriented and evidence-informed pedagogical process that promotes the affirmation of emotional maturity, professional identity,

and ethical responsibility through teachers' engagement in coherent PedAR practices. This engagement contributes to the continuous consolidation of professional culture and stimulates the innovative re-evaluation of educational practice within the pedagogical community.

Keywords: emotional culture, pedagogical action research, reflection, collaboration, teachers' professional development, social competences

Introduction

Within contemporary higher education, marked by increasingly diverse student populations, rapid sociocultural transformations, and rising expectations for pedagogical quality, teacher education faces the imperative to cultivate adaptive, reflective professional development that integrates theoretical understanding with experiential inquiry [6; 13], and positions the development of teachers' emotional culture as a central dimension of professional competence. At the European level, emotional competences, encompassing individual skills and collective affective norms, are recognized as key factors for personal fulfillment and socio-professional inclusion in the knowledge society [7]. While earlier research on teachers' affective competencies focused primarily on emotional intelligence, defined as the ability to perceive, understand, and regulate one's own and others' emotions (Salovey & Mayer, 1990, cited in [24]), recent perspectives expand this concept into the broader framework of emotional culture, which includes individual emotional skills as well as the values, norms, and communicative practices that shape professional identity and relational behavior in educational settings [7, 12]. Emotional culture thus represents a dynamic system in which teachers' affective awareness, ethical orientation, and relational competencies converge to influence classroom climate, student engagement, and pedagogical effectiveness. Although teacher emotions (stress, burnout, emotional labor, etc.) have been widely studied, less attention has been given to how teachers' own action research can develop or transform emotional culture. This review synthesizes empirical and conceptual work on teacher emotion and action research to demonstrate how AR can effectively foster emotional culture.

Building on this conceptual shift, teachers' emotional culture, as defined by Cojocaru (2010), represents a subcomponent of professional culture with a psycho-pedagogical character, expressed as a dynamic formation of personality. It comprises two primary dimensions: intrapersonal and communicative-relational. The intrapersonal dimension encompasses structural components such as self-image (including self-regard, regard for others, and assertiveness), motivational-normative orientation (principles and norms guiding emotional expression in teaching), cognitive understanding (emotional knowledge and experiential insight), and connotative meaning (interpretations attributed to emotional behaviors). The communicative-relational dimension consists of the discursive component (strategies for effective emotional communication), managerial component (the practice of managing emotions), integrative component (development of social intelligence, self-realization, autonomy, and social inclusion), and axiological component (pedagogical emotional values expressed through ethical and professional conduct).

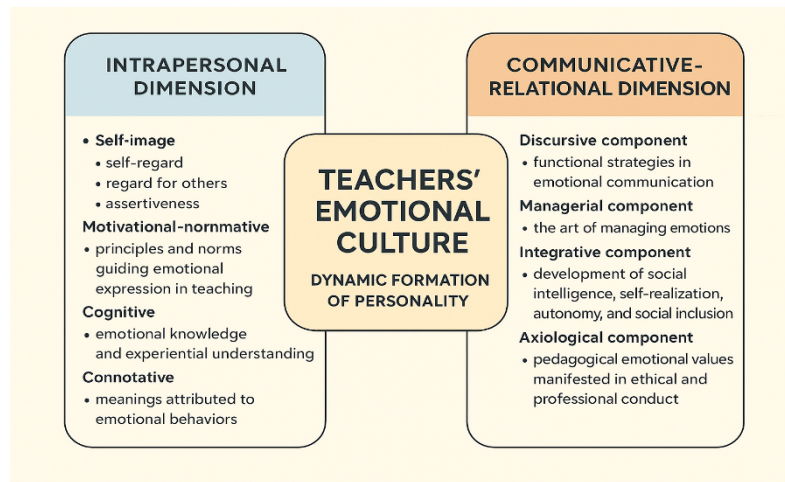


Figure 1. Dimensions of Teachers' Emotional Culture

These dimensions form a system of affective variables that teachers intentionally cultivate to enhance professional effectiveness, emotional well-being, and the realization of pedagogical values in practice [12]. In the classroom, teachers' emotional culture is evident in their ability to create supportive learning environments, manage relational dynamics, and model affective and ethical behavior for students [7, 12]. By integrating self-awareness, empathy, and communicative sensitivity, teachers serve as role models who transmit emotional norms and values, fostering trust, motivation, and students' social-emotional development. This holistic perspective extends beyond individual emotional competence, emphasizing the systematic cultivation of shared emotional standards, relational ethics, and reflective practices that sustain both teacher well-being and positive classroom climates.

The development of teachers' emotional culture occurs through reflective engagement with their own practice. Systematic observation, analysis, and transformation of emotional experiences enable emotional culture to function both as an outcome and a catalyst for professional growth. Borozan (2011) observed that teachers increasingly recognize the challenges arising from insufficiently developed emotional culture. This underdevelopment manifests as a deficit of affective energy, alternating states of agitation and apathy, reduced adaptability to professional demands, and limited resilience in performing emotional labor. Such imbalances often lead to psychological exhaustion and burnout, commonly associated with the profession's excessive demands. Low emotional culture is typically evident in teachers' communicative behavior and interpersonal networks, characterized by emotional instability, reduced sensitivity, interpersonal conflicts, and occupational stress. These patterns are accompanied by low resistance to professional activity, limited emotional expressiveness and originality, minimal engagement in self-education, subjective self-evaluation, affective lability, inconsistent actions, intolerance, and insufficient collaboration. Theoretically, these indicators highlight the essential role of emotional culture as a regulatory dimension of professional adaptation, resilience, and pedagogical effectiveness [7].

Pedagogical Action Research as a Mechanism for Developing Emotional Culture

Pedagogical Action Research (PedAR) provides a powerful means of operationalizing reflective practice in teacher education. Action research (AR), first articulated by Kurt Lewin

(1946), is an iterative, participatory process through which practitioners systematically investigate and improve their practice. Lewin described it as a cyclical model of planning, action, observation, and reflection (as cited in Kemmis, 1980). PedAR is a contemporary application of AR, positioning educators as active researchers engaged in systematic, reflective, and data-informed inquiry to enhance educational practices. It is conceptualized as a constructivist, situational, and participatory process that fosters collaboration, professional empowerment, and social justice, supporting continuous innovation, adaptability, and sustainable change in 21st-century pedagogy [9]. According to McNiff and Whitehead (2002), action research is a flexible, cyclical, and evidence-based inquiry grounded in ethical and democratic principles, emphasizing personal and tacit knowledge, collaboration, and contextual relevance.

Figure1 illustrates how the cyclical process of planning, acting, observing, and reflecting within Pedagogical Action Research enables teachers to systematically develop self-awareness, interpersonal skills, and emotional competence, transforming classroom experiences into intentional professional growth.

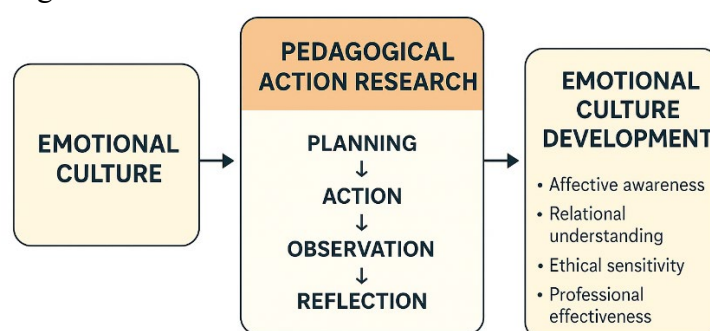


Figure 2. The Influence of Pedagogical Action Research on Teachers' Emotional Culture

The development of emotional culture depends on growing self-knowledge and interpersonal skills, cultivated through reflection and experience. Action research explicitly incorporates reflective practice, often described as a “self-reflective spiral” of planning, acting, observing, and reflecting [19]. This reflective cycle bridges emotional intelligence (EI) and action research: by regularly reflecting on emotional experiences in the classroom, teachers enhance self-awareness and regulatory skills. As Schön (1983) argued, “reflection-on-action” is central to professional growth. By integrating EI concepts into each action research cycle, teachers systematically translate insights into practice. McNiff (2002) emphasizes that action research in education should be linked to democratic, participatory ways of knowing, allowing teachers’ values and emotions to be examined openly as part of inquiry. Each successive cycle of pedagogical investigation fosters both emotional and cognitive growth. According to Borozan and Țurcan (2024), when teachers design and implement interventions based on classroom data, they engage with empirical findings alongside their own affective responses to student behavior and learning outcomes, illustrating that PedAR is a reflective, participative process in which emotional reactions and personal reflections decisively shape professional practice and pedagogical decision-making. The collaborative nature of PedAR amplifies this process, prompting educators to interpret multiple perspectives and communicate reflectively within professional communities [20]. When integrated within institutional frameworks that

promote research-based learning, mentoring, and collective reflection [6; 1], such engagement enhances teachers' professional autonomy and deepens their capacity for emotional understanding. Conceived as an iterative, participatory, and context-specific methodology [15; 2], PedAR refines methodological and analytical skills while fostering emotional awareness, empathy, and affective regulation. By transforming emotional understanding into reflective practice, PedAR enables teachers to reconstruct their emotional and professional identity through research-informed learning [11].

Within Pedagogical Action Research, each cycle of planning, action, observation, and reflection provides teachers with opportunities to intentionally develop the structural components of their emotional culture. The intrapersonal dimension, including self-image, motivational-normative orientation, cognitive understanding, and connotative meanings, is strengthened as teachers engage in self-reflection, analyze their emotional responses to classroom events, and align their actions with professional and ethical values [12; 8]. Simultaneously, the communicative-relational dimension, comprising discursive strategies, managerial skills, integrative social intelligence, and axiological values, is nurtured through collaborative dialogue, feedback from colleagues and students, and iterative adjustment of relational practices [4;11]. By embedding reflective cycles into daily teaching, PedAR enables teachers to transform emotional awareness into a coherent and actionable professional culture that supports both pedagogical effectiveness and relational well-being.

To further clarify this development, the following table presents the structural components of the intrapersonal and communicative-relational dimensions alongside their development through PedAR cycles. This framework illustrates how iterative cycles of planning, action, observation, and reflection help teachers systematically engage with emotional experiences, align behavior with ethical and professional values, and cultivate relational competencies.

Table 1. Development of Intrapersonal and Relational Dimensions through PedAR Cycles

Dimension	Structural Component	Development Stage / Reception, Understanding, Positive Valuation, Emotional Self-Monitoring	PedAR Contribution
Intrapersonal	Self-Image	Reception: Positive self-perception; Understanding: Recognizing own and others' emotions; Positive Valuation: Expressing pedagogical emotional values; Emotional Self-Monitoring: Regulating emotional responses	Teachers engage in reflective activities, journals, and classroom observation to analyze their emotional responses
	Motivational-Normative	Reception: Awareness of teaching needs; Understanding: Identifying emotional triggers; Positive Valuation: Motivation for self-improvement; Emotional Self-Monitoring: Directing affective energy	PedAR cycles encourage teachers to plan interventions that reinforce positive emotional engagement and ethical motivation

	Cognitive	Reception: Appropriate reactions to affective stimuli; Understanding: Recognition of emotional states; Positive Valuation: Analysis of emotional experiences; Emotional Self-Monitoring: Awareness of emotional repertoire	Teachers link theoretical knowledge with observed classroom behaviors through iterative reflection and action
	Connotative	Reception: Observing contextual nature of emotions; Understanding: Recognizing multiple meanings; Positive Valuation: Relevance of interpreting emotions; Emotional Self-Monitoring: Focus on emotional development	PedAR allows teachers to experiment with strategies that respect diverse emotional interpretations
Communicative-Relational	Managerial	Reception: Making emotional decisions; Understanding: Collaborative emotional management; Positive Valuation: Conflict resolution; Emotional Self-Monitoring: Consistency in communication	Teachers design and evaluate classroom strategies incorporating emotional awareness
	Discursive	Reception: Nonverbal reactions; Understanding: Exchange of affective content; Positive Valuation: Transmission of emotions; Emotional Self-Monitoring: Emotional reasoning	PedAR cycles help teachers analyze and refine emotional communication with students and colleagues
	Integrative	Reception: Resilience and adaptability; Understanding: Validating emotional experiences; Positive Valuation: Satisfaction from social communication; Emotional Self-Monitoring: Engagement in social interactions	Teachers test resilience-building interventions and implement social inclusion strategies
	Axiological	Reception: Active listening and empathy; Understanding: Reviewing own emotional values; Positive Valuation: Ethical professional conduct; Emotional Self-Monitoring: Intra- and interpersonal harmony	PedAR cycles reinforce alignment between personal values and teaching practice, promoting ethical responsibility

The deliberate cultivation of teachers' emotional culture through Pedagogical Action Research extends beyond individual skill development to foster professional renewal and pedagogical innovation. Educators who engage in iterative cycles of reflection, action, and collaborative inquiry enhance their capacity for self-regulation, empathy, and ethical decision-making, which in turn supports creative and responsive teaching practices [4; 9]. Socio-emotional competences developed through these processes, including resilience, interpersonal sensitivity, and relational adaptability, enable teachers to manage classroom dynamics, address

diverse student needs, and implement innovative pedagogical strategies [7; 11]. By integrating emotional culture into professional practice, teachers improve instructional outcomes and contribute to inclusive, ethically grounded, and emotionally supportive learning environments, reinforcing the interconnection of affective, cognitive, and ethical dimensions in contemporary education [8; 12].

The development of teachers' emotional culture is further strengthened when situated within collaborative educational partnerships. By engaging with colleagues, students, school leaders, and university researchers, teachers interpret diverse perspectives, negotiate shared meanings, and refine relational and ethical competencies [5; 9; 11]. These collaborative structures create a socially mediated context in which emotional culture is co-constructed, fostering empathy, trust, and reflective communication across professional communities. Organized within communities of practice [3], PedAR enables dialogic reflection that transforms individual emotional insights into shared professional values. Through collaborative inquiry, teachers cultivate empathy, social attunement, and the constructive management of affective diversity, processes that underpin the communicative-relational dimension of emotional culture. The sociocultural framework of Clark et al. (2020) emphasizes that educational environments function as sites of socially mediated action, where meaning and emotion are co-constructed through interaction with cultural tools, language, and norms. Reflection occupies a central role in PedAR. Teachers engaged in systematic reflection during and after classroom practice [23], participate in metacognitive inquiry that extends beyond technical evaluation to encompass emotional and ethical introspection. Schön's distinction between reflection on action and reflection in action (as cited in [22]) is essential for understanding how teachers analyze and regulate emotional experiences in real time and retrospectively. This recursive reflection transforms affective experiences into professional insight, consolidating the intrapersonal dimension of emotional culture. Reflexive practice, as defined by Arnold and Norton (2018), involves examining one's thinking and decision-making processes, including the affective underpinnings that guide professional actions. Within PedAR, reflection functions as a scientific method for transforming emotional experience into structured pedagogical knowledge.

The collaborative ethos of PedAR extends beyond individual practice to inter-institutional partnerships that integrate schools and universities within shared research frameworks [5]. Such partnerships generate empirical data on the transformation of teachers' affective and relational competencies, providing a scientific basis for assessing the development of emotional culture. Effective collaboration engages all educational actors, including teachers, students, parents, managers, and researchers, in participatory reflection. Each participant contributes to the construction of emotional meaning: teachers through pedagogical experimentation and reflection, students through feedback and co-learning, managers through institutional support, and researchers through methodological validation. This systemic participation strengthens the axiological and integrative components of emotional culture, promoting ethical coherence, empathy, and relational balance across the educational ecosystem.

The transformative dimension of PedAR [10; 14] ensures that reflective and collaborative processes are translated into intentional affective and pedagogical change. Each iteration of the Reflect–Plan–Act–Observe cycle reinforces teachers' emotional stability,

adaptability, and relational competence. Emotional culture is not merely acquired but constructed through lived experience and critical inquiry. Kemmis, McTaggart, and Nixon (2013) describe PedAR as a communicative space where educators engage in interpretive dialogue, negotiation, and collective problem-solving. Within these spaces, teachers develop the emotional composure and collaborative dispositions essential for maintaining professional balance and sustaining a positive emotional culture in educational institutions. Arnold and Norton (2018) highlight the strong relationship between pedagogical action research and the UK Professional Standards Framework (UKPSF), emphasizing reflection, values, collaboration, and ethical awareness as core components of professional practice. While the framework primarily aims to enhance pedagogical scholarship and professional development, its processes also provide fertile ground for cultivating emotional culture among educators and students. Table 2 demonstrates how the key concepts of the UK Professional Standards Framework can be operationalized within pedagogical action research to systematically cultivate teachers' emotional awareness, relational understanding, ethical reflection, and collaborative dispositions, thereby reinforcing a professional culture in which affective and cognitive dimensions are integrated and actively applied in educational practice.

Table 2. UKPSF Concepts and Their Contribution to Emotional Culture

Concept	Connection to Emotional Culture
1. Framework for self-development	Reflection on personal beliefs and assumptions invites emotional awareness. When teachers examine how their feelings influence their teaching, they begin to model openness – a key component of positive emotional culture.
2. Advancing engagement with Areas of Activity	When educators use action research to explore teaching and assessment challenges, they create space for shared emotional learning – identifying frustration, empathy, and motivation as part of pedagogic improvement.
3. Engagement with Dimensions of Practice	The emphasis on professional development encourages teachers to engage emotionally with their practice and to recognize teaching as an affective as well as cognitive process.
4. Strengthening Core Knowledge	Collaboration during the research process builds trust, collegiality, and shared emotional understanding – reinforcing an emotionally supportive academic culture.
5. Understanding student needs	Action research conducted <i>with</i> students promotes empathy and relational understanding – essential to a culture of emotional attunement and belonging.
6. Leading others	Disseminating findings invites teachers to lead with authenticity and vulnerability – modelling emotionally intelligent leadership that supports collective well-being.
7. Integrated scholarship	The integration of theory and practice creates reflective spaces where emotional experiences are valued as sources of professional insight.
8. Ethics and wider context	Ethical reflection in action research foregrounds care, respect, and integrity – the moral emotions that sustain positive emotional cultures in education.

Building upon established conceptual foundations and analytical perspectives, the proposed model, *Developing Teachers' Emotional Culture through Pedagogical Action Research*, integrates *reflective inquiry, emotional awareness, and professional transformation into a cohesive framework for teacher development.*

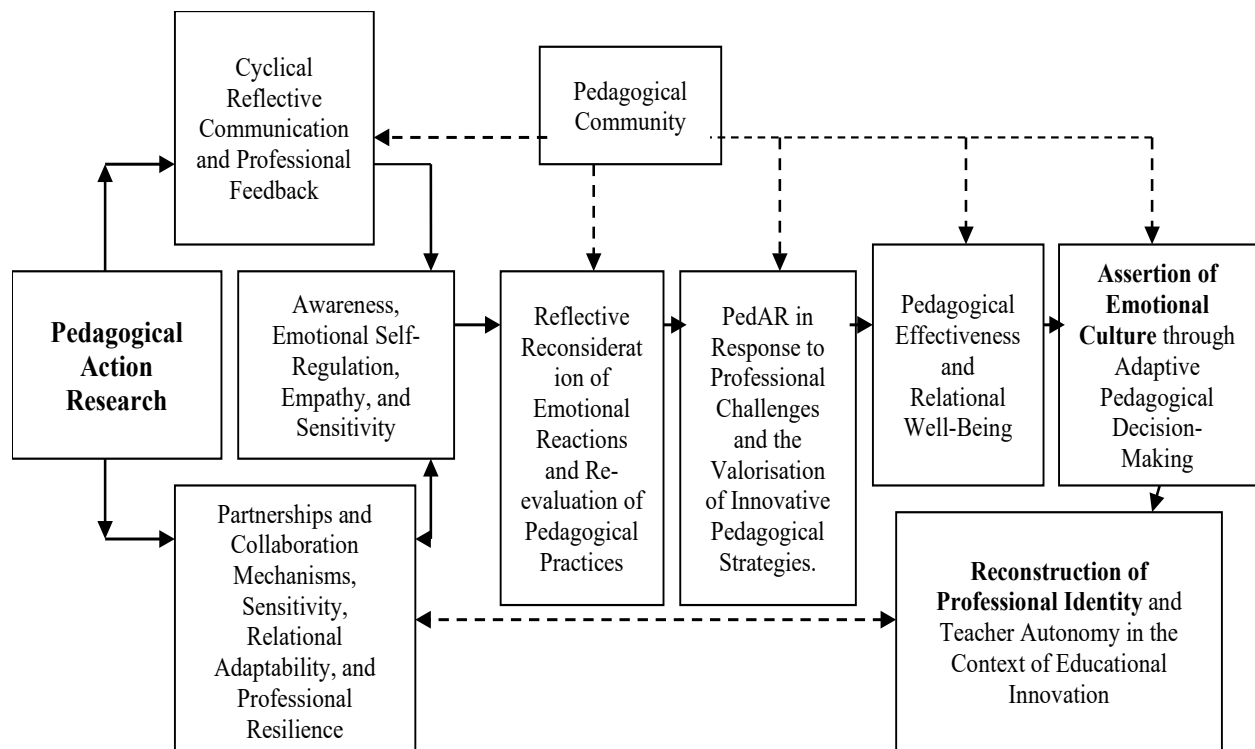


Figure 3. A Model for Developing Teachers' Emotional Culture through Pedagogical Action Research

The model conceptualizes Pedagogical Action Research (PedAR) as a cyclical, participatory, and contextually grounded process in which individual emotional development is intrinsically linked with the cultivation of collective professional culture. Teachers engage in the development of emotional awareness, self-regulation, empathy, and sensitivity, establishing a reflective and responsive foundation for pedagogical innovation. This intrapersonal growth is supported and sustained through collaborative partnerships, relational adaptability, and professional resilience, providing the social and organizational scaffolding necessary to translate individual insight into practice. Iterative cycles of reflection, dialogue, and structured feedback ensure that personal learning informs instructional strategies, professional conduct, and institutional norms. By engaging in co-construction of ethical and pedagogical standards, educators enhance relational competencies and social intelligence, embedding these qualities into classroom practice and broader professional interactions. This model thus operationalizes a dynamic interplay between reflection and action, fostering pedagogical effectiveness, relational well-being, and evidence-informed, emotionally attuned professional learning.

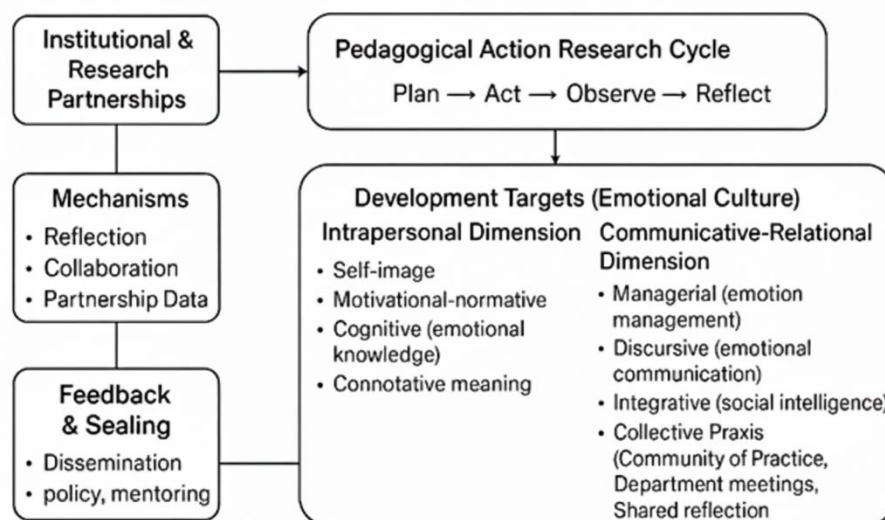


Figure 4. Dimensions of Emotional Culture Development through Pedagogical Action Research

Figure 4 delineates the micro-level processes through which PedAR operationalizes the development of emotional culture, illustrating how institutional and research partnerships provide structured platforms for collaboration, reflective dialogue, and evidence-informed inquiry, aligning individual learning with organizational knowledge. Reflection, collaborative analysis, and iterative feedback, including mentoring, dissemination, and policy alignment catalyze pedagogical innovation and facilitate the institutional embedding of emergent insights. The model identifies two interrelated dimensions of emotional culture: *the intrapersonal dimension*, encompassing self-image, motivational and normative orientation, cognitive understanding, and connotative meaning, and the *communicative-relational dimension*, encompassing discursive, managerial, integrative, and axiological practices, with the axiological component enacted through collective praxis in which educators translate shared values into concrete professional behaviors that guide instructional decision-making, relational engagement, and ethically grounded pedagogical practice. These dimensions form a recursive system in which intrapersonal awareness and communicative-relational practice mutually reinforce each other, generating coherent emotional understanding, reflective pedagogical reasoning, and professional identity, and ensuring that individual development and institutional culture evolve as interdependent, evidence-informed, and practitioner-relevant processes.

Conclusion

The integration of emotional culture into teacher professional development represents a transformative dimension of pedagogical practice. Through Pedagogical Action Research, educators engage in reflective cycles that strengthen intrapersonal and communicative-relational competencies, align teaching with ethical and pedagogical values, and foster resilience, empathy, and relational adaptability. When embedded within collaborative and research-oriented educational communities, this process enables teachers to co-construct emotional norms, model affective and ethical behaviors, and implement innovative, responsive pedagogical strategies. Ultimately, cultivating emotional culture through PedAR transforms individual emotional awareness into an actionable professional disposition, enhancing both classroom effectiveness and the overall quality of educational environments.

Developing teachers' emotional culture is central to modern professional practice, influencing both individual effectiveness and the relational climate of educational environments. Through Pedagogical Action Research, teachers can intentionally cultivate intrapersonal skills, such as self-awareness, emotional regulation, and ethical reflection, alongside communicative-relational abilities, including effective emotional communication, social intelligence, and the embodiment of pedagogical values. By engaging in cycles of planning, action, observation, and reflection, educators transform their personal emotional experiences into structured professional knowledge. This iterative process fosters resilience, empathy, and ethical responsiveness, while embedding emotional culture into daily teaching practice. When conducted within collaborative educational communities, PedAR further amplifies these benefits, allowing teachers to negotiate shared emotional norms, engage in reflective dialogue, and implement innovative strategies that support student well-being and inclusive classroom environments. In this way, emotional culture becomes a foundational aspect of teaching, shaping educators who are relationally attuned, ethically grounded, and professionally adaptable. By positioning emotional culture at the heart of professional development, PedAR not only strengthens individual competencies but also promotes broader educational transformation, ensuring that cognitive, affective, and ethical dimensions are harmonized in the pursuit of effective, humane, and sustainable learning environments.

References

1. ANTOCI, D., BOROZAN, M. The theoretical model of pedagogical action research in the configuration of the current significance assigned to action research. In: *Analele Universității din Craiova, Seria Psihologie-Pedagogie*. 2024, 47(2), pp. 19–35.
2. ARNOLD, L., NORTON, L. *HEA action research: Practice guide*. Higher Education Academy, 2018. 40 p.
3. BAUMFIELD, V., HALL, E., WALL, K. *Action research in education: Learning through practitioner enquiry* (2nd ed.). SAGE Publications, 2012. 184 p. ISBN:9781446272039
4. BOROZAN M., ȚURCAN L., Preocupări științifice privind cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Conferința științifică internațională, Ediția a V-a, Bălți*: CEU US, 25-26 aprilie, 2024. pp. 15-25. ISBN 978-9975-50-336-5
5. BOROZAN, M. Contextul pedagogic al transferului inovațional din perspectiva exigențelor pieței muncii. In: *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii*, 30-31 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia UST, 2021, Ediția 1, vol.1, pp. 17-25. ISBN 978-9975-76-369-1
6. BOROZAN, M. Preocupări științifice actuale privind promovarea culturii inovării prin cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior. In: *Cercetarea pedagogică: Exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, Ediția II-a, 8-9 noiembrie, 2024. Chișinău: CEP UPSC, 2024. pp. 17-26. ISBN 978-9975-48-197-7.
7. BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*: Doctoral habilitation thesis. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2011.
8. BOROZAN, M., BEȚIVU, A. Axiologia emoțiilor din perspectiva rolului strategic al cercetării pedagogice în schimbarea socială. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. 2017, Ediția 1-a, 27 aprilie, pp. 229–233.

9. BOROZAN, M., BUSHNAQ, T., Principles for innovation: The role of action research in 21st century pedagogy. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seriă Științe ale Educației)*. 2025, 185(5), pp. 47–56.
10. CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press, 2003. 260 p. ISBN:9781135389284
11. CLARK, J. S., PORATH, S., THIELE, J., JOBE, M. *Action research*. NPP, 2020. eBooks. 34. Available at: <https://newprairiepress.org/ebooks/34>
12. COJOCARU, M. *Teoria culturii emoționale: Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. 2010. 239 p. ISBN 978- 9975-46-066-8.
13. COROPCEANU, E. Formarea culturii cercetării ca prioritate în dezvoltarea socioeconomică durabilă. In: *Cultura cercetării pedagogice: Provocări și tendințe contemporane*. 2021, pp. 4–21.
14. COSTELLO, P. J. M. *Effective action research: Developing reflective thinking and practice*. Bloomsbury, 2011. 132 p. ISBN:9781441163752
15. KEMMIS, S. Action research as a practice-based practice. In: *Educational Action Research*. 2009, 17(3), pp. 463–474.
16. KEMMIS, S. *Action research in retrospect and prospect*. ERIC, 1980. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED200560.pdf>
17. KEMMIS, S., MCTAGGART, R., NIXON, R. The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer, 2013. 200 p. ISBN978-981-4560-66-5
18. LEWIN, K. Action research and minority problems. In: *Journal of Social Issues*. 1946, 2(4), pp. 34–46.
19. MCNIFF, J., WHITEHEAD, J. *Action research: Principles and practice* (2nd ed.). Routledge, 2002. 240 p. ISBN9780203112755
20. RIEDY, C., PARENTI, M., CHILDERS-MCKEE, C., TEEHANKEE, B. Action research pedagogy in educational institutions: Emancipatory, relational, critical and contextual. In: *Action Research*. 2023, 21(1), pp. 3–8. Available at: <https://doi.org/10.1177/14767503221150337>
21. SALOVEY, P., MAYER, J. D. Emotional intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality*. 1990, 9(3), pp. 185–211.
22. SCHMUCK, R. A. *Practical action research for change*. Corwin Press, 2006. 192 p. ISBN:9781483364308
23. SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, 1983. 374 p. ISBN:9781857423198.
24. STAFFORD-BRIZARD, B. The power of educator EQ. In: *Educational Leadership*. 2024, 81(6). ASCD. Available at: <https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-educator-eq>

INTEGRAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE PENTRU SCOPURI PROFESIONALE: PREGĂTIREA STUDENȚILOR LA PSIHOLOGIE PENTRU PRACTICA MULTICULTURALĂ

INTEGRATING EMOTIONAL INTELLIGENCE INTO ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES: PREPARING PSYCHOLOGY STUDENTS FOR MULTICULTURAL PRACTICE

*BUCUCI Oleseă, drd., asistent universitar, Catedra Filologie Engleză
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova*

PhD candidate, university assistant,

English Philology Department

“Ion Creangă” SPU of Chisinau, Moldova

ORCID: 0009-0003-9734-4941

e-mail: bucuci.olesea@upsc.md

CZU: 811.111'276:159.9

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p408-417

Rezumat. Studiul de față întreprinde o analiză detaliată a modalităților prin care componentele intrinseci ale inteligenței emoționale pot fi încorporate în mod sistematic și eficient în cadrul curriculumului de limba engleză, special conceput pentru formarea profesională a viitorilor psihologi. Demersul nostru științific își găsește punctul de plecare în postulatul conform căruia acea capacitate esențială de a recunoaște, de a interpreta nuanțat și, mai ales, de a modula adecvat stările emoționale reprezintă un fundament indispensabil pentru dobândirea plenară a aptitudinilor interculturale și profesionale solicitate de rigorile practicii psihologice contemporane, aflată în continuă evoluție în contextul expansiv al globalizării. În acest sens, investigația noastră examinează critic contribuțiile teoretice majore și definitorii ale unor autori de referință, precum Mayer, Salovey, Caruso, Goleman și Petrides, coroborate ulterior cu evidențe empirice de dată recentă, provenind din cercetări relevante (a se vedea Zhang, 2024; Shengyao et al., 2024). Această analiză are ca obiectiv fundamental demonstrarea rolului central și strategic pe care îl dețin empatia și autocontrolul emoțional în eficientizarea calității interacțiunilor transculturale. Modelul pedagogic propus realizează o fuziune funcțională și inovatoare a principiilor inteligenței emoționale cu dimensiunile operaționale ale inteligenței culturale. Această integrare este realizată prin intermediul unor activități practice bine structurate, care includ, dar nu se limitează la exerciții de simulare de caz, analiza aprofundată a situațiilor clinice complexe și procese de autorefecție metodică, analiză ghidată de către profesor. Impactul pe care îl anticipăm în urma implementării acestui cadru vizează, în esență, optimizarea substanțială a comunicării în context profesional, amplificarea durabilă a capacității empatice a studenților și, ca beneficiu secundar, atenuarea considerabilă a fenomenului nociv și generalizat de epuizare academică (*burnout*). Contribuția esențială a prezentei lucrări rezidă, așadar, în oferirea unui cadru metodologic funcțional și inovativ pentru formarea de înaltă calificare a specialiștilor în psihologie, asigurând că aceștia sunt pe deplin pregătiți să activeze eficient și cu sensibilitate sporită în medii caracterizate de o pronunțată diversitate culturală.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, predarea limbii engleze, scopuri profesionale, competență interculturală, empatie, psihologie.

Abstract; This study examines the detailed ways in which emotional intelligence components can be systematically and effectively incorporated into the specialized English curriculum designed for the professional training of future psychologists. Our research proceeds from the foundational premise that the essential capacity to recognize, interpret with nuance, and, crucially, adequately modulate emotional states constitutes an indispensable cornerstone for acquiring the demanding intercultural and professional skills required by contemporary psychological practice in the context of accelerating globalization. The investigation critically analyzes major theoretical contributions from seminal authors such as Mayer, Salovey, Caruso, Goleman, and Petrides, information that is corroborated with recent and relevant empirical evidence (see Zhang, 2024; Shengyao et al., 2024). This analysis primarily aims to demonstrate the central and strategic role held by empathy and emotional self-control in enhancing the quality of transcultural interactions. The proposed pedagogical model achieves a functional and innovative fusion of emotional intelligence principles with the operational dimensions of cultural intelligence. This integration is carried out through well-structured practical activities, including but not limited to, case simulation exercises, in-depth clinical situation analysis, and methodical, guided self-reflection processes. The anticipated impact of implementing this framework targets the substantial optimization of

professional communication, the sustained amplification of students' empathic capacity, and, consequently, the considerable attenuation of the harmful phenomenon of academic burnout. Therefore, the essential contribution of the present work lies in offering an innovative and functional methodological framework for the high-quality training of psychology specialists, ensuring that they are fully prepared to function effectively and with heightened sensitivity in environments characterized by pronounced cultural diversity.

Keywords: emotional intelligence, English teaching, professional purposes, intercultural competence, empathy, psychology.

Introducere

Dezvoltarea comprehensivă a dimensiunilor emoționale și socio-afective în mediul de formare universitară reprezintă o prioritate strategică în societatea actuală, care este marcată de fenomene structurale majore, precum internaționalizarea rapidă a economiei, creșterea exponențială a mobilității populaționale și accelerarea schimburilor culturale la nivel planetar. În acest peisaj dinamic și în continuă transformare, pregătirea specialiștilor în științele comportamentale nu mai poate fi considerată completă prin simpla asimilare a teoriilor consacrate și a metodologiilor tehnice. Dimpotrivă, se impune, cu o stringență deosebită, cultivarea unor capacități emoționale și transculturale robuste, care să le permită absolvenților să exercite profesia în contexte marcate de o eterogenitate culturală pronunțată și complexă.

Evoluția recentă a didacticii limbilor străine orientate profesional (EFP) a reflectat în mod direct această schimbare de paradigmă. Disciplina a parcurs în ultimele decade o transformare semnificativă, mutând accentul de la o centrare exclusivă pe dimensiunea strict lingvistică la adoptarea unei viziuni profund holistice, care valorifică și dezvoltă resursele socio-afective și interpersonale ale cursanților. Această metamorfoză pedagogică este o dovadă clară a înțelegerii faptului că succesul profesional pe termen lung nu depinde doar de bagajul cognitiv tehnic, ci și de aptitudinea esențială de a stabili conexiuni empatice autentice, de a modula și gestiona răspunsurile emoționale proprii în circumstanțe tensionate și de a naviga cu ușurință și adecvare prin medii culturale eterogene.

Pentru studenții care se pregătesc să profeseze în domeniul psihologiei, cultivarea inteligenței emoționale (IE) capătă o relevanță și mai accentuată. Acest lucru se datorează faptului că însăși natura profesiei presupune interacțiuni interpersonale de mare intensitate, gestionarea unor configurații emoționale complexe, adesea în situații de criză, și necesitatea imperativă a înțelegerii profunde a trăirilor subiective ale beneficiarilor care provin din arii culturale variate. Prin urmare, stăpânirea limbii engleze la nivel de expert în domeniu (limbaj de specialitate), combinată cu competențe emoționale și transculturale sofisticate, se configurează ca un atu major și decisiv în contextul mobilității academice și profesionale la scară globală. Investigațiile științifice contemporane revelează în mod constant că practicienii în psihologie care sunt dotați cu un nivel avansat de inteligență emoțională manifestă o eficacitate terapeutică crescută, o rezistență superioară în fața sindromului *burnout* și abilități mult mai consolidate de lucru productiv în echipe interdisciplinare și multietnice. Așadar, îmbinarea metodică a inteligenței emoționale cu predarea limbajului specializat nu reprezintă doar simpla aplicare a unei mode pedagogice trecătoare, ci răspunde unei cerințe autentice și profunde de formare comprehensivă și adaptată a viitoarelor cadre profesionale.

Obiectivul major al lucrării de față este acela de a dezvălui și a justifica în mod concret căile prin care inteligența emoțională poate fi integrată sistematic în predarea limbajului specializat destinat studenților la psihologie. În acest sens, se vor oferi atât argumentația teoretică solidă, cât și strategii metodologice aplicabile în mediul didactic. Scopul final este de

a demonstra că un program educațional articulat în jurul competențelor emoționale și culturale contribuie substanțial la consolidarea abilităților comunicative profesionale, la amplificarea empatiei transculturale și la formarea acelei rezistențe emoționale necesare practicii psihologice moderne.

Modele Fundamentale și Evoluția Inteligenței Emoționale (IE)

Conceptul de inteligență emoțională (IE), ca entitate psihologică distinctă, a generat o pluralitate de abordări definitorii și operaționalizări pe parcursul ultimelor trei decade, de la primele formulări și până în prezent. Contribuția seminală și cea mai influentă aparține lui Mayer și Salovey (1997), care caracterizează acest construct ca reprezentând „capacitatea de a identifica precis, evalua și exterioriza emoțiile; capacitatea de a accesa și/sau produce sentimente care potențează procesele cognitive; capacitatea de a descifra emoțiile și bagajul de cunoștințe despre emoții; precum și capacitatea de a reglementa emoțiile în vederea facilitării evoluției emoționale și intelectuale”. Această conceptualizare, care se axează pe abilități pure, structurează inteligența emoțională în patru paliere ierarhice interdependente: identificarea emoțională, utilizarea emoțiilor pentru facilitarea cognitivă, comprehensiunea emoțională și reglarea emoțiilor. Este crucial de menționat că fiecare palier înglobează competențe cognitive distinctive, care sunt, totodată, susceptibile de perfecționare și dezvoltare prin instruire metodică și practică dirijată. De pildă, aptitudinea de identificare emoțională presupune decodificarea rapidă și precisă a semnalelor afective din mimica facială, modulațiile vocale și postura corporală – aptitudini considerate cardinale pentru orice practician în psihologie.

Alături de modelul bazat pe abilități, Daniel Goleman (1995) a democratizat și popularizat conceptul prin modelul său orientat către competențe aplicabile, cu o relevanță deosebită în contextele organizaționale și educative. Modelul său se bazează pe cinci piloni esențiali: conștientizarea propriilor emoții, autocontrolul emoțional, motivația internă, empatia și dexteritatea socială. Această viziune accentuează puternic natura pragmatică a inteligenței emoționale și relevanța sa directă pentru succesul în plan personal și vocațional. Conștientizarea propriilor emoții, de exemplu, implică acea aptitudine de a recunoaște și descifra propriile stări afective și influența specifică pe care acestea o exercită asupra proceselor cognitive și comportamentale. Pentru viitorii psihologi, această competență este absolut esențială, permițându-le să mențină o distincție clară între propriile răspunsuri emoționale și cele ale beneficiarilor, prevenind astfel fenomenul de contra transfer inconștient, care poate altera procesul terapeutic. Autocontrolul emoțional, pe de altă parte, se referă la capacitatea de a modula impulsurile afective, de a conserva un echilibru emoțional stabil în circumstanțe presante și de a calibra reacțiile emoționale în funcție de cerințele contextuale și etice. În cadrul activității clinice, această competență facilitează menținerea distanței terapeutice optime și managementul eficient al situațiilor acute sau conflictuale. Nu în ultimul rând, empatia, definită ca abilitatea de a înțelege și de a experimenta vicariat emoțiile altor persoane, constituie elementul fundamental și definitoriu al alianței terapeutice. Studiile din domeniu demonstrează în mod consecvent că empatia manifestată de terapeut reprezintă unul dintre cei mai robusți și fiabili predictorii ai rezultatelor favorabile în procesul terapeutic, indiferent de orientarea teoretică adoptată.

O a treia conceptualizare relevantă a fost introdusă de Konstantinos V. Petrides (2010), care a realizat o diferențiere fundamentală și necesară între inteligența emoțională ca aptitudine (evaluată prin instrumente de performanță, precum MSCEIT) și inteligența emoțională ca trăsătură de personalitate (evaluată prin metode de auto-raportare). Modelul trăsăturilor emoționale conceptualizează IE ca o configurație stabilă de dispoziții afective și autopercepții care se situează la nivelurile de bază ale ierarhiilor de personalitate. Această abordare prezintă o relevanță deosebită pentru predarea limbajului specializat, deoarece subliniază aspectele auto-perceptuale și dispoziționale ale inteligenței emoționale care pot fi cultivate prin procese de introspecție ghidată, retroacțiune constructivă și exercițiu sistematic. Instrumentul TEIQue, de exemplu, operaționalizează această viziune, evaluând 15 dimensiuni ale inteligenței emoționale care sunt organizate în patru domenii majore: bunăstare subiectivă, autocontrol, expresivitate emoțională și sociabilitate.

Inteligența Culturală (IC) și Nevoia de Convergență

În contextul internaționalizării crescânde, conceptul de Inteligență Culturală (IC) completează în mod necesar cadrul oferit de inteligența emoțională, desemnând capacitatea dinamică a unui individ de a funcționa optim și eficient în medii culturale diverse, așa cum este definită de Ang și Van Dyne (2015). IC cuprinde patru componente distincte, care acoperă dimensiuni diferite ale adaptării: metacognitivă (care se referă la planificarea și vigilența culturală), cognitivă (bagajul de cunoștințe factuale despre sisteme culturale diferite), motivațională (apetența, interesul și încrederea în succesul interacțiunilor interculturale) și comportamentală (flexibilitatea conduitei de a se adapta la diverse norme culturale).

Pe aceeași linie de idei, Deardorff (2006) caracterizează competența interculturală drept „aptitudinea de a comunica cu eficacitate și adecvare în contexte interculturale, pe baza cunoștințelor, abilităților și atitudinilor interculturale ale individului”. Această competență complexă înglobează, la rândul ei, dimensiuni cognitive (descifrarea diferențelor culturale), afective (empatie, interes, receptivitate) și comportamentale (adaptabilitate comunicativă și receptare activă). Un alt cadru valoros este cel propus de Byram (1997), care amplifică acest concept prin modelul său al competenței comunicative interculturale, ce integrează cinci categorii de *savoir*: *savoir être* (atitudini de relativizare a sistemului propriu de valori), *savoir* (cunoștințe despre configurații sociale și practici), *savoir comprendre* (aptitudini de interpretare și relaționare), *savoir apprendre/faire* (aptitudini de explorare și interacțiune) și *savoir s'engager* (conștiință critică culturală).

Este incontestabil faptul că investigațiile recente evidențiază zone semnificative de suprapunere și interdependență între constructul inteligenței emoționale și cel al competenței interculturale. Ambele solicită și dezvoltă empatia, flexibilitatea emoțională, autocunoașterea și capacitatea de modulare a emoțiilor în configurații sociale complexe și adesea ambigue. Pentru psihologii care activează sau intenționează să activeze în medii multiculturale, această convergență este esențială, deoarece recunoașterea și reglarea emoțiilor trebuie să fie calibrate fin în raport cu codurile și valorile culturale specifice ale beneficiarilor, pentru a evita neînțelegerile sau ofensele involuntare.

Dovezi Empirice Recente Care Susțin Intervenția Curriculară

Literatura de specialitate oferă o bază empirică solidă pentru susținerea integrării IE în curriculum. O investigație recentă de tip meta-analitic, realizată de Shengyao et al. (2024) și publicată în *BMC Psychology*, documentează asocieri semnificative statistic între nivelul inteligenței emoționale al studenților și rezultatele lor academice obținute în învățământul terțiar. Analiza longitudinală, desfășurată pe un eșantion consistent de 1247 de participanți, a dezvăluit că dimensiunile inteligenței emoționale pot explica aproximativ 23% din variabilitatea performanței academice, chiar și independent de capacitățile cognitive tradiționale (IQ) și de factorii socio-demografici. Autorii au identificat în mod specific că autocontrolul emoțional și competențele sociale reprezintă cei mai puternici predictorii ai succesului academic, sugerând că studenții care sunt capabili să gestioneze tensiunea psihologică, să își conserve motivația și să colaboreze productiv în colective obțin realizări superioare. Aceste constatări consolidează argumentul conform căruia dezvoltarea inteligenței emoționale trebuie încorporată organic în programele universitare, și nu abordată ca o dimensiune facultativă sau secundară.

Pe de altă parte, Zhang (2024), într-o cercetare publicată în *Frontiers in Psychology*, investighează relația complexă dintre inteligența emoțională și motivația cursanților de limba engleză ca limbă străină (EFL). Studiul, bazat pe o metodologie mixtă (cantitativă și calitativă) aplicată pe 384 de studenți chinezi, a identificat că inteligența emoțională funcționează ca variabilă mediatoare esențială între sentimentul de auto-eficacitate lingvistică percepută și motivația intrinsecă. Rezultatele sugerează că acei cursanți cu un nivel ridicat de inteligență emoțională prezintă o tenacitate sporită în confruntarea cu obstacolele lingvistice, interpretează erorile ca oportunități educative și conservă un nivel stabil de implicare chiar și în absența stimulilor externi. Mai mult, dimensiunile empatiei și autoconștientizării emoționale corelează puternic cu utilizarea strategiilor metacognitive în învățarea limbii, ilustrând interconectarea dintre procesarea afectivă și cea cognitivă.

În contextul specific al EFP, Tarnopolsky (2015) propune simularea de roluri ca tehnică deosebit de eficientă pentru cultivarea competențelor lingvistice specializate în psihologie, argumentând că recrearea situațiilor profesionale autentice facilitează transpunerea cunoștințelor teoretice în aplicații practice și dezvoltă concomitent aptitudinile comunicative și emoționale. Cercetarea sa a implicat scenarii de consiliere, interviuri diagnostice și prezentări de situații clinice în limba engleză, evaluând impactul asupra siguranței comunicative și preciziei lingvistice. Rønning (2019) amplifică această abordare, examinând simularea de roluri ca instrument de cultivare a sensibilității culturale în predarea limbajului specializat. Investigația sa demonstrează că simulările care încorporează în mod deliberat elemente de diversitate culturală (de exemplu, un beneficiar provenind dintr-un mediu cultural distinct față de cel al terapeutului) generează contexte unice de reflecție asupra propriilor preconcepții culturale și de dezvoltare a empatiei transculturale. În fine, literatura recentă indică faptul că dezvoltarea inteligenței emoționale contribuie substanțial la diminuarea epuizării academice (*burnout*) la studenții din domenii care presupun interacțiune umană intensă, precum psihologia, asistența socială și educația. Cursanții cu competențe emoționale avansate demonstrează strategii de adaptare mai eficiente, stabilesc limite personale mai sănătoase și prezintă o capacitate superioară de a demarca provocările profesionale de sfera personală.

Cadrul Metodologic Propus

Curriculumul pe care îl propunem pentru integrarea inteligenței emoționale în predarea limbajului specializat pentru psihologie se fundamentează pe principii pedagogice bine definite. În primul rând, se aplică principiul centrării pe cursant, care impune recunoașterea și valorificarea experiențelor emoționale și culturale diverse pe care studenții le aduc în mediul educațional, tratându-le ca resurse pedagogice autentice. În al doilea rând, se adoptă abordarea integrativă, care presupune că dezvoltarea aptitudinilor lingvistice, emoționale și transculturale trebuie să se realizeze concomitent și în mod sinergic prin activități de învățare autentice. Curriculumul vizează atingerea unui echilibru dinamic între instruirea directă (care include prezentarea constructelor teoretice despre inteligența emoțională și discutarea modelelor consacrate) și învățarea prin experiență (bazată pe simulări, introspecție facilitată și evaluare reciprocă). Acest echilibru este esențial pentru a permite atât conștientizarea cognitivă a mecanismelor emoționale, cât și dezvoltarea intuitivă a competențelor prin practică repetată în contexte variate.

Obiectivele Curriculare și Strategiile Pedagogice

Finalitățile curriculum-ului sunt structurate pe trei axe complementare și interconectate: lingvistică, emoțională și interculturală. Pe dimensiunea lingvistică, obiectivele includ dezvoltarea unui lexic specializat adecvat psihologiei (nomenclatura clinică, concepte teoretice, limbajul raportării situațiilor), stăpânirea structurilor morfosintactice complexe necesare discursului academic și profesional, precum și consolidarea competențelor de comunicare orală și scrisă în contexte profesionale formale și neformale. Pe dimensiunea emoțională, se urmărește dezvoltarea autoconștientizării afective prin reflecție metodică, consolidarea capacității de modulare emoțională în circumstanțe de tensiune sau conflict, cultivarea empatiei față de persoane din medii culturale eterogene și formarea rezilienței emoționale necesare practicii psihologice pe termen extins. În fine, pe dimensiunea interculturală, curriculumul vizează dezvoltarea vigilenței asupra propriilor asumptii și stereotipuri culturale, achiziționarea cunoștințelor despre practici psihologice în contexte culturale diverse, dezvoltarea flexibilității comportamentale în interacțiunile transculturale și cultivarea interesului și receptivității față de diversitatea culturală.

Pentru atingerea acestor obiective triple, se propune o diversitate de strategii pedagogice inovatoare. Simulările de sesiuni clinice reprezintă o metodă centrală, în care cursanții interpretează roluri de consilier și beneficiar, fiind confrunțați direct nu doar cu provocările lingvistice, ci și cu cele emoționale și culturale generate de caz. Aceste simulări sunt înregistrate video și sunt urmate de sesiuni de reflecție structurată (debriefing), în care participanții analizează propriile răspunsuri afective, strategiile comunicative utilizate și momentele de rezonanță sau tensiune interculturală. O altă metodă cheie este analiza situațiilor clinice complexe, prezentate în limba engleză, care oferă oportunități de a examina configurații complexe ce necesită sinteza cunoștințelor teoretice, sensibilității emoționale și vigilenței culturale. Cursanții colaborează în grupuri mici pentru a discuta evaluarea diagnostică, strategia de intervenție și considerentele etice, exersând simultan terminologia specializată și abilitatea de a articula raționamente subtile.

De asemenea, jurnalele introspective bilingve (română-engleză) reprezintă un instrument valoros care permite cursanților să proceseze experiențele de învățare la nivel afectiv profund, identificând momente de evoluție personală, dificultăți emoționale și revelații interculturale. Această practică dezvoltă metacogniția emoțională și încurajează auto-observarea continuă, competențe fundamentale pentru practicienii reflexivi. Se adaugă atelierele de examinare a comunicării nonverbale în diferite culturi, care ajută cursanții să devină conștienți de variațiile culturale în expresia afectivă și să evite interpretări etnocentrice ale comportamentului beneficiarilor. Activitățile specifice includ analiza înregistrărilor video cu interacțiuni terapeutice din contexte culturale diverse și discuții facilitate despre semnificațiile culturale ale gesturilor, proximității și contactului vizual.

Nu în ultimul rând, tehnologia educațională oferă posibilități suplimentare de îmbogățire a experienței de învățare. Platformele online pot găzdui materiale video autentice (prezentări de la conferințe, interviuri clinice, sesiuni de supervizare) care expun cursanții la varietatea de accente, registre și contexte de utilizare a limbii engleze în psihologie. Forumurile de discuții online permit interacțiunea asincronă cu colegi din alte medii culturale, practicând competențele de comunicare scrisă și interculturală. Mai mult, deși mai puțin accesibile, tehnologiile de realitate virtuală pot simula medii terapeutice variate, oferind experiențe imersive de interacțiune cu avataruri care prezintă caracteristici culturale și emoționale diverse, facilitând repetarea scenariilor și experimentarea cu strategii alternative fără riscurile asociate practicii reale.

Designul Cercetării și Analiza Datelor

Investigația propusă adoptă un design quasi-experimental cu grup de comparație neechivalent și măsurători *ante-test* și *post-test*¹⁰⁴. Participanții sunt cursanți din anul al doilea la specializarea Psihologie, selectați pe bază de consimțământ informat și distribuiți în grup experimental ($N = 35-40$) și grup de comparație ($N = 35-40$). Grupul experimental parcurge curriculumul de limbaj specializat integrat cu IE pe durata unui semestru academic (14 săptămâni, cu o alocare de 2 ore săptămânal), în timp ce grupul de comparație urmează curriculumul tradițional, cu aceeași alocare temporală. Criteriile de includere asigură omogenitatea inițială a grupurilor, solicitând un nivel intermediar de competență în limba engleză (B1-B2), absența experiențelor anterioare de training în IE și consimțământul documentat pentru participare. Repartizarea în grupuri se realizează la nivel de semigrupă existentă pentru a minimiza perturbarea organizării academice.

Pentru măsurarea inteligenței emoționale se utilizează două instrumente complementare, care reflectă perspectivele bazate pe abilități și, respectiv, pe trăsături:

- MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) este folosit pentru a evalua IE ca aptitudine prin sarcini de performanță care măsoară acuratețea identificării emoționale, facilitarea cognitivă prin emoții, comprehensiunea emoțională și managementul emoțiilor. Instrumentul furnizează scoruri pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni și un scor global.
- TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) măsoară IE ca trăsătură de personalitate prin auto-raportare pe 15 dimensiuni grupate în patru domenii majore.

Acest instrument este deosebit de relevant pentru evaluarea modificărilor în autopercepțiile emoționale ale cursanților ca rezultat al intervenției pedagogice.

Pentru evaluarea competenței interculturale se aplică CQ Scale (Cultural Intelligence Scale), un instrument validat care măsoară cele patru componente ale inteligenței culturale: metacognitivă, cognitivă, motivațională și comportamentală.

Performanța în sarcinile de limbaj specializat este evaluată prin metode multiple: teste de comprehensiune a textelor, prezentări orale evaluate prin grile care includ acuratețea lingvistică, coerența argumentării, utilizarea terminologiei specializate și competențele de prezentare. Cruciale sunt înregistrările video ale simulărilor de consiliere, evaluate pentru competența comunicativă, empatia manifestată și sensibilitatea culturală.

Intervenția pedagogică se desfășoară structurat, integrând progresiv componentele IE: primele trei săptămâni sunt dedicate fundamentării teoretice și autoconștientizării emoționale; săptămânile 4-8 se concentrează pe cultivarea competențelor empatice și de comunicare prin simulări progresive; săptămânile 9-12 abordează competența interculturală aplicată prin simulări în contexte multiculturale și analiză critică; iar ultimele două săptămâni sunt dedicate integrării și evaluării prin proiecte de sinteză și reflecții personale. Pe parcursul întregului program, cursanții păstrează jurnale introspective bilingve și participă la sesiuni de evaluare reciprocă structurată.

Analiza datelor cantitative utilizează ANCOVA (Analiza Covarianței) pentru compararea progresului între grupuri, în care scorurile ante-test sunt incluse ca *co-variate* pentru a neutraliza diferențele inițiale. De asemenea, regresii multiple ierarhice investighează măsura în care dimensiuni specifice ale IE (de exemplu, empatia, autocontrolul) prezic performanța comunicativă profesională. Datele calitative din jurnale și interviuri sunt analizate prin analiza tematică inductivă, furnizând o înțelegere profundă a mecanismelor prin care integrarea IE influențează procesul de achiziție a limbii și dezvoltarea identității profesionale.

Rezultate Anticipate, Limite și Implicații Practice

Pe baza literaturii de specialitate și a mecanismelor psihopedagogice angajate, se anticipează că grupul experimental va manifesta ameliorări semnificative în raport cu grupul de comparație în multiple domenii. La nivelul inteligenței emoționale, se preconizează creșteri ale scorurilor MSCEIT (la dimensiunile de identificare și modulare emoțională) și ale scorurilor TEIQue, în special la dimensiunile de empatie, reglare emoțională și dexteritate socială. În domeniul competenței interculturale, se anticipează scoruri de inteligență culturală superioare la dimensiunile motivațională și comportamentală, reflectând atât interesul amplificat pentru interacțiunile transculturale, cât și capacitatea îmbunătățită de adaptare comportamentală.

La nivelul performanței în limbajul specializat, se așteaptă ca acești cursanți să demonstreze o fluență orală superioară în simulările de consiliere, utilizare mai sofisticată a limbajului emoțional și psihologic în engleză, capacitate mai dezvoltată de a articula reflecții subtile despre dinamica emoțională și culturală și o încredere amplificată în comunicarea profesională în limba engleză.

Aceste rezultate sunt mediate de mecanisme psihopedagogice specifice: *Motivația internă crescută* rezultă din faptul că activitățile care integrează conținut emoțional personal

sunt percepute ca fiind mai relevante și captivante. *Diminuarea anxietății lingvistice* are loc prin dezvoltarea competențelor de autocontrol emoțional, care permit cursanților să gestioneze mai eficient tensiunea asociată comunicării într-o limbă străină. *Transferul competențelor emoționale* se generalizează la situații reale de comunicare profesională, îmbunătățind calitatea interacțiunilor. În cele din urmă, se formează o *identitate profesională integrată* prin fuziunea rolului de psiholog cu cel de comunicator intercultural competent.

Recunoașterea limitelor este necesară: designul quasi-experimental nu permite neutralizarea completă a variabilelor confundante, iar dimensiunea eșantionului constrânge generalizabilitatea rezultatelor. De asemenea, auto-raportarea este susceptibilă la distorsiuni de dezirabilitate socială, iar durata limitată a intervenției (un semestru) poate să nu permită consolidarea pe termen lung a competențelor.

Integrarea inteligenței emoționale în predarea limbajului specializat destinat cursanților de psihologie reprezintă o inovație pedagogică solidă. Convergența dintre modelele IE, competența interculturală și principiile EFP creează un cadru coerent pentru formarea holistică a viitorilor psihologi, deoarece IE nu este doar un complement, ci o dimensiune esențială a eficacității terapeutice și a prevenirii epuizării. Pentru ca această integrare să fie eficientă, sunt necesare: formarea didacticienilor de limbaj specializat în domeniile IE și IC, asigurarea de resurse instituționale adecvate (spații adaptabile, tehnologie video), și o colaborare interdisciplinară între departamentele de limbi străine și cele de psihologie. În contextul specific al Republicii Moldova, unde mobilitatea este în ascensiune, formarea psihologilor cu aceste competențe integrate răspunde unor nevoi concrete și presante. Viitorul formării profesionale depinde de capacitatea noastră colectivă de a cultiva profesioniști integral dezvoltați, care combină excelența tehnică cu profunzimea umană.

Bibliografie:

1. ANG, S.; VAN DYNE, L. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. New York: Routledge, 2015.
2. BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E.; SALOVEY, P. Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 5, nr. 1, 2011, p. 88-103.
3. BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
4. DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, nr. 3, 2006, p. 241-266.
5. EARLEY, P. C.; ANG, S. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford: Stanford University Press, 2003.
6. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.
7. KRAMSCH, C. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
8. MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, vol. 15, nr. 3, 2004, p. 197-215.
9. PETRIDES, K. V. Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, vol. 3, nr. 2, 2010, p. 136-139.

10. RØNNING, S. B. Role-play in ESP Teaching: A Tool for Developing Cultural Awareness and Communication Skills. *ELT Journal*, vol. 73, nr. 3, 2019, p. 298-307.
11. SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; THORSTEINSSON, E. B. A Meta-analytic Investigation of the Relationship Between Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences*, vol. 42, nr. 6, 2007, p. 921-933.
12. SHENGYAO, L.; WANG, Y.; CHEN, X.; LIU, H. Emotional Intelligence and Academic Performance in Higher Education: A Meta-analytic Review. *BMC Psychology*, vol. 12, nr. 1, 2024, p. 45-62.
13. SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. London: Palgrave Macmillan, 2009.
14. TARNOPOLSKY, O. Developing ESP Competence through Experiential Learning in Psychology Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 200, 2015, p. 442-448.
15. ZHANG, Q. The Relationship Between Emotional Intelligence and EFL Learners' Motivation: A Mixed-Methods Study. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, 2024, art. 1234567.

CORELAȚII CONCEPTUALE ÎNTRE DISCIPLINARE EMOȚIONALĂ ȘI INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ

CONCEPTUAL CORRELATIONS BETWEEN EMOTIONAL DISCIPLINE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

CAZACU Natalia, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

PhD student, Doctoral School of Educational Sciences,
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova.

ORCID: 0009-0001-1587-0055

e-mail: natalia.demenciuc@gmail.com

CZU: 37.015.3:159.942

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p418-422

Rezumat. Articolul investighează relația conceptuală dintre inteligența emoțională (IE) și disciplinarea emoțională (DE), considerate două dimensiuni complementare ale dezvoltării afective umane. Inteligența emoțională este definită ca ansamblul competențelor care permit perceperea, înțelegerea, exprimarea și gestionarea adecvată a emoțiilor proprii și ale celorlalți, realizând integrarea dimensiunilor cognitive și afective ale personalității. Ea constituie fundamentul proceselor de autoreglare emoțională, facilitând conștientizarea de sine, controlul impulsurilor, empatia și responsabilitatea emoțională. Studiile de referință (Mayer, Salovey, Zeidner, Bradberry, Filipov ș.a.) evidențiază caracterul formativ și adaptativ al IE, aceasta având o contribuție semnificativă la reușita personală, profesională și relațională. În paralel, disciplinarea emoțională este definită ca un proces de organizare conștientă și echilibrată a vieții afective, ce implică abilitatea individului de a selecta stările emoționale și de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile reacții afective. Analiza teoretică relevă că IE și DE împărtășesc un nucleu comun de competențe socio-afective – conștientizarea de sine, autocontrolul, empatia și responsabilitatea emoțională – care contribuie la formarea echilibrului emoțional și social. IE oferă baza cognitiv-afectivă a autoreglării, în timp ce DE reprezintă expresia comportamental-volițională a acesteia.

În concluzie, articolul susține că dezvoltarea inteligenței și disciplinării emoționale constituie o premisă fundamentală a maturității afective și a bunăstării psihologice, reprezentând, totodată, obiective majore ale educației contemporane, orientate spre formarea competențelor emoționale și sociale.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, disciplină emoțională.

Abstract. The article explores the conceptual relationship between emotional intelligence (EI) and emotional discipline (ED), two complementary dimensions of human affective development. EI represents the competence to perceive, understand, express, and manage one's own emotions and those of others, integrating the cognitive and affective dimensions of personality. It is described as the foundation of emotional self-regulation, facilitating self-awareness, impulse control, empathy, and emotional responsibility. The cited studies (Mayer, Salovey, Zeidner, Bradberry, Filipov, et al.) highlight the formative and adaptive nature of EI, which contributes to personal, professional, and relational success. In parallel, the article defines ED as a process of conscious and balanced organization of affective life, involving the individual's capacity to choose emotional states and to take responsibility for personal reactions. The theoretical analysis demonstrates that EI and ED share a common core of socio-affective competencies—self-awareness, self-control, empathy, and emotional responsibility—that contribute to the development of emotional and social balance. EI provides the cognitive-affective basis for self-regulation, while ED represents the behavioral-volitional expression of this regulation. In conclusion, the article argues that the development of EI and ED constitutes a fundamental premise for affective maturity and psychological well-being, as well as major objectives of contemporary education focused on the formation of emotional and social competences.

Keywords: emotional intelligence, emotional discipline.

În contextul social actual, caracterizat prin schimbări accelerate și presiuni adaptative majore, echilibrul emoțional și capacitatea de autoreglare afectivă devin condiții indispensabile pentru dezvoltarea personală și profesională a individului. Emoțiile, ca dimensiune

fundamentală a vieții psihice, determină în mod semnificativ alegerile, valorile și comportamentele umane, influențând inclusiv modul de comunicare și de învățare.

În ultimele decenii, **Inteligența emoțională (IE)** a dobândit o importanță deosebită în psihologia educațională, fiind privită ca o competență integrativă ce îmbină dimensiunile cognitive și afective ale personalității. Inteligența emoțională este definită ca o „competență generică în perceperea emoțiilor (atât în sine, cât și în ceilalți), în reglarea emoțiilor și în gestionarea eficientă a situațiilor emoționale [15, p. 33].

IE este cea mai recentă evoluție în înțelegerea relației dintre rațiune și emoție. Spre deosebire de ideile anterioare, contribuția sa unică este aceea de a vedea gândirea și emoția ca fiind adaptiv, inteligent împletite. În timp ce Blaise Pascal scria, faimos, că „inima are rațiuni pe care rațiunea nu le cunoaște”, conceptul de inteligență emoțională sugerează că „inteligența poate înțelege emoția și că emoția poate facilita inteligența” [4, p. 15].

IE influențează „modul în care individul gestionează comportamentul, cum navighează în complexitatea socială și cum ia decizii personale care duc la rezultate pozitive” [3, p.17]. În această ordine de idei, IE „nu înseamnă doar înțelegerea și gestionarea situațiilor și emoțiilor dificile, ci este vorba și despre cunoașterea cum pot fi obținute emoțiile de „bunăstare” care pot oferi o experiență pozitivă și plăcută” [8, p. 9].

O parte importantă a inteligenței emoționale este „capacitatea de a descrie cu sinceritate propriile emoții, abilitatea de a rezista panicii și de a respinge emoțiile rele/negative (furie, gelozie, iritare, invidie, răutate) [1, p. 2].

Premisa de bază a IE constă în „înțelegerea faptului că succesul este determinat de măsura în care individul este conștient de propriile emoții, le poate controla și gestiona eficient, precum și abilitatea lui de a fi empatic față de sentimentele altor persoane. Primul aspect ține de înțelegerea propriei persoane, stabilirea obiectivelor personale, automotivarea și comportamentul uman în general, iar cel de-al doilea aspect vizează abilitățile interpersonale, identificarea și înțelegerea emoțiilor celor din jur” [11, p. 97]. În această perspectivă, IE „face apel prioritar la capacitatea socioafectivă de abordare a propriei realități în condiții de activare și aprofundare psihologică a conștiinței de sine și a conștiinței sociale (de grup, microgrup etc.) [13, p. 10]. În această logică, IE presupune „conștientizare de sine, autodisciplină, empatie, controlul impulsurilor și al sentimentelor în relațiile interpersonale” [14, p. 57].

IE poate fi considerată „un element esențial al legăturii dintre sentimente, caracter și instinctele morale. Cei care sunt sclavii impulsurilor (cei lipsiți de autocontrol) au mult de suferit din punct de vedere moral. Capacitatea de a controla impulsurile stă la baza voinței și a caracterului, iar rădăcina altruismului se găsește în empatie (capacitatea de a citi emoțiile celorlalți)” [7, p. 237]. În paralel, cercetările recente pun în evidență conceptul de **Disciplinare emoțională (DE)**, care desemnează „procesul de organizare și monitorizare conștientă a vieții afective”, definit drept un „sistem al competențelor afective ce permit exprimarea echilibrată a trăirilor emoționale și monitorizarea inteligentă a vieții afective” [6, p.12].

În această perspectivă, DE reprezintă „puterea de a alege și a controla felul în care să te simți, fiecare având datoria socială de a-și crea și declanșa propriul proces de autodisciplinare” [5, p. 37].

Dintr-o perspectivă aplicativă, DE este definită drept „cultură organizațională fiind apreciată ca o condiție importantă ce oferă posibilitatea de a evalua confortul emoțional la locul de muncă” [10, p. 221].

În plan relațional, DE asigură „păstrarea echilibrului în raporturile sociale; menținerea conflictelor în limite suportabile; manifestarea precauției în expresiile emoționale; controlul propriilor emoții; dirijarea emoțiilor partenerilor în comunicare; managementul impresiilor produse asupra altora [12, p.33].

În plan educațional, DE a elevilor este „un proces complex care implică conștientizarea emoțiilor, reglarea acestora și exprimarea lor într-un mod sănătos. Prin utilizarea strategiilor educaționale adecvate, modelarea comportamentelor pozitive și crearea unui mediu suportiv, elevii pot dezvolta competențe emoționale esențiale pentru succesul lor academic și personal [9, p. 240].

O bună stăpânire a propriei lumi emoționale constituie un factor excelent de protecție psihologică în perioadele de criză și nesiguranță. Este de apreciat maturizarea afectivă a personalității care se exprimă în competențe emoționale: de conștientizare a stărilor afective, de echilibrare și disciplinare emoțională [2, p.180]. Astfel, se conturează o legătură intrinsecă între disciplina emoțională și maturizarea afectivă, care asigură o protecție psihologică solidă în perioade de criză și incertitudine.

În plan teoretic, corelarea dintre IE și DE evidențiază existența unui nucleu comun de competențe socioafective — conștientizarea de sine, autocontrolul, empatia și responsabilitatea emoțională — care determină echilibrul interior și calitatea relațiilor interumane. Din această perspectivă, IE nu poate fi pe deplin manifestată fără o DE adecvată, iar DE, la rândul său, își găsește fundamentul în dezvoltarea IE. Ilustrare schematică a relației secvențiale și integrative dintre inteligența emoțională și disciplina emoțională în generarea echilibrului emoțional și social este oferită de Figura 1.

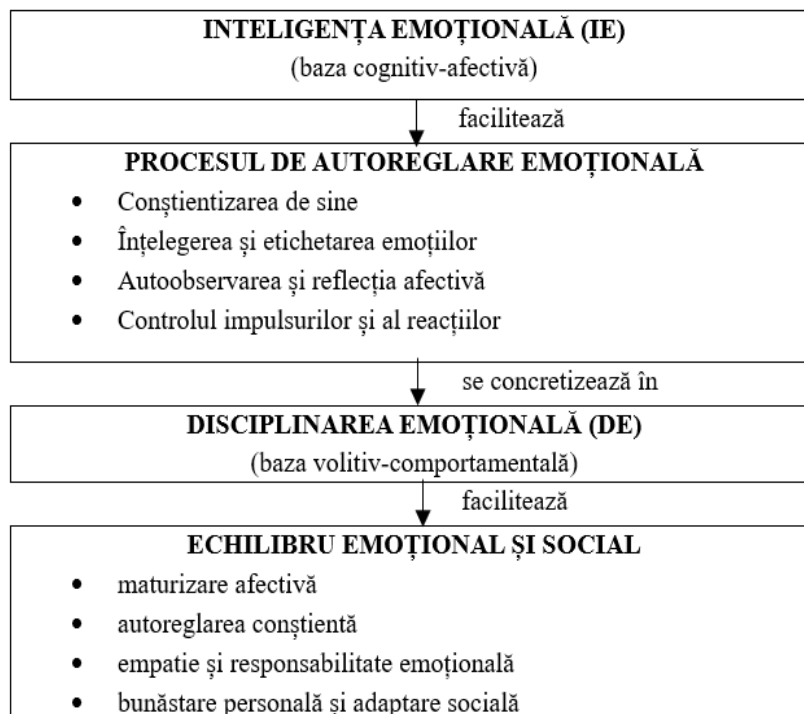


Fig. 1. Corelarea conceptuală între disciplinare emoțională și inteligența emoțională

În această ordine de idei, interacțiunea dintre IE și DE poate fi conceptualizată ca un proces secvențial și integrativ: IE furnizează baza cognitiv-afectivă necesară pentru

autoreglarea emoțională, iar DE constituie expresia comportamental-volitivă prin care această cunoaștere emoțională se traduce în conduite echilibrate și responsabilitate socială, rezultatul final fiind **echilibrul emoțional**, manifestat prin maturizare afectivă, empatie, autoreglare conștientă și adaptare socială optimă. IE constituie baza cognitiv-afectivă, facilitând procesul de autoreglare emoțională, care implică: conștientizarea de sine, identificarea și etichetarea emoțiilor, autoobservarea și reflecția afectivă, precum și controlul impulsurilor și al reacțiilor. Autoreglarea se concretizează în DE, reprezentând baza volitiv-comportamentală prin care individul aplică în mod conștient și responsabil cunoștințele emoționale în conduită. Interacțiunea dintre IE și DE facilitează atingerea echilibrului emoțional și social, evidențiat prin maturizare afectivă, autoreglare conștientă, empatie, responsabilitate emoțională, bunăstare personală și adaptare socială.

Analiza teoretică realizată a permis conturarea unei perspective integrative asupra relației dintre IE și DE, două dimensiuni fundamentale ale dezvoltării afective și ale echilibrului psihologic al personalității contemporane.

În primul rând, s-a constatat că IE constituie o competență complexă, cu un rol determinant în adaptarea individului la cerințele vieții personale, profesionale și sociale. IE implică un ansamblu de procese cognitive și afective prin care persoana percepe, înțelege, exprimă și reglează propriile emoții. Prin aceste funcții, IE devine un mecanism de autoreglare emoțională, favorizând conștientizarea de sine, autocontrolul, empatia și responsabilitatea afectivă. Literatura de specialitate evidențiază faptul că un nivel ridicat al IE este corelat cu performanțe academice și profesionale superioare, relații interpersonale armonioase și o stare de bunăstare psihologică sporită.

În al doilea rând, DE a fost definită ca procesul de organizare conștientă, echilibrată și responsabilă a vieții afective, care presupune capacitatea persoanei de a-și gestiona trăirile și reacțiile emoționale în mod constructiv. În plan psihologic, DE reprezintă dimensiunea volitiv-comportamentală a autoreglării emoționale, orientată spre stabilirea unui control intern asupra propriilor stări afective și spre manifestarea maturității emoționale în raport cu sine și cu ceilalți. Astfel, DE reflectă o maturizare a sferei afective, asigurând reziliență și stabilitate în fața situațiilor stresante și a schimbărilor sociale.

Rezultatele analizei conceptuale demonstrează existența unui nucleu comun de competențe socio-afective ce unesc IE și DE: conștientizarea de sine, autocontrolul, empatia și responsabilitatea emoțională. Aceste competențe sunt interdependente și contribuie, în mod sinergic, la formarea echilibrului emoțional și social al individului. IE furnizează baza cognitiv-afectivă a autoreglării emoționale, iar DE constituie expresia sa comportamental-volitivă, ambele contribuind la formarea unei personalități armonioase, conștiente și responsabile.

Prin urmare, se poate afirma că IE și DE sunt complementare și inseparabile, formând un sistem unitar de dezvoltare afectivă și socială. Interacțiunea lor se desfășoară într-un proces secvențial și integrativ: IE facilitează înțelegerea și controlul emoțiilor, în timp ce DE transformă aceste cunoștințe și abilități în conduite echilibrate, autoreglate și moral responsabile. În plan educațional, se constată subliniază importanța formării competențelor emoționale și a disciplinei emoționale ca obiective esențiale ale educației contemporane. Promovarea acestor dimensiuni în cadrul procesului instructiv-formativ contribuie la dezvoltarea personalității integrale a elevului, la cultivarea empatiei, a autocontrolului și a

rezilienței emoționale – condiții indispensabile pentru adaptarea eficientă la provocările societății actuale.

În concluzie, dezvoltarea IE și a DE reprezintă premise fundamentale ale maturizării afective și ale sănătății psihologice a individului pentru că definesc un cadru aplicativ coerent, indispensabil pentru construcția unei educații centrate pe formarea competențelor emoționale, morale și sociale, capabile să susțină echilibrul interior, bunăstarea personală și integrarea armonioasă în comunitate.

Bibliografie:

1. ANTOCI, D., RUSU, R. Inteligența emoțională și starea de bine. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*, 27-28 februarie 2021, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 4, pp. 22-29. ISBN 978-9975-76-321-9.
2. BATOG, M. Managementul afectivității elevilor în contextul provocărilor societale: abordări psihologice. In: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Iași: Performantica, 2020, Vol.36, pp. 179-185. ISBN 978-606-685-744-4.
3. BRADBERRY, T. și GREAVES, J. *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego: TalentSmart, 2009. 255 p., ISBN 978-0-9743206-2-5.
4. CIARROCHI Joseph, Joseph P. FORGAS, John D. MAYER (editori). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. New York: Psychology Press, 2013. 312 p., ISBN 9781135205645.
5. COJOCARU-BOROZAN, M. ș.a *Glosar român-englez-rus-francez-italian Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: S.n., 2016, 466 p, ISSN 978-9975-46-273-0
6. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2012, 239 p., ISBN 978-9975-46-126-9.
7. FILIPOV, D. Abordări teoretice ale inteligenței emoționale. In: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației), 2010, nr. 9(39), pp. 237-245. ISSN 1857-2103.
8. KOC, Erdogan (editor). *Emotional Intelligence in Tourism and Hospitality*. Boston: CABI, 2019. 164 p., ISBN 9781786398314.
9. SANDA, O. Determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar. *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 3(37), 2024, p. 233-240, ISSN 1857-0623.
10. ȘOVA, T. Cultura emoțională a managerului – condiție pentru implementarea inovațiilor în educație. In *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Ediția 3-a*. 2020, Bălți. pp 218-224, ISBN 978-9975-3422-5-4.
11. ȚÎMBALIUC, N. Inteligența emoțională în contextul teoriilor comportamentale . In: *Economie și Sociologie*, 2014, nr. 2, pp. 97-102. ISSN 1857-4130.
12. ȚURCAN-BALȚAT, L. Oportunitatea disciplinării emoționale în contextul societății multiculturale. *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Ediția 1, Vol.2*, 2021, Chișinău, pp 27-36, ISBN 978-9975-76-345-5.
13. URSU, M.. Inteligența emoțională: o perspectivă pedagogică. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2025, nr. 1(149), pp. 9-12. ISSN 1810-6455.
14. ZAGAIIEVSCHI, Corina. Competențele emoționale – cheia către puterea personală. In: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 1(33), pp. 57-61. ISSN 1811-5470.
15. ZEIDNER, M., MATTHEWS, G. și ROBERTS, R. *What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2012. 462 p., ISBN 9780262291613.

ORIENTĂRI ȘTIINȚIFICE ACTUALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ PENTRU ASIGURAREA SĂNĂTĂȚII MINTALE LA PREADOLESCENȚI

CURRENT SCIENTIFIC ORIENTATIONS IN PERSONAL DEVELOPMENT FOR ENSURING MENTAL HEALTH IN PREADOLESCENTS

CIOBICA Adrian, teacher

Sanitary post-secondary school of Radauti, Romania

Profesor, Școala Postliceală Sanitară din Rădăuți, România

ORCID: 0009-0003-1148-3570

e-mail: adiciobica.iasi@gmail.com

CZU: 159.922.7:613.86

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p423-428

Abstract. The article examines preadolescence as a complex formative stage, marked by physical, emotional, and social transformations that increase vulnerability to mental health difficulties. It highlights the mechanisms through which early experiences, the family and social environment, as well as educational and cultural pressures influence the child's inner balance. The discussion focuses on age-specific crises, understood as transitional and reversible phenomena, which can be transformed into opportunities for growth through appropriate educational and psychopedagogical support. Personality is described as a complex structure, composed of relatively stable traits, yet continuously shaped by heredity, environment, and education. Education is emphasized as a priority factor, capable of directing both internal and external influences towards a favorable developmental path. At the same time, the article draws attention to contemporary risks – substance use, digital dependence, and maladaptive behaviors—and proposes preventive directions through the promotion of mental hygiene, the development of socio-emotional competencies, and the strengthening of resilience.

Keywords: personal development, personality, mental health, preadolescents.

Rezumat. Articolul examinează preadolescența ca etapă formativă complexă, marcată de transformări fizice, emoționale și sociale care cresc vulnerabilitatea la dificultăți de sănătate mintală. Sunt evidențiate mecanismele prin care experiențele timpurii, mediul familial și social, precum și presiunile educaționale și culturale influențează echilibrul interior al copilului. Discuția se concentrează pe crizele specifice vârstei, înțelese ca fenomene tranzitorii și reversibile, ce pot fi transformate în oportunități de creștere printr-un sprijin educațional și psihopedagogic adecvat. Personalitatea este descrisă ca structură complexă, alcătuită din trăsături relativ stabile, dar modelată continuu de ereditate, mediu și educație. Educația este subliniată ca factor prioritar, capabil să direcționeze atât influențele interne, cât și pe cele externe către un traseu de dezvoltare favorabil. Totodată, articolul atrage atenția asupra riscurilor contemporane – consumul de substanțe, dependența digitală și comportamentele dezadaptative – și propune direcții de prevenție prin promovarea igienei mintale, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și întărirea rezilienței.

Cuvinte-cheie: dezvoltare personală, personalitate, sănătate mintală, preadolescenți.

Sănătatea mintală a preadolescenților din România constituie un subiect de interes crescut, reflectată în analizele UNICEF și ale altor organizații de profil. Estimările arată că în jur de 22.000 de preadolescenți și adolescenți au un diagnostic de tulburare mintală, însă numărul real este probabil mai ridicat, din cauza situațiilor care nu ajung să fie evaluate clinic. În rândul elevilor cu vârste între 11 și 15 ani, aproape o treime declară că se simt triști de mai multe ori pe parcursul săptămânii, procent semnificativ mai mare decât media raportată la nivel internațional [15]. Cele mai des întâlnite dificultăți sunt reprezentate de tulburările de conduită, ADHD, anxietate și episoade depresive, care afectează vizibil integrarea școlară și relațiile sociale ale preadolescenților [9].

Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2014), preadolescența reprezintă o etapă marcată de transformări complexe pe plan fizic, emoțional și social, care determină o vulnerabilitate crescută la probleme de sănătate mintală. Cercetările indică faptul că jumătate dintre tulburările psihice debutează înaintea vârstei de 14 ani, însă de cele mai multe ori rămân nediagnosticate și netratate, având efecte negative ce persistă până la maturitate. În acest context, OMS evidențiază necesitatea promovării sănătății mintale și a prevenirii tulburărilor psihice, pentru a sprijini dezvoltarea armonioasă a preadolescenților și pentru a le facilita o viață echilibrată și satisfăcătoare la vârsta adultă [11].

Dezvoltarea personală a preadolescenților se realizează într-un context marcat de tranziții și schimbări sociale, familiale și educaționale, care pot genera dificultăți de adaptare. Literatura de specialitate arată că așa-numitele „crize de vârstă” reprezintă fenomene normale în anumite etape de creștere și se manifestă prin tensiuni între așteptările mediului și comportamentele copilului. Aceste stări de neadaptare sunt, de regulă, reversibile, dacă sunt conștientizate cauzele și sunt aplicate măsuri de sprijin corespunzătoare [1].

Personalitatea este concepută în psihologie ca o construcție teoretică menită să explice modul de funcționare al individului. Spre deosebire de termenul „persoană”, conceptul de „personalitate” are o accepțiune mai amplă, subliniind că fiecare individ posedă un set de trăsături caracteristice, relativ stabile, care se manifestă constant în comportament. Gordon Allport a arătat că personalitatea este alcătuită dintr-o serie de trăsături organizate pe trei niveluri: la primul nivel se află două sau trei însușiri cardinale, dominante în conduită; la al doilea nivel se regăsesc între zece și cincisprezece trăsături centrale, ușor identificabile și constante în comportament; iar la al treilea nivel se includ numeroase trăsături secundare, mai greu de observat și cu manifestare variabilă. Caracterizarea personalității unei persoane presupune analiza tuturor acestor trăsături [ibidem].

Trăsătura psihică reflectă particularitățile relativ stabile ale individului și se manifestă prin tendința de a reacționa similar în situații diverse. Personalitatea, definită în moduri variate de-a lungul timpului, este caracterizată prin globalitate, adică ansamblul trăsăturilor care individualizează persoana, prin coerență, în sensul unei organizări interdependente a componentelor, și prin permanență, deoarece identitatea psihică se menține în pofida transformărilor [4, p. 56].

Pentru a preveni transformarea unor dificultăți de adaptare în forme de patologie sau conduite deviante, se impune dezvoltarea competențelor socio-emoționale, consolidarea rezilienței și stimularea capacității de autoreglare. O abordare științifică actuală recomandă valorificarea educației pentru sănătate și a programelor de igienă mintală, care sprijină copilul în gestionarea stresului, asumarea rolurilor sociale și menținerea echilibrului interior. În acest fel, crizele specifice vârstei devin oportunități de formare și consolidare a sănătății mintale pe termen lung [6].

Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății (2014), „sănătatea mintală” reprezintă o stare de echilibru psihologic în care persoana își valorifică propriile capacități, reușește să facă față solicitărilor obișnuite ale vieții, desfășoară o activitate productivă și contribuie la dezvoltarea comunității din care face parte [13].

În termeni generali, sănătatea mintală face referire la orice manifestare sau consecință care poate limita capacitatea unei persoane de a desfășura activități productive sau de a aduce o contribuție semnificativă în comunitatea sa. Ea este definită și prin absența unui diagnostic

clinic de tulburări psihice sau afecțiuni încadrate în categoria „bolilor mintale” (OMS, 2013). Din acest motiv, este dificil de stabilit un set riguros de criterii care să indice în mod clar ce reprezintă o stare deficitară a sănătății mintale. Această dificultate derivă, în special, din variabilitatea simptomelor, care pot diferi semnificativ între indivizi atât în intensitate, cât și în relevanța lor, fiind influențate de multiple condiții personale și contextuale [ibidem].

Galderisi și colaboratorii (2015) au încercat să clarifice aceste dificultăți și dimensiuni complexe, propunând propria lor definiție a conceptului de „sănătate mintală”, descriind-o ca pe o stare dinamică de echilibru interior, care oferă persoanei posibilitatea de a-și valorifica resursele și competențele în concordanță cu valorile general acceptate ale societății. Printre elementele constitutive se regăsesc: dezvoltarea și utilizarea competențelor cognitive și sociale de bază; capacitatea de a identifica, exprima și regla propriile emoții, concomitent cu abilitatea de a manifesta empatie față de ceilalți; flexibilitatea psihologică și capacitatea de a gestiona situații dificile și provocări existențiale în îndeplinirea rolurilor sociale; precum și o relație armonioasă între corp și minte. Toate aceste caracteristici, conform autorilor, contribuie în proporții diferite la menținerea stării de echilibru interior [7, pp. 231-232].

În același timp, identificarea unor cercetări fundamentate pe o definiție strictă a conceptului de „sănătate mintală” rămâne dificilă, datorită complexității sale intrinseci. Totuși, formularea oferită de Organizația Mondială a Sănătății (2014) se dovedește relevantă prin accentul pus pe dimensiunea pozitivă a contribuțiilor pe care individul le poate aduce în comunitate, precum și prin sublinierea importanței valorificării propriilor capacități [13]. Pe de altă parte, Galderisi (2015) atrag atenția că această definiție ridică anumite limite, întrucât presupune că sănătatea mintală este asociată exclusiv cu o funcționare pozitivă. Autorii explică faptul că existența unor trăiri sau gânduri negative, ca reacție la contexte dificile ori experiențe percepute ca adverse, poate fi la fel de relevantă pentru sănătatea mintală, atât timp cât aceste răspunsuri sunt considerate adecvate din punct de vedere social și cultural [7].

Printre dificultățile identificate se regăsește faptul că preadolescenții manifestă frecvent timiditate și, uneori, o funcționare mai puțin eficientă, aspecte explicabile prin particularitățile etapei lor de dezvoltare [5].

Dezvoltarea personală umană este condiționată de trei mari categorii de factori: ereditatea, mediul și educația. Formarea acesteia are loc printr-un proces amplu de acumulare și prelucrare a informațiilor, respectiv prin învățare. Acest proces se desfășoară la intersecția și sub influența factorilor interni și externi. Factorii interni includ componente de natură biologică și psihologică. Cei biologici privesc ereditatea, vârsta, nivelul dezvoltării fizice, starea de sănătate și alte caracteristici individuale. Cei psihologici se referă la aspecte precum cunoștințele dobândite, motivația, capacitățile de acțiune, voința și alte resurse interne. Factorii externi sunt reprezentați de contextul familial, cultural, socio-economic și fizic în care se desfășoară existența individului. Rolul educației este de a armoniza influențele ereditare cu cele ale mediului, asigurând un impact favorabil asupra procesului de formare și evoluție a personalității umane [4].

Educația deține un rol prioritar în procesul de formare și dezvoltare a personală, deoarece:

- prin educație sunt organizate într-o manieră adecvată influențele exercitate de factorii de mediu;

- educația are capacitatea de a identifica predispozițiile ereditare, de a le diferenția și de a accelera activarea lor, sporindu-le totodată eficiența;
- educația contribuie la crearea unor premise interne favorabile, care facilitează acțiunea pozitivă a anumitor factori externi;
- formarea personalității constituie atât rezultatul influenței educaționale, cât și condiția necesară pentru desfășurarea acesteia [10].

Preadolescența constituie o etapă formativă a vieții, situată între copilărie și adolescență, care funcționează ca o punte de tranziție spre maturitate. Experiențele, condițiile sau mediile nefavorabile ce afectează sănătatea mintală în copilărie se manifestă în mod similar și la preadolescenți. Totodată, această perioadă implică riscuri specifice, precum inițierea consumului de tutun, alcool sau substanțe psihoactive, dar și tendința actuală de dependență de tehnologiile informaționale (telefoane mobile, rețele sociale, jocuri video) și de jocurile de noroc [3].

În cea de-a unsprezecea ediție a Clasificării Internaționale a Maladiilor (ICD-11), elaborată de Organizația Mondială a Sănătății [12], sunt recunoscute o serie dintre dificultățile menționate anterior. Se precizează că tulburările mintale, comportamentale și de neurodezvoltare se definesc printr-o disfuncție clinic semnificativă a proceselor cognitive, a reglării emoționale sau a conduitei, reflectând o dereglare a mecanismelor psihologice, biologice ori de dezvoltare implicate în funcționarea mintală și comportamentală. Aceste tulburări sunt, de regulă, asociate cu suferință personală sau cu limitări în domenii importante ale vieții: familial, social, educațional, profesional ori în alte contexte relevante de funcționare.

Condițiile de trai, expunerea continuă la suprasolicități și necesitatea integrării rapide a unui volum considerabil de informații determină apariția unor forme variate de patologie psihică, precum: stresul, reacțiile nevrotice, stările de anxietate, episoadele depresive, tulburările psihosomatice, dereglările de comportament, conduitele deviante, manifestările sociopatice, violența, consumul de substanțe psihoactive și manifestările sexuale dezadaptative. Amplificarea riscului de instalare a unor afecțiuni psihice generează probleme majore atât pentru individ, cât și pentru comunitate în ansamblu. În acest context, fiecare persoană are o responsabilitate în menținerea unui climat social echilibrat, iar atitudinea adoptată influențează în mod direct dimensiunea colectivă a sănătății [14].

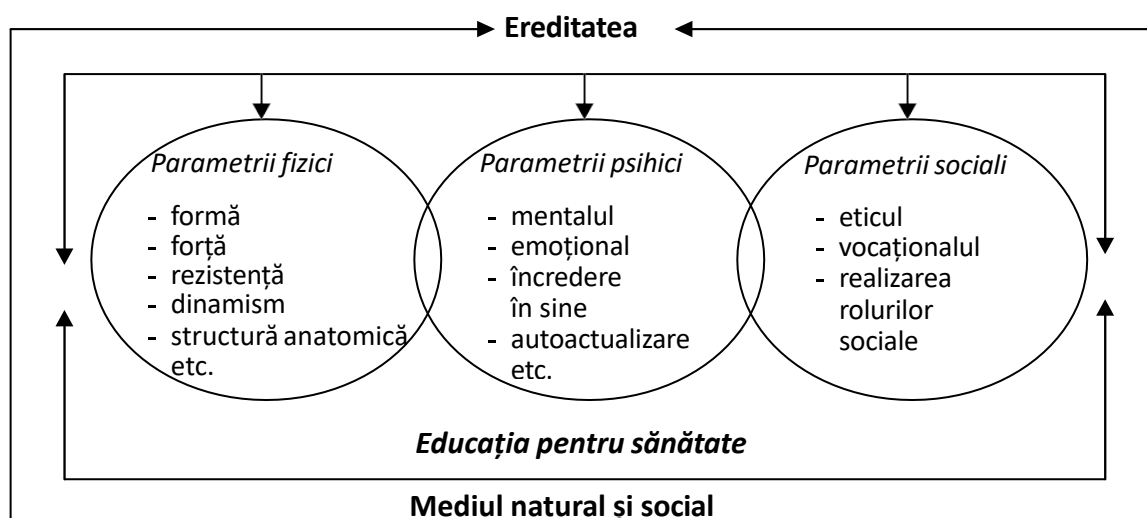


Figura 1. Parametrii sănătății mintale [14]

După cum observăm în fig.1, educația pentru sănătate urmărește influențarea dimensiunilor fizice, psihice și sociale ale individului, având ca medii principale familia și instituția educațională. Dezvoltarea personală este determinată de interacțiunea dintre ereditate, mediu și educație.

Igiena mintală are atât o funcție personală, cât și una comunitară, vizând îmbunătățirea condițiilor de viață prin promovarea factorilor de sanogeneză, echilibrarea muncii și a odihnei și stabilirea unor norme psihosociale adecvate. Ea reprezintă un factor de protecție și progres social, contribuind la adaptarea individului la schimbările unei societăți în continuă transformare [6].

Pe lângă factorii determinanți ai dezvoltării ontogenetice, ereditatea, mediul și educația, personalitatea preadolescentului este influențată puternic de intensificarea conștiinței de sine și de creșterea capacității de autodeterminare și autoformare. În această etapă, câteva direcții de evoluție devin deosebit de relevante.

Particularitățile temperamentale se corelează mai strâns cu trăsăturile de caracter, iar în majoritatea situațiilor temperamentul se află sub influența caracterului, relație a cărei soliditate este pusă în evidență mai ales în situații limită. Aptitudinile sunt mai dezvoltate și se reflectă în performanțele obținute la nivel școlar și comunitar, iar interesul preadolescenților pentru descoperirea propriilor capacități marchează începutul orientării vocaționale. În același timp, caracterul continuă să se contureze, accentuându-se tendințele de autonomie și independență, fapt care poate genera conflicte cu părinții și, în anumite cazuri, declanșarea așa-numitei „crize de originalitate” [10].

Starea psihologică de bine este privită ca un criteriu general al unei socializări reușite a personalității și, totodată, ca o resursă indispensabilă pentru existența unui climat școlar favorabil, prietenos și incluziv. Printre aspectele care reflectă această stare se numără performanțele academice, calitatea relațiilor elevului cu colegii și cadrele didactice sau personalul instituției, implicarea în activități de învățare activă și colaborativă, diversificarea experiențelor educaționale și existența unui cadru școlar de sprijin [8, p.59].

Organizații precum UNICEF, OCDE și OMS subliniază caracterul multidimensional al stării de bine, reliefând anumite componente:

- *dimensiunea emoțională*: lipsa suferinței psihologice, dar și prezența unor trăiri pozitive precum bucuria, speranța, motivația și încrederea în sine.
- *dimensiunea socială*: calitatea legăturilor cu colegii, cadrele didactice și familia, dar și sentimentul de apartenență și securitate în comunitate.
- *dimensiunea cognitivă și educațională*: plăcerea de a învăța, încrederea în propriile reușite, percepția sprijinului venit din partea profesorilor.
- *dimensiunea fizică și materială*: sănătatea corporală, alimentația echilibrată, locuința sigură, odihna corespunzătoare și accesul la resurse educaționale.

În această ordine de idei, starea de bine este interpretată în literatura de specialitate ca rezultat al explorării condițiilor de viață oferite copilului și ca factor determinant al dezvoltării personale. În cazul preadolescenților, aceasta are implicații directe asupra învățării, comportamentului și sănătății mintale. Cercetările actuale arată că un mediu educațional și familial stabil, bazat pe siguranță emoțională, valorizare și sprijin, contribuie la creșterea motivației pentru implicarea în activități școlare, la dezvoltarea rezilienței și la formarea unor relații sociale sănătoase.

În concluzie, subliniem că sănătatea mintală a preadolescenților este influențată de procesele de evoluție a personalității umane ce presupun dezvoltare cognitivă, emoțională, socială. Un cadru de siguranță și sprijin, oferit de familie și mediul școlar, stimulează motivația pentru învățare, consolidează reziliența și favorizează relațiile sociale constructive, diminuând vulnerabilitatea la tulburări psihice. Din această perspectivă, dezvoltarea personală devine un mecanism de prevenție și de susținere a echilibrului interior, contribuind la formarea personalități adaptabile și capabile să facă față provocărilor specifice preadolescenței.

Bibliografie:

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 166 p. ISBN 973-30-1569-9.
2. Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România. <https://www.unicef.org/romania/ro/media/16876/file/Analiza> (vizitat 26.09.25).
3. CASAÑAS SÁNCHEZ, R. *Promoción de la salud mental en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, 2020. UOC, PID_00269021. 44 p.
4. DAFINOIU, I. *Personalitatea metode calitative de abordare*. Iasi: Editura Polirom 2002. 288 p. ISBN 973-683-918-2.
5. DECI, E.- L., RYAN, R.- M. *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. Canadian Psychology, 2008, vol. 49, nr. 1, pp. 14-23. 10 p. ISSN 1878-7304.
6. ENACHESCU, C. *Tratat de igienă mintală*. Iași: Polirom, 2004. 404 p. ISBN 973-681-751-5.
7. GALDERISI, S., HEINZE, M. et al. Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 2015, vol. 14, nr. 2, pp. 231-233. ISSN 1723-8617.
8. 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: Cavaoli SRL, IȘE, 2015, pp.58-61. ISBN: 978-9975-48-100-7.
9. Mental health and emotional balance are rights of children and adolescents and essential conditions for their harmonious development. <https://www.unicef.org/romania/press-releases/mental-health-and-emotional-balance-are-rights-children-and-adolescents-and> (vizitat 25.09.25).
10. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010, 113 p. ISBN 978-973-46-1716-9.
11. Organizația Mondială a Sănătății. *Adolescent mental health*. Geneva: OMS, 2018. 12 p. ISBN 978-92-4-151234-3.
12. Organizația Mondială a Sănătății. *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision, ICD-11)*. Geneva: OMS, 2019. 1200 p. ISBN 978-92-4-154732-1.
13. Organizația Mondială a Sănătății. Mental health: strengthening our response. Geneva: OMS, 2013. Disponibil: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. (vizitat 25.09.25).
14. STĂNICĂ, L. Repere psihopedagogice ale educației pentru sănătate a liceenilor prin prisma parteneriatului educațional. Teza de doctor în pedagogice. Chișinău, 2012. 180 p.
15. Strategia Națională privind Sănătatea Mintală a Copiilor și Adolescenților din România 2016-2020 în Policy Brief Sănătatea mintală a copiilor și a adolescenților din România (UNICEF Romania, 2022). <https://www.unicef.org/romania/media/10046pdf>. (vizitat 26.09.25).
16. World Health Organization. Mental health: a state of well-being. Geneva: WHO, 2014. Disponibil: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/97f77868-9afd-4265-bc37-6bd4dbeb8bc> (vizitat 25.09.25).

COMPETENȚE PROFESIONALE ALE STUDENȚILOR PEDAGOGI NECESARE ÎN COMUNICAREA BAZATĂ PE CULTURĂ EMOȚIONALĂ

PROFESSIONAL COMPETENCES OF PEDAGOGY STUDENTS REQUIRED IN COMMUNICATION BASED ON EMOTIONAL CULTURE

ICHIM-RADU Gabriel, dr.,

asistent social „Asociația Comunitară Bratele Parintesti”, Bacău, România

PhD in History, Social Worker, “Asociația Comunitară Bratele Părințești”

Bacău, Romania

ORCID: 0009-0004-9939-830X

e-mail: preotgabriel@yahoo.com

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p429-435

Abstract. The article presents a system of ideas regarding the professional competences of pedagogy students required in communication based on emotional culture, a dimension that responds to the current challenges of the educational environment. Pedagogical communication is described as a process through which cognitive, affective, and relational resources are integrated into didactic activity, contributing to the efficiency of training and the quality of relationships between educators and learners. From this perspective, communication competence becomes the mechanism through which intentions and emotions are expressed, educational messages are structured, and interpersonal exchange is achieved. The affirmation of professional competences, developed in close connection with the emotional dimension, leads to the improvement of the learning process, the social adaptation of students, and the strengthening of participants' psychological balance. At the same time, communication based on emotional culture supports the building of harmonious interpersonal relations, the development of mutual trust, and the socio-professional integration of future teachers. In the context of contemporary society, where education is called upon to respond to continuous transformations, communication based on emotional culture is presented as a factor guiding educational practice toward cooperation, quality, and personal development.

Keywords: emotional culture, communication based on emotional culture, pedagogical communication, emotional competences, pedagogy students.

Rezumat. Articolul prezintă un sistem de idei privind competențele profesionale ale studenților pedagogi necesare în comunicarea bazată pe cultura emoțională, o dimensiune care răspunde provocărilor actuale ale mediului educațional. Comunicarea pedagogică este descrisă ca un proces prin care resursele cognitive, afective și relaționale sunt integrate în activitatea didactică, contribuind la eficientizarea formării și la creșterea calității relațiilor dintre educatori și educabili. Din această perspectivă, competența de comunicare devine mecanismul prin care se exprimă intențiile și emoțiile, se structurează mesajele educaționale și se realizează schimbul interpersonal. Afirmarea competențelor profesionale, dezvoltate în strânsă legătură cu dimensiunea emoțională, conduce la îmbunătățirea procesului de învățare, la adaptarea socială a studenților și la consolidarea echilibrului psihologic al participanților. În același timp, comunicarea bazată pe cultura emoțională susține construirea unor relații interpersonale armonioase, dezvoltarea încrederii reciproce și integrarea socio-profesională a viitorilor cadre didactice. În contextul societății contemporane, în care educația este chemată să răspundă transformărilor continue, comunicarea bazată pe cultura emoțională este prezentată ca un factor care ghidează practica educațională spre cooperare, calitate și dezvoltare personală.

Cuvinte-cheie: cultură emoțională; comunicare bazată pe cultură emoțională; comunicare pedagogică; competențe emoționale; studenți pedagogi.

În ultimii ani, cercetările educaționale au adus în prim-plan dimensiunea emoțională a practicii pedagogice, subliniind rolul său în formarea competențelor profesionale ale viitorilor pedagogi. Comunicarea bazată pe cultură emoțională se conturează ca o abordare prin care interacțiunile educaționale devin mai autentice, mai empatică și mai capabile să susțină dezvoltarea personală și academică a elevilor.

În contextul unei societăți aflate într-o continuă transformare, educația se confruntă cu provocări care solicită răspunsuri adecvate. Una dintre direcțiile majore ale educației contemporane este educația pentru comunicare, având în vedere complexitatea acestui proces, ce influențează simultan dimensiunea cognitivă, afectivă și relațională. Pregătirea generațiilor viitoare trebuie să includă dezvoltarea competențelor academice, dar și formarea abilităților de comunicare și relaționare, necesare pentru a răspunde cerințelor societății actuale [7, p.282].

E. Savina (2025) propune un model conceptual al competențelor emoționale ale profesorului, structurat pe opt dimensiuni, între care înțelegerea emoțiilor proprii, autoreglarea, exprimarea adecvată și capacitatea de a construi relații armonioase. Acest model arată că dezvoltarea profesională a pedagogului include o pregătire complexă pentru gestionarea emoțiilor în contexte educaționale [19].

Cercetări recente arată că inteligența emoțională și reziliența influențează pozitiv bunăstarea psihologică a profesorilor aflați în formare, reducând stresul și prevenind epuizarea [5].

Alte studii au arătat că profesorii folosesc competențele socio-emoționale pentru a gestiona dileme etice din viața școlii [1], ceea ce demonstrează caracterul aplicativ al acestor abilități dincolo de relațiile cotidiene. Programele de intervenție axate pe educația emoțională au produs rezultate vizibile în creșterea echilibrului interior și a satisfacției profesionale a cadrelor didactice [9].

La nivel universitar, impactul acestor competențe este și mai evident: M. Rodríguez și L. Pérez (2025) au arătat că profesorii care integrează dimensiunea emoțională în activitatea lor sporesc motivația, satisfacția academică și starea de bine psihologică a studenților [17].

În literatura de specialitate, conceptul de competență profesională a cadrului didactic este conturat prin diverse perspective. În accepțiunea generală, aceasta poate fi înțeleasă ca abilitatea educatorului de a formula judecăți asupra unor situații pedagogice, pornind de la cunoașterea aprofundată a legilor și determinărilor care guvernează fenomenele educative. Într-o viziune mai specifică, competența profesională desemnează capacitatea unei persoane de a îndeplini, la un anumit standard de performanță, ansamblul activităților caracteristice profesiei didactice [apud 16, p.15].

I. Jinga descrie competența profesională a cadrului didactic ca un ansamblu de resurse cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care se corelează cu particularitățile de personalitate ale educatorului. Această sinteză îi conferă profesorului capacitatea de a desfășura activități didactice orientate spre atingerea obiectivelor propuse, astfel încât majoritatea elevilor să obțină rezultate apropiate de nivelul maxim al propriului potențial intelectual [13, p.92]. În concepția sa, competența profesională se construiește pe trei componente principale: competența de specialitate, competența psihopedagogică și competența psihosocială cu dimensiune managerială.

A.C. Marcovoi subliniază că structura competenței profesionale a cadrului didactic poate fi înțeleasă prin patru elemente principale: cunoștințele de specialitate, abilitățile practice în domeniul educațional, atitudinea psihologică orientată spre profesie și un set de trăsături de caracter distincte [apud 16].

În viziunea lui A.C. Marcovoi, competența profesională a cadrului didactic are o structură multidimensională, organizată în patru componente principale. Prima se referă la cunoștințele de specialitate, care asigură baza teoretică necesară exercitării profesiei. A doua dimensiune

vizează abilitățile practice și deprinderile formate în domeniul educațional, indispensabile aplicării cunoștințelor în activitatea curentă. A treia componentă este reprezentată de atitudinea psihologică specifică profesiei, care reflectă modul de raportare al cadrului didactic la procesul educațional și la elevi. În fine, a patra dimensiune se concretizează prin trăsături de personalitate valoroase, ce susțin eficiența și calitatea prestației pedagogice [ibidem].

Conceptul de competență pedagogică este definit ca un nivel profesional de referință pe care cadrul didactic are datoria să îl atingă, garantând astfel protecția societății împotriva practicării profesiei de către persoane nepregătite corespunzător [10], dintre competențe și standardele profesionale este explicată printr-un raport de tip proces–rezultat: standardele reprezintă cerințele inițiale orientate către cadrul didactic, în timp ce competențele reflectă produsul formării obținut prin activitatea educațională [16].

În literatura de specialitate, condițiile asociate profesorului contemporan sunt prezentate printr-un set de cerințe complexe. Acesta trebuie să demonstreze o pregătire solidă în domeniul său de activitate, să dețină competențe pedagogice bine formate, să manifeste deschidere către mediul cultural și social, să cultive valori morale autentice și să participe constant la educația permanentă, prin care își dezvoltă și își actualizează cunoștințele [13, p.74].

Competența profesională a cadrului didactic se configurează ca o construcție multidimensională, alcătuită din mai multe categorii de abilități și cunoștințe. Aceasta include: *competența epistemologică*, prin care se valorifică fundamentele teoretice ale domeniului; *competența de comunicare*, ce facilitează relațiile interpersonale și transferul eficient de informații; *competența managerială*, necesară organizării și coordonării proceselor educaționale; *competența de investigare*, care susține activitatea de cercetare și inovație didactică; precum și *competența metacognitivă*, orientată spre autorefecție și perfecționare continuă a practicii pedagogice.

Privită în contextul pregătirii pedagogice, *competența de comunicare* se conturează ca o dimensiune definitorie, prin care se îmbină cunoașterea de specialitate, resursele relaționale și cultura emoțională, orientând practica educațională spre calitate și eficiență.

Competența de comunicare poate fi înțeleasă ca rezultat al unei activități complexe de integrare a cunoștințelor, formare a capacităților și modelare a atitudinilor, care se reflectă ulterior în comportamente, trăsături de caracter și perspective asupra lumii. Aptitudinile comunicative au o componentă ereditară, dar își găsesc dezvoltarea deplină prin intermediul educației [16].

T. Slama-Cazacu descrie competența comunicativă ca fiind abilitatea de a exprima intențiile, nevoile și interesele proprii în cadrul interacțiunii, dar și de a recepta mesajele interlocutorului, cu scopul de a iniția și susține un dialog în procesul educațional. În context pedagogic, această capacitate facilitează înțelegerea reciprocă dintre profesor și elev, contribuind la realizarea obiectivelor și la desfășurarea eficientă a activităților de învățare [apud 16].

Competența de comunicare reflectă nivelul de eficiență al interacțiunii și al schimbului informațional și interpersonal, fiind asociată cu capacitatea de a utiliza în mod conștient relațiile și interdependențele pentru a amplifica impactul dialogului și pentru a orienta influențele reciproce către acțiuni clar direcționate și anticipate. Ea se manifestă în practica zilnică a relaționării, ca un proces interacțional de natură psihosocială, caracterizat prin performanță și bazat pe acțiuni asumate, conștientizate și raționalizate [8].

Referindu-se la dimensiunea profesională a comunicării, V. Goraș-Postică subliniază că competența de comunicare profesională presupune integrarea și valorificarea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor planificate. Potrivit autoarei, a deține competențe profesionale înseamnă a dispune de un ansamblu de calități și resurse prin care cadrul didactic poate cerceta și analiza situații concrete, poate aplica principii generale la cazuri particulare, transpune în practică cunoștințele de specialitate, utilizează deprinderi specifice, cooperează în cadrul grupului, clarifică probleme sau situații neașteptate și transmite informații relevante. În raport cu obiectivele educaționale, aceste competențe se formează, se dezvoltă și se evaluează sistematic [12, p.46].

Exigențele sistemului educațional actual solicită viitorilor pedagogi un nivel înalt de pregătire profesională, culturală, psihocomportamentală, morală și relațională. Pentru a răspunde acestor cerințe, studenții pedagogi sunt chemați să își formeze competențe de calitate, prin dezvoltarea inteligenței emoționale și prin cultivarea unei culturi emoționale care reunește dimensiunile sociale și afective.

Cultura emoțională a cadrelor didactice constituie dezideratul central al formării profesionale, întrucât dezvoltarea unor competențe noi, fundamentate pe aceste dimensiuni, conferă profesiei de pedagog un caracter inovator și se reflectă direct în procesul formării profesionale.

În prezent cercetători precum M. Cojocaru-Borozan [3], D. Goleman [11], I.O. Pânișoară [15] subliniază rolul indispensabil al inteligenței emoționale și al culturii emoționale în asigurarea succesului personal și profesional al cadrelor didactice, acestea devenind criterii de apreciere a reușitei și a calității activității pedagogice pe dimensiunea socio-afectivă. În consecință, se conturează ideea că inteligența emoțională și cultura emoțională constituie o componentă importantă a culturii profesionale a cadrelor didactice, cu valențe psihopedagogice și sociopedagogice.

Punând în valoare conceptul de cultură emoțională, M. Borozan subliniază că aceasta reprezintă o formațiune dinamică a personalității cadrelor didactice, reflectată în unitatea dimensiunilor intrapersonale și comunicativ-relaționale [4, p.32].

În aprecierea cercetătoarei, dimensiunea intrapersonală a culturii emoționale cuprinde mai multe componente structurale, ca imaginea de sine (considerația de sine și de alții, asertivitatea), motivația normativă (principii, reguli, funcții ale expresiilor emoționale), cogniția (cunoștințe și experiențe emoționale) și conotativitatea (semnificațiile atribuite conduitelor emoționale).

Dimensiunea comunicativ-relațională include o serie de componente care evidențiază diverse laturi: *latura discursivă* (axată pe funcționalitatea strategiilor discursive utilizate), *latura managerială* (arta gestionării emoțiilor), *latura integratoare* (ingineria emoțională, care declanșează premisele inteligenței sociale prin dezvoltarea aptitudinilor de autorealizare, autonomie și inserție socială), respectiv *latura axiologică* (valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontologic). Toate aceste laturi sunt prezentate într-un sistem de variabile afective, asumate de cadrele didactice pentru creșterea eficienței profesionale și exprimate prin competențe emoționale, integrându-se într-un stil carismatic de comunicare pedagogică, catalizator al confortului profesional și al valorilor emoționale [ibidem].

A fi cadru didactic înseamnă a face față zilnic unor situații complexe, unor dificultăți și crize neprevăzute, fiecare solicitând un răspuns adecvat, care influențează inevitabil actul

educațional. Pentru viitorii pedagogi, abilitatea de a gestiona asemenea contexte depinde în mare măsură de dezvoltarea competențelor profesionale fundamentate pe inteligența emoțională și pe cultura emoțională. În acest sens, M. Borozan [2,3], A. Cury [6], I.O. Pânișoară [15] și alții evidențiază faptul că studenții pedagogi care posedă un nivel înalt al acestor competențe pot construi relații educaționale eficiente, pot menține echilibrul emoțional și pot valorifica dimensiunea socio-afectivă a comunicării. Prin urmare, pregătirea universitară are datoria de a cultiva la viitorii pedagogi competențe emoționale și comunicative, indispensabile în constituirea unei culturi profesionale bazate pe comunicare emoțională.

Educația pe cultură emoțională contribuie la formarea bunăstării emoționale și spirituale a copilului, element determinant pentru consolidarea identității sale. Atunci când cadrele didactice creează un mediu stabil și echilibrat, acest climat susține dezvoltarea emoțională și spirituală a copilului, stimulându-i disponibilitatea de a oferi la rândul său celor din jur, ceea ce conduce la beneficii pentru întreaga comunitate [16, p. 44].

Rolul principal în configurarea circuitului comunicativ este deținut de conținuturile informaționale, acestea fiind codificate de receptor pe două planuri: informativ și afectiv. În acest context, studentul are, pe de o parte, responsabilitatea de a concepe și coordona circuitul conținuturilor didactice, iar pe de altă parte, de a stimula un alt tip de circuit, definit de L. Ezechil drept circuitul conținuturilor afectiv-atitudinale, manifestate prin acceptare, izolare, aprobare, conformare, renunțare, protest, apreciere valorică etc. [8, p.164]. Astfel, transmiterea componentelor cognitive susține schimbul informațional necesar integrării cunoștințelor, abilităților și deprinderilor în structura personalității, iar codificarea mesajelor afective sprijină schimbul interpersonal, specific circulației stărilor afectiv-emoționale și a atitudinilor.

Perceperea emoției reprezintă abilitatea de a identifica și diferenția cu acuratețe emoțiile exprimate într-un context dat, de a recunoaște sursa acestora, fie că provin din interiorul propriu, al altor persoane sau al mediului înconjurător. Această competență implică monitorizarea atentă a semnalelor nonverbale, cum ar fi expresiile faciale, tonul vocii și alte indicii subtile, care transmit informații emoționale [17].

Potrivit cercetătoarei Cojocar M., comunicarea didactică bazată pe o cultură emoțională se distinge prin mai multe trăsături:

- crearea unui climat afectiv pozitiv, care să sprijine procesul de învățare, prin manifestarea unei atitudini de interes față de dezvoltarea relației de comunicare cu copiii/elevii; caracterul puternic explicativ și expresiv al emoțiilor, cu accent pe înțelegerea deplină a mesajului transmis;
- organizarea mesajelor cu conținut didactic și emoțional în concordanță cu logica pedagogică și cu starea afectivă a interacțiunii;
- implicarea activă a cadrului didactic în adaptarea discursului la particularitățile individuale ale fiecărui elev;
- exercitarea funcțiilor comunicării, afectivă/expresivă, evaluativă și autoevaluativă în raport cu educatorul, sau cu educatul, în scopul atingerii obiectivelor propuse și al satisfacerii nevoilor și intereselor elevilor;
- transmiterea integrată a informațiilor, cuprinzând dimensiunea cognitivă și pe cea afectiv-atitudinală [2].

A comunica înseamnă a intra într-o relație cu ceilalți, iar eficiența acestui proces depinde de calitatea legăturilor stabilite între participanți [14, p.117].

În cadrul interacțiunii educaționale, profesorul transmite informații însoțite de propria personalitate: atitudini, interese, obiceiuri, grad de deschidere, expresivitate emoțională, simț al umorului și disponibilitate pentru dialog. Comunicarea educațională capătă consistență atunci când cadrul didactic manifestă deschidere, echilibru emoțional, consecvență, atitudine constructivă și respect față de toți elevii. Astfel de trăsături susțin transmiterea clară a mesajului, menținerea unui climat relațional pozitiv și continuitatea dialogului [ibidem, p.141].

În concluzie, formarea profesională a studenților pedagogi presupune integrarea într-un climat socioafectiv favorabil și consolidarea unei comunicări educaționale orientate spre valorile culturii emoționale. Nivelul de cultură emoțională manifestat de viitorii profesori reprezintă un reper al calității pregătirii pedagogice și un garant al stabilității și progresului educațional [4, p.80]. Relevanța personalității cadrului didactic aflat la început de carieră depinde în mare măsură de competențele sale emoționale, care influențează procesul de formare a elevilor și contribuie direct la dezvoltarea inteligenței lor emoționale. Pentru a depăși dificultățile afective ce pot apărea în procesul de instruire, este necesară dezvoltarea competențelor de comunicare socio-emoțională și de gestionare a emoțiilor. Acestea sporesc încrederea în sine și în ceilalți și constituie soluții viabile pentru diminuarea impactului stresului ocupațional, care, în lipsa acestor abilități, poate afecta sănătatea mintală a agenților educației și calitatea comunicării pedagogice.

Bibliografia:

1. BORGES, I. FERNÁNDEZ, C. Exploring teachers' social-emotional competencies to discuss ethical dilemmas. *Professional Development in Education*, vol. 50, nr. 1, 2024, pp. 78–92. ISSN 1941-5257.
2. COJOCARU, M. Comunicarea didactică bazată pe cultură emoțională. În: *Teoria și metodologia generală a instruirii*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2009. p. 274-291. ISBN 978-9975-46-084-5.
3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2012. 239 p. ISBN 978 9975-46-126-9.
4. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 230 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
5. CUEVAS, A., MARTÍNEZ, S. et al. Emotional Factors in the Psychological Well-Being of Future Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 21, nr. 3, 2025, pp. 421–435. ISSN 1660-4601.
6. CURY A. *Părinți străluciți, profesori fascinanți. Cum să formăm tineri fericiți și inteligenți*. București: Ed. For You, 2007. 176 p. ISBN: 2000000780733.
7. ENĂCHESCU, E. *Comunicarea în mediul educațional*. București: Editura Aramis, 2008. 240 p. ISBN 978-973-149-720-5.
8. EZECHIL, L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p. ISBN 973-30-2176-7.
9. GARCÍA, A., RAMÍREZ, J. et al. How an emotional intelligence intervention programme impacts the well-being of teachers. *Acta Psychologica*, vol. 246, nr. 2, 2025, pp. 101–112. ISSN 0001-6918.
10. GLIGA, L. *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Editura Polsib S.A., 2002. 200 p. ISBN 973-98-1046-7.
11. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p. ISBN 978- 973-669-520-9.

12. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, Seria „Științe ale educației”, 2013, nr. 5(65), pp. 46-52. ISSN 1857-2103.
13. JINGA, I. *Educația și viața cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2008. 328 p. ISBN 978-973-30-2101-5.
14. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației. Vol. I*. București: Editura Aramis, 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
15. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Ed. Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
16. PETROVICI, C. *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 155 p.
17. RODRÍGUEZ, M. PÉREZ, L. et al. The Role of University Professors' Emotional Competencies in Students' Academic and Psychological Well-Being. *Education Sciences*, vol. 15, nr. 7, 2025, pp. 882–896. ISSN 2227-7102.
18. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Chișinău: Tipografia „Garamond-Studio”, 2015, 218 p. ISBN 978-9975-115-61-2.
19. SAVINA, E. Teacher Emotional Competence: A Conceptual Model. *Educational Psychology Review*, vol. 37, nr. 2, 2025, pp. 215–240. ISSN 1040-726X.

PREOCUPĂRI ȘTIINȚIFICE PRIVIND ALFABETIZAREA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR MICI

SCIENTIFIC PERSPECTIVES ON THE EMOTIONAL LITERACY OF YOUNG LEARNERS

KARABULUT Cristina, 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
Ph Candidate, Ion Creangă State Pedagogical University, Chișinău;
Teacher of Primary Education and English,
Public Gymnasium No. 31, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0007-1461-6411
e-mail: kristina.karabulut@yahoo.com

CZU:37.015.3

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p436-443

Rezumat. Articolul abordează problematica alfabetizării emoționale a elevilor din învățământul primar, având ca punct de plecare preocupările științifice actuale privind rolul inteligenței emoționale în formarea personalității copilului. În contextul educației contemporane, alfabetizarea emoțională devine o dimensiune esențială a dezvoltării competențelor socio-emoționale, contribuind la echilibrul afectiv, la relaționarea pozitivă și la adaptarea școlară. În lucrare sunt analizate principalele direcții teoretice și modele internaționale privind educația emoțiilor, cu referiri la autori precum D. Goleman, R. Bisquerra, P. Salovey și J. Mayer. Totodată, articolul integrează o serie de reflecții și exemple practice din activitatea didactică, evidențiind importanța activităților de recunoaștere, exprimare și reglare a emoțiilor în rândul elevilor mici. Concluziile subliniază necesitatea formării cadrelor didactice în domeniul educației emoționale și a includerii sistematice a alfabetizării emoționale în curriculumul primar.

Cuvinte-cheie: alfabetizare emoțională, inteligență emoțională, învățământ primar, competențe socio-emoționale, dezvoltare afectivă.

Abstract. The article addresses the issue of the emotional literacy of primary school pupils, starting from current scientific concerns regarding the role of emotional intelligence in shaping children's personalities. In the context of contemporary education, emotional literacy becomes an essential dimension in the development of socio-emotional competences, contributing to affective balance, positive relationships, and school adjustment. The paper follows both theoretical directions and international models regarding emotional education, with references to authors such as D. Goleman, R. Bisquerra, P. Salovey and J. Mayer. Furthermore, the article integrates a series of reflections and practical examples from teaching activities, highlighting the importance of recognizing, expressing, and regulating emotions among young learners. The conclusions emphasize the necessity of training teachers in the field of emotional education and of systematically including emotional literacy within the primary school curriculum.

Keywords: emotional literacy, emotional intelligence, primary education, socio-emotional competences, affective development.

În ultimele decenii, dimensiunea emoțională a formării și dezvoltării copilului a crescut semnificativ, atât în cercetarea științifică, cât și în practica educațională. Studiile asupra inteligenței emoționale, inițiate de P. Salovey și J. Mayer (1990) și popularizate de D. Goleman (1995), au demonstrat că succesul personal și profesional nu depinde exclusiv de coeficientul intelectual (IQ), ci în mare măsură de competențele emoționale: conștiința de sine, empatia, autocontrolul și capacitatea de relaționare.

În acest context, conceptul de alfabetizare emoțională capătă tot mai multă importanță în sistemele educaționale. Potrivit lui R. Bisquerra (2011), alfabetizarea emoțională reprezintă

un proces sistemic de dezvoltare a competențelor emoționale, care contribuie la prevenirea problemelor, comportamentale, la creșterea stării de bine și la îmbunătățirea climatului școlar[2, p. 24].

Pentru elevii mici, perioada de debut școlar constituie un moment critic în formarea identității personale și emoționale. În acest stadiu, copilul își dezvoltă capacitatea de a recunoaște și numi emoțiile, de a le exprima în mod adecvat și de a înțelege emoțiile celorlalți. Din aceste motive, școala primară are o misiune esențială în formarea competențelor de alfabetizare emoțională, în strânsă legătură cu educația morală, civică și socială.

Articolul de față își propune să evidențieze preocupările științifice privind alfabetizarea emoțională a elevilor mici și să ofere repere practice care pot sprijini învățătorii în dezvoltarea dimensiunii emoționale a educației. Scopul final este de a contribui la conturarea unei culturi emoționale a școlii, în care emoțiile sunt recunoscute, înțelese și valorificate ca resursă educativă.

Conceptul de alfabetizare emoțională este reflectat în studiile lui R. Bisquerra (2011) care dezvoltă acest concept în cadrul teoriei sale despre educația emoțională, pe care o consideră o componentă fundamentală a educației integrale. El identifică cinci competențe emoționale de bază: a) conștiința emoțională-recunoașterea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți; b) reglarea emoțională-gestionarea emoțiilor în situații provocatoare; c) autonomia emoțională-dezvoltarea stimei de sine și a atitudinii pozitive față de viață; d) competențele sociale-abilități de comunicare, empatie și cooperare; e) abilitățile de viață și bunăstare-aplicarea emoțiilor pozitive pentru echilibru personal și sănătate mentală [2,p.25]. În acest sens, alfabetizarea emoțională poate fi înțeleasă ca o formă de educație a inimii, complementară educației intelectuale, care sprijină copilul în procesul de cunoaștere de sine și de adaptare socială.

Cercetările recente confirmă faptul că elevii cu un nivel ridicat de alfabetizare emoțională manifestă o motivație mai puternică pentru învățare, relații mai pozitive și comportamente prosociale.

Modelul competențelor socio-emoționale propus de CASEL-Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2020) constituie un reper fundamental pentru politicile educaționale internaționale. Acesta integrează cinci domenii intercorelate: conștiința de sine, gestionarea de sine, conștiința socială, relaționarea responsabilă și luarea deciziilor etice. De asemenea, C. Rieffe și M. Camodeca (2016) subliniază rolul alfabetizării emoționale în prevenirea problemelor de comportament și în dezvoltarea empatiei, arătând că educația emoțională în primii ani școlari are efecte pe termen lung asupra sănătății mentale și a succesului academic[8, p. 267].

În context european, R. Bisquerra și N. Pérez (2007) au dezvoltat programe de educație emoțională în școli, demonstrând că elevii care participă constant la astfel de activități își îmbunătățesc performanțele școlare și comportamentele relaționale[3, p. 70]. În mod similar, M. Brackett și S. Rivers (2014) au arătat că introducerea programelor SEL (Social and Emotional Learning) în curriculum primar are un impact direct asupra climatului clasei și a nivelului de implicare al elevilor[4, p. 367].

În ciclul primar, alfabetizarea emoțională este esențială, deoarece copilul se află în plină formare a identității socio-emoționale. Potrivit lui S. Denham (2006), copiii între 6 și 10 ani învață să identifice emoțiile de bază (bucurie, tristețe, frică, furie, surpriză, dezgust) și să le

asocieze cu situațiile corespunzătoare. În absența ghidajului emoțional, aceștia pot dezvolta dificultăți de adaptare, anxietate sau comportamente opoziționale[5, p. 62].

Învățătorul joacă un rol central în procesul de alfabetizare emoțională. R. Bisquerra (2011) reliefează că „educația emoțională a elevilor nu poate fi realizată fără educația morală a cadrelor didactice”, deoarece reprezintă modele de exprimare afectivă, empatie și autoreglare. În acest sens, alfabetizarea emoțională nu este doar o competență a elevului, ci și o responsabilitate profesională a învățătorului.

Sistemul educațional din Republica Moldova s-a aflat într-un proces de modernizare profundă, orientându-se spre modelul european al competențelor-cheie, în care dimensiunea emoțională a învățării ocupă un loc esențial. Educația emoțională este recunoscută tot mai clar drept o componentă indispensabilă a formării integrale a personalității copilului, alături de dezvoltarea cognitivă, morală și socială[1, p.29].

Conceptul de alfabetizare emoțională a pătruns în cercetarea pedagogică moldovenească prin lucrările universitare și proiectele educaționale recente, fiind înțeles ca procesul de conștientizare, exprimare și reglare a emoțiilor, în scopul formării unei personalități armonioase, empatică și responsabile (Țurcan, 2020; Bălan, 2021). Această orientare corespunde tendințelor internaționale promovate de CASEL (2020), UNESCO (2019) și OECD (2021), care definesc educația socio-emoțională drept fundament al stării de bine și al reușitei școlare[10, p. 20].

Educația emoțională este integrată transversal în mai multe discipline, însă are o prezență explicită în curriculumul pentru disciplina „Dezvoltare personală” (clasele I-IV), elaborat de Ministerul Educației și Cercetării (MEC, 2019). Competențele generale prevăzute în document includ: recunoașterea și exprimarea emoțiilor proprii; gestionarea emoțiilor în situații sociale; empatia și cooperarea în grup; atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți. Manualele aprobate de MEC conțin activități de alfabetizare emoțională: exerciții de identificare a emoțiilor; povești moral-afective (despre prietenie, încredere, curaj, bunătate); jocuri de empatie și reflecție; jurnale emoționale și fișe de auto-reflecție. Prin disciplinele Limba și literatura română, Educația civică și Arte, elevii sunt încurajați să exprime emoțiile trăite de personaje și să coreleze aceste trăiri cu propriile experiențe, realizând astfel o alfabetizare emoțională prin text și expresie artistică.

Peisajul științific și educațional actual demonstrează o orientare clară către educația emoțională ca pilon fundamental al procesului de formare. Se observă o trecere de la viziunea psihologică individuală la o abordare holistică, care unește cunoașterea de sine, empatia, starea de bine și competențele sociale necesare unei conviețuiri armonioase.

Prin contribuțiile universităților pedagogice, ale ministerului și ale partenerilor internaționali, Republica Moldova devine un spațiu educațional activ în promovarea alfabetizării emoționale-un domeniu care răspunde nevoilor reale ale copilului contemporan.

Educația emoțională integrată în procesul de predare a limbii și literaturii române constituie o resursă valoroasă pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor mici. Orele oferă numeroase contexte în care copiii pot recunoaște, exprima și analiza trăiri emoționale, atât prin intermediul textelor literare, cât și prin activitățile de comunicare orală și scrisă[9, p. 45].

Potrivit lui R. Bisquerra (2011), dezvoltarea alfabetizării emoționale se realizează cel mai eficient prin situații de învățare care implică reflecție, exprimare afectivă și interacțiune

pozitivă. Din această perspectivă, învățătorul devine un mediator al emoțiilor, care sprijină elevul să descifreze „limbajul sentimentelor” și să învețe să-l folosească în mod conștient.

Un prim pas în alfabetizarea emoțională îl constituie recunoașterea emoțiilor prezentate în operele literare studiate. În cadrul orelor se studiază texte precum „Ursul păcălit de vulpe” de Ion Creangă, „Căprioara” de Emil Gârleanu, „Puiul” de Ioan Alexandru Brătescu-Voinești, care oferă contexte bogate de analiză afectivă. Analiza textelor din perspectiva alfabetizării emoționale oferă o înțelegere profundă a modului în care literatura contribuie la formarea empatiei, conștiinței de sine și a reglării emoționale la elevii mici.

Mai jos analiza completă, realizată pe baza modelelor teoretice de R. Bisquerra (2011), D. Goleman (1995), Salovey & Mayer (1990) și CASEL (2020), care definesc alfabetizarea emoțională drept dezvoltarea competențelor de recunoaștere, înțelegere, exprimare și gestionare a emoțiilor [2, p. 26; 6, p. 38; 7, p. 186].

„Ursul păcălit de vulpe”. Povestea reflectă două planuri emoționale opuse: naivitatea și încrederea sinceră a ursului versus viclenia și satisfacția egoistă a vulpii. Prin contrastul dintre personaje, elevii pot învăța despre consecințele comportamentelor înșelătoare și despre importanța discernământului în relațiile interumane.

Emoțiile identificate a ursului: încredere, mirare, frustrare, furie, rușine. Vulpea: viclenie, satisfacție, frică.

Competențe de alfabetizare emoțională dezvoltate:

1. Conștiința emoțională-elevii identifică emoțiile personajelor și recunosc cum intențiile pot influența stările afective.
2. Empatia cognitivă-discutând reacțiile ursului, copiii învață să se pună în locul celui păcălit.
3. Reglarea emoțională-se analizează cum furia poate duce la acțiuni necontrolate și cum poate fi gestionată.
4. Conștiința morală-se formează legătura între emoție și moralitate: „Cum ne simțim când mințim?”.

Activități posibile: realizarea unei „hărți emoționale” a personajelor; joc de rol „Cum ar fi reacționat ursul dacă se calma?”, crearea unui final alternativ bazat pe empatie și iertare.

Povestea transmite valoarea sincerității și necesitatea discernământului în relațiile interumane. Elevii învață că încrederea nejustificată poate duce la suferință, iar comportamentul viclean produce consecințe negative. Prin identificarea emoțiilor personajelor elevii dobândesc conștiința diferenței dintre adevăr și minciună, dintre comportament etic și înșelător. Activități de reflecție dezvoltă simțul dreptății, corectitudinea și responsabilitatea în relațiile cu ceilalți.

„Căprioara” este o povestire impresionează prin sensibilitatea descrierii naturii și a suferinței animalului. Cititorul trăiește emoțiile de compasiune, tristețe și speranță, fiind invitat la reflecție asupra binelui, blândeții și respectului pentru viață. Este un text ideal pentru dezvoltarea empatiei față de ființele vii și pentru cultivarea unei atitudini morale pozitive față de natură.

Emoțiile identificate a căprioarei: teama, durere, resemnare, pace. Copilul/naratorul: curiozitate, tristețe, milă, dorința de a proteja.

Competențele de alfabetizare emoțională dezvoltate:

1. Empatia emoțională-elevii învață să perceapă și să interiorizeze emoțiile ființelor nevorbitoare.
2. Conștiința socială-conștientizarea consecințelor acțiunilor umane asupra mediului și asupra altor ființe.
3. Exprimarea emoțiilor-elevii sunt încurajați să-și exprime trăirile prin desen, poezie sau jurnal reflexiv.
4. Bunătatea și compasiunea-valori afective integrate în comportamentele zilnice.

Activități posibile: „Scrisoarea către căprioara” – exprimarea emoțiilor față de personaj; „Cercul blândeții” – copiii povestesc cum au ajutat o ființă vie; realizarea unei „hărți a sentimentelor” (tristețe, milă, speranță) din text.

Textul cultivă blândețea, iubirea față de natură și respectul pentru viață. Prin trăirile copilului și ale animalului rănit, elevii învață să identifice și să exprime emoțiile de milă, tristețe și dorința de a proteja ființele fragile. Povestirea stimulează empatia față de suferința altora și compasiunea activă dorința de a ajuta. Conștiința morală este dezvoltată față de responsabilitatea omului în raport cu mediul și animalele.

„Puiul” are o încărcătură emoțională puternică și transmite un mesaj moral despre responsabilitate, iubire maternă și consecințele neascultării.

Emoțiile identificate: Puiul – curiozitate, entuziasm, frică, durere, singurătate, regret. Mama – iubire, grijă, suferință, disperare, tristețe.

Competențe de alfabetizare emoțională dezvoltate:

1. Conștiința emoțională-elevii identifică emoțiile complexe și schimbătoare ale personajului.
2. Reflecția asupra consecințelor-recunoașterea legăturii dintre decizie, acțiune și trăire.
3. Empatia parentală-înțelegerea emoției materne ca expresie a grijii și iubirii.
4. Reglarea emoțională-discuții despre teama și curajul de a recunoaște greșelile.

Activități posibile: „Jurnalul puiului” – redactarea unei pagini imaginare din perspectiva personajului; discuție dirijată: „Cum te-ai fi simțit dacă erai mama puiului?”; analiza trăirilor din final: „Ce emoție rămâne după ce citești povestirea?”

Povestirea oferă o lecție de iubire maternă și responsabilitate. Elevii explorează emoțiile mamei și ale puiului, învățând despre importanța ascultării și a respectului față de sfatul protector. Textul contribuie la înțelegerea legăturii dintre emoție și acțiune morală, la dezvoltarea autocontrolului și a reflecției asupra consecințelor. Se formează valori precum responsabilitatea, înțelepciunea, dragostea filială și compasiunea.

Tabel 1. Analiza valorilor educative și a competențelor emoționale reflectate în texte literare destinate elevilor din învățământul primar

Text literar	Emoții dominante	Competențe emoționale formate	Valori educative
„Ursul păcălit de vulpe” de Ion Creangă	Încredere, furie, rușine	Recunoașterea emoțiilor, reglare emoțională, conștiință morală	Sinceritate, discernământ

„Căprioara” de Emil Gîrleanu	Tristețe, milă, blândețe	Empatie, conștiință socială, compasiune	Respect, sensibilitate, grijă față de viață
„Puiul” de Ioan Alexandru Brătescu-Voinești	Iubire, teamă, regret	Auto-reflecție, empatie familială, responsabilitate	Dragoste maternă, asumare, consecințe

Prin abordarea lor în procesul educativ, elevii mici pot dezvolta capacitatea de a înțelege emoțiile altora, a le exprima adecvat și a acționa moral, ghidat de empatie și bunățate. Acesta este scopul esențial al alfabetizării emoționale formarea copilului conștient de sine, echilibrat și empatic.

Jocurile educaționale reprezintă o formă atractivă de învățare emoțională pentru elevii mici. În cadrul orelor de limba și literatura română, pot fi integrate jocuri de rol și activități de exprimare nonverbală a emoțiilor. De exemplu:

- „Ghicește emoția” – elevii mimează o stare emoțională, iar colegii o identifică și oferă exemple de situații reale în care ar putea apărea;
- „Scrisoarea către un prieten supărat” – copiii redactează un text scurt prin care încearcă să aline emoțiile negative ale unui personaj imaginar;
- „Răspund calm” – se simulează situații conflictuale, iar elevii formulează posibile reacții bazate pe control emoțional și empatie.

Astfel de exerciții stimulează comunicarea asertivă și dezvoltă abilități de reglare emoțională. Mai mult, prin integrarea acestora în activitățile curriculare, elevii învață să transfere comportamentele pozitive și în viața de zi cu zi.

Evaluarea alfabetizării emoționale nu se bazează pe note, ci pe observația comportamentului emoțional și social al elevilor. Se pot utiliza fișe descriptive, autoevaluări și portofolii emoționale. Exemplu de item de autoevaluare: „Astăzi am știut să-mi controlez supărarea atunci când...”, „Am reușit să ascult un coleg chiar dacă nu eram de acord cu el.”

Acest tip de reflecție contribuie la dezvoltarea autonomiei emoționale, una dintre competențele-cheie ale modelului R. Bisquerra. În cadrul activităților desfășurate la clasă, s-a constatat că elevii care participă constant la exerciții de alfabetizare emoțională își îmbunătățesc capacitatea de comunicare, relaționare și învățare colaborativă [2, p. 26].

Învățătorul este un formator de stări emoționale pozitive. Atitudinea sa empatică, tonul vocii, gesturile și felul în care gestionează conflictele sunt modele emoționale pentru copii. Profesorii care manifestă autocontrolul și empatie devin „reglatori afectivi” ai climatului clasei.

În activitatea didactică, am constatat că relația de încredere și siguranța emoțională sunt premisele esențiale pentru ca elevul să învețe cu plăcere. Prin exerciții simple, prin cuvântul cald și încurajarea exprimării libere, alfabetizarea emoțională devin o realitate vie în sala de clasă.

Alfabetizarea emoțională a elevilor din clasele primare reprezintă o dimensiune fundamentală a formării personalității, aflată la intersecția dintre educația intelectuală și cea afectivă. Cercetările confirmă faptul că dezvoltarea competențelor emoționale are un impact direct asupra motivației pentru învățare, relațiilor sociale și stării de bine a elevilor [9, p. 43]. Rezultatele analizelor teoretice și experiențele practice prezentate în articol arată că

alfabetizarea emoțională: favorizează autoreglarea comportamentală și crește capacitatea copilului de a-și gestiona emoțiile negative; dezvoltă empatia și cooperarea, contribuind la un climat școlar pozitiv; îmbunătățește comunicarea și exprimarea verbală, mai ales în activitățile de lectură și redactare; susține dezvoltarea cognitivă, prin legătura strânsă dintre emoție și procesul de învățare.

Educația emoțională trebuie privită ca un proces continuu și integrat în toate activitățile școlare, nu ca o disciplină separată. În ciclul primar, limba și literatura română oferă oportunități naturale de exprimare afectivă, de analiză a trăirilor personajelor și de reflecție asupra propriilor emoții.

De asemenea, alfabetizarea emoțională nu poate fi eficientă fără formarea emoțională a cadrelor didactice. Învățătorul, prin comportamentul său empatic și prin gestionarea echilibrată a situațiilor din clasă, devine un model viu de comportament afectiv sănătos[10,p. 25].

Se recomandă:

1. Integrarea sistematică a obiectivelor de alfabetizare emoțională în curriculum primar, în special la disciplinele de limbă, comunicare și educație moral-civică.
2. Elaborarea unor ghiduri metodologice pentru cadrele didactice, cu exemple de activități adaptate vârstei elevilor mici.
3. Formarea continuă a profesorilor în domeniul educației emoționale, prin cursuri și ateliere practice.
4. Implicarea familiei în procesul de dezvoltare emoțională a copilului, pentru asigurarea coerenței între mediul școlar și cel de acasă.
5. Promovarea unei culturi emoționale școlare, bazate pe dialog, respect, ascultare activă și cooperare.

În concluzie, alfabetizarea emoțională nu este un simplu obiectiv educațional, ci o necesitate formativă a societății contemporane. Elevul alfabetizat emoțional devine un adult echilibrat, empatic și responsabil-un cetățean capabil să trăiască armonios în comunitate.

Bibliografie:

1. BĂLAN, Viorica. *Dimensiunea emoțională a procesului educațional la vârsta școlară mică*. În : Revista Educația Modernă, vol. 2, nr. 15, 2021, pp. 28-34. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.
2. BISQUERRA ALZINA, Rafael. *Educacion emocional: Propuestas para educadores y familias*. Barcelona: Desclee de Brouwer, 2011. ISBN 978-84-330-2442-4.
3. BISQUERRA ALZINA, Rafael și PEREZ-ESCODA, Natalia. Las competencias emocionales. În: Education XXI, VOL. 10, 2007, PP. 61-82. ISSN 1139-613X. DOI: 10.5944/educxx1.1.10.297.
4. BRACKETT, Marc A. și RIVERS, Susan E. Transforming students' lives with social and emotional learning. În DURLAK, JOSEPH A. et al. (eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford Press, 2014, pp. 365-379. ISBN 978-1-4625-2015-8.
5. DENHAM, Susanne A. *Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?* În: Early Education and Development, vol 17, nr. 1, 2006, pp. 57-89. SSN 1040-9289. DOI: 10.1207/s15566935eed1701_4.
6. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională: de ce poate conta mai mult decât IQ*. Trad. Vasile Dogan. București: Curtea Veche Publishing, 2008 (ediția originală 1995). ISBN 978-973-669-690-0.

7. MAYER, JOHN D. și SALOVEY, PETER. *Emotional intelligence*. În: *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, nr. 3, 1990, pp. 185-211. ISSN 0276-2366. Doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
8. RIEFFE, Caroline și CAMODECA, Marilena. *Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles*. În : *Social Development*, vol. 25, nr. 2, 2016, pp. 264-277. ISSN 0961-205X. DOI: 10.1111/sode.12137.
9. SAVIN, Tatiana. *Competențele emoționale ale cadrelor didactice din învățământul primar*. În: *Revista Psihologiei și Pedagogiei*, vol.1, nr. 24, 2022, pp.41-49. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.
10. ȚURCAN, Lilia. *Competențele emoționale ale cadrelor didactice debutante*. În: *Revista Univers Pedagogic*, vol.2, nr. 10, 2020, pp. 19-27. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova.

**VIZIUNEA STRATEGICĂ A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE EUROPENE:
UN CATALIZATOR PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI STRATEGICE
LA CADRELE DIDACTICE**

**THE STRATEGIC VISION OF EUROPEAN EDUCATIONAL PROJECTS:
A CATALYST FOR THE DEVELOPMENT OF STRATEGIC COMPETENCE
IN TEACHING STAFF**

*LEFTER Adriana Silvica, prof. învățământ primar,
Școala Gimnazială „Elena Doamna” Tecuci, Galați, România
Primary Education Professor at
"Elena Doamna" Secondary School in Tecuci, Galați, Romania
ORCID: 0009-0002-4202-1304
e-mail: leftersed@gmail.com*

CZU: 37.01

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p444-451

Rezumat. Articolul își propune să examineze rolul viziunii strategice a proiectelor educaționale europene și necesitatea de a dezvolta competențe cheie la cadrele didactice într-un context european marcat de schimbări sociale și de o evoluție tehnologică foarte rapidă. Succesul și impactul inițiativelor educaționale atât la nivel național, cât și internațional are la bază dezvoltarea competenței strategice la cadrele didactice. Articolul își propune să analizeze în detaliu modul în care coordonarea sau implicarea în proiecte europene, precum eTwinning și Erasmus, care contribuie la dezvoltarea competenței strategice. Prin exemplificarea concretă, derivată din experiența directă în coordonarea acestor proiecte, se urmărește identificarea legăturilor dintre viziunea strategică și formarea competenței strategice, care transformă profesorii în agenți proactivi de schimbare și inovare, capabili să contribuie semnificativ la modernizarea și adaptarea sistemelor educaționale.

Cuvinte-cheie: Viziune strategică, competență strategică, proiecte educaționale europene, eTwinning, Erasmus+.

Abstract. The article aims to examine the role of the strategic vision of European educational projects and the need to develop key competences in teachers in this European context marked by social changes and very rapid technological evolution. The success and impact of educational initiatives both at national and international level is based on the development of strategic competence in teachers. The article aims to analyze in detail how the coordination or involvement in European projects such as eTwinning and Erasmus contributes to the development of strategic competence. Through concrete examples, derived from direct experience in coordinating these projects, the aim is to identify the links between strategic vision and the formation of strategic competence, which transform teachers into proactive agents of change and innovation, capable of significantly contributing to the modernization and adaptation of educational systems.

Keywords: Strategic vision, strategic competence, European educational projects, eTwinning, Erasmus+.

Educația stă la baza dezvoltării societății moderne și are un rol esențial în creșterea economică și încurajarea coeziunii sociale. În zilele noastre, caracterizate prin multiple provocări globale și de o evoluție tehnologică fără precedent, educația se confruntă cu o presiune permanentă privind adaptarea și inovarea. Rolul educației s-a schimbat și nu mai este perceput ca un proces de transmitere de cunoștințe ci este considerat un proces complex de formare de competențe adaptative, astfel încât elevii de astăzi – adulții de mâine să dețină acele competențe necesare pentru integrarea într-o societate viitoare, marcată de progrese tehnologice și sociale. Este foarte important ca în acest context cadrele didactice să fie capabile să anticipeze tendințele viitoare, să planifice anumite acțiuni eficiente și să fie ei înșiși capabili

de adaptare la noile realități. Aceste procese pot deveni posibile dacă profesorii dețin o gândire strategică care să facă posibilă planificarea de acțiuni eficiente, să anticipeze tendințe și să formuleze unele strategii coerente de implementare.

Uniunea Europeană a stabilit un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale (2021–2030). Acest cadru subliniază importanța corelării între politicile naționale și cele europene, precum și necesitatea unei abordări sustenabile în proiectele educaționale. Documentul evidențiază următoarele direcții principale: „creșterea incluziunii și echității în educație, dezvoltarea competențelor digitale și transversale, promovarea sustenabilității și a educației pentru dezvoltare durabilă”. [1]

Viziunea strategică în educație la nivel european este un model conceptual amplu care are la bază analiza prospectivă strategică. Comisia Europeană definește analiza strategică prospectivă ca fiind o „disciplină care constă în explorarea și anticiparea unor evoluții viitoare pentru a modela viitorul pe care-l dorim”. [2] Un aspect foarte important al acestei abordări este construirea unei viziuni comune la nivel european. Un rol important în stabilirea acestei viziuni este Spațiul European al Educației (SEE) care susține cooperarea între statele membre vizând astfel monitorizarea rezultatelor în direcția viziunii comune. „Cadrul strategic al Spațiului european al educației a fost instituit pentru a structura colaborarea dintre statele membre ale Uniunii Europene (UE) și principalele părți interesate în vederea realizării viziunii lor colective.” [3]

La nivel european viziunea strategică constă în cinci priorități strategice: „îmbunătățirea calității, a echității, a incluziunii și a reușitei pentru toți în educație și formare, transformarea învățării pe tot parcursul vieții, îmbunătățirea competențelor și a motivației în profesia de cadru didactic, consolidarea învățământului superior european, sprijinirea tranziției ecologice și digitale în și prin educație și formare.” [4]

În paralel, începând cu anul 2021, a fost adoptat un plan în urma pandemiei COVID-19 privind Planul de Acțiune Digitală (2021-2027), care include acțiuni concrete de adaptare a sistemelor naționale de educație la era digitală, precum încurajarea dezvoltării unui ecosistem de educație digitală de înaltă performanță, dezvoltarea aptitudinilor și competențelor digitale relevante pentru transformarea digitală. „Educația digitală îi ajută pe cursanții de toate vârstele să-și dezvolte abilitățile digitale de care au nevoie pentru a prospera în lumea conectată de astăzi. Făcând educația mai flexibilă, mai incluzivă și mai accesibilă, educația digitală joacă un rol esențial în crearea unui sistem educațional modern și rezilient în întreaga Uniune Europeană (UE).” [5]

La nivel național, în România, prin proiectul „Romania Educată”, se abordează această viziune europeană care vizează direcții diferite de acțiune, măsuri specifice și o strategie pe termen lung după cum urmează: cariera didactică, management și guvernare, finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar, infrastructura sistemului de educație, curriculum și evaluare centrate pe rezultate, educație incluzivă de calitate pentru toți copiii, alfabetizarea funcțională, promovarea educației STEAM, digitalizare, reziliență.

În Republica Moldova există proiecte care promovează clar viziunea europeană, precum Educație pentru democrație în Republica Moldova (2019–2026) cu accent pe cetățenia activă și participarea civică, Strategia „Educația 2030” în care sunt identificate direcții similare

cu Agenda Europeană pentru Educație și formare 2030 (echitate și incluziune, digitalizare, învățare pe tot parcursul vieții, calitate) și Proiectele Băncii Mondiale PRIM „Îmbunătățirea Calității Educației care vizează modernizarea infrastructurii” și dezvoltarea educației STEM.

Este extrem de important ca un cadru didactic să cunoască viziunea europeană a educației, deoarece aceste informații pot sta la baza conceperii unui proces instructiv educativ și o practică pedagogică aliniate cu obiectivele și valorile comune ale Uniunii Europene. Cunoașterea acestei viziuni joacă un rol crucial în dezvoltarea unei competențe strategice a cadrului didactic, în special prin implementarea de proiecte educaționale la nivel european, cum ar fi cele finanțate prin programul Erasmus+ sau cele eTwinning.

Din cele prezentate anterior putem concluziona că la nivelul Europei există o viziune comună asupra educației, asupra direcțiilor de dezvoltare și în centrul acestora stau elevul și cadrul didactic. Această realitate la nivel național și European determină o înțelegere strategică a rolului lor în acest sistem educațional. Implementarea acestei viziuni europene va avea succes și va putea fi realizabilă în contextul în care cadrele didactice vor adapta această viziune europeană la realitatea din propria școală sau clasă.

Implementarea viziunii strategice este la îndemâna cadrelor didactice atât prin activitățile școlare cât și prin cele extrașcolare. O altă modalitate o reprezintă proiectele eTwinning și Erasmus, care sprijină dezvoltarea de competențe cheie, stimulează colaborarea cu alți profesori din țări europene și duc la identificarea de noi metode care pot fi utilizate în actul educativ în mod eficient, îmbunătățind calitatea educației prin dezvoltarea de abordări inovative. În concluzie, parteneriatele strategice trebuie să „dezvolte transferul și implementarea de abordări inovatoare în educație pentru a contribui la un învățământ de calitate care să conducă către modernizarea instituțională și inovarea socială.”[6]

În implementarea acestor proiecte profesorii nu lucrează singuri, ei se află într-o comunitate de practică, care urmărește obiective comune specifice proiectelor pe care le implementează. Ei își depășesc rolul de simpli beneficiari și devin elemente cheie în implementarea inovației. Implicarea în proiectele eTwinning și Erasmus depășesc competențele pedagogiei tradiționale și aici apare necesitatea dezvoltării competenței strategice. Activitatea cadrelor didactice dornice să se implice în proiecte eTwinning și Erasmus pleacă întotdeauna de la nevoia identificată în sala de clasă sau școala în care își desfășoară activitatea. Folosind platforme specifice, aceștia își pot găsi parteneri la care se pot identifica aceleași nevoi, care pot fi rezolvate prin intermediul proiectelor. Scrierea proiectului sau scrierea cererii de finanțare este un proces complex, care îl transformă pe profesor într-un lider educational la micro-nivel. Implementarea proiectului după aprobare implică multe alte aspecte dincolo de sala de clasă, precum planificarea activităților colaborative cu partenerii din proiect, o condiție de calitate foarte importantă în evaluarea proiectelor, organizarea activităților, raportarea pe platforme specifice, schimb colaborativ de activități, utilizare de aplicații digitale, monitorizare și negociere constantă. Prin toate aceste activități, cadrele didactice devin lideri de proiect în propria clasă sau școală. Această transformare din cadru didactic la clasă în manager de proiect necesită dezvoltarea unei gândiri strategice și a unor abilități strategice.

Competența strategică, în sensul său cel mai larg, implică abilitatea de a utiliza resursele disponibile, inclusiv limbajul și comunicarea, pentru a atinge un scop prestabilit, în special atunci când apar obstacole sau probleme. [7, p.122]

Competența strategică reprezintă capacitatea de a planifica activitățile pentru a atinge scopul proiectat, utilizând eficient resursele disponibile; a soluționa o problemă majoră sau a o ameliora; capacitatea de a proiecta drumul de a ajunge de unde ești, la unde ți-ai propus să fii.

În viziunea lui Liz City, leadershipul strategic în educație este „o abilitate centrată pe acțiunea intenționată, pe menținerea unui focus pe termen lung și pe o înțelegere profundă a oamenilor și a sistemelor, valorificând puterea și capacitatea de a gândi la scară mare și a acționa la scară mică. Aceasta presupune, de asemenea, abilitatea de a filtra distragerile și de a prioritiza acțiunile, luând decizii cu intenție.”[8]

Activitatea cadrului didactic implicat în proiecte europene, indiferent de poziția sa de coordonator sau partener, este complexă. Acesta trebuie să dețină abilități cognitive precum o gândire sistemică, critică, trebuie să dețină abilități manageriale care să îi permită implementarea cu succes a proiectului în clasă, în școală sau să îl gestioneze în calitate de coordonator făcând astfel posibilă planificarea activităților, alocarea resurselor financiare, procedurale și să fie capabil să gestioneze riscurile care pot să apară. De asemenea, un cadru didactic trebuie să fie capabil să comunice cu partenerii de proiect, de multe ori fiind necesară cunoașterea unei limbi internaționale, să comunice online folosind platforme și instrumente digitale și să colaboreze eficient pentru atingerea obiectivelor propuse realizarea rezultatelor finale. Toate aceste aspecte țin de dezvoltarea unei competențe strategice care se formează și se dezvoltă prin exersare și implicare în acest gen de proiecte. Aceste roluri complexe pe care cadrul didactic și le asumă îl transformă pe acesta din profesorul care predă conținut specific curriculum-ului într-un arhitect al proceselor educaționale. Prin proiectele europene de tip eTwinning și Erasmus profesorul este nevoit să conceapă, să implementeze și să evalueze cunoștințe multi și transdisciplinare, într-un mod complex, care necesită o viziune de ansamblu, o adaptabilitate constantă și o capacitate de a colabora dincolo de sala de clasă. Formarea competenței strategice la cadrele didactice care implementează proiecte europene este esențială pentru a răspunde cerințelor viziunii strategice europene.

Cu o experiență vastă în implementarea de proiecte eTwinning, peste 60 de proiecte 2010-2025, dețin titlul de Ambasador și Formator eTwinning și Erasmus la nivel național și internațional. Bunele practici și experiența din proiectele eTwinning a deschis drumul către proiectele Erasmus în anul 2016 implementând până în prezent 6 proiecte KA229, KA221. Începând cu anul 2023, coordonez la nivelul școlii Acreditarea Erasmus a școlii pentru 2023-2027. Prin următoarele exemple de proiecte eTwinning și Erasmus voi oferi pe scurt o imagine de ansamblu, clară a experienței practice din această perioadă.

Tabelul 1: Prezentare Sumară a Proiectelor eTwinning și Erasmus+ implementate

Denumirea proiectului	Tipul programului	Perioada	Obiective-cheie	Rolul autorului	Număr de parteneri (Țări/Instituții)	Grup-țintă principal
My Colorful Emotions #AI&STEAM <i>Premiu II Conferința Națională</i>	eTwinning	2023 - 2024	Dezvoltarea competențelor STEM la elevi și profesori; Promovarea educației socio-emoționale	Coordonator	România, Grecia, Italia, Polonia, Turcia	Elevi 5-8 ani Cadre didactice
The very hungry bookworm <i>Premiul I Conferința Națională</i>	eTwinning	2020 - 2021	Dezvoltarea competențelor lingvistice Dezvoltarea competențelor digitale	Partener	7 (România, Republica Moldova, Spania, Turcia)	Elevi 6-11 ani Cadre didactice
Strategic Partnerships Robotocs against bullying	Erasmus+ KA229	2019 - 2022	Îmbunătățirea competențelor digitale pedagogice; Schimb de bune practici în utilizarea tehnologiei în clasă; Dezvoltare profesională continuă prin mobilități.	Coordonator	România, Turcia, Lituania, Italia, Ungaria	Cadre didactice, Formatori
Take care-Sustainable children Sustainable Earth	Erasmus+ KA201	2019 - 2022	Conștientizare a problemelor de mediu; Dezvoltarea gândirii critice și a soluțiilor inovatoare; Colaborare transnațională pe teme ecologice.	Partener	România Finlanda Spania Grecia Cipru Belgia	Cadre didactice

Toate proiectele europene în care am fost implicată în calitate de coordonator sau partener au reprezentat pentru mine un context favorabil dezvoltării competenței strategice. Desfășurarea activităților specifice managerului de proiect m-au expus la provocări autentice și complexe care au pornit de la planificarea activităților, organizarea resurselor, gestionarea

riscurilor creând astfel o gândire dincolo de rutina zilnică, esențială în leadershipul educațional. Toate proiectele implementate în școală în perioada 2010-2025 s-au suspus viziunii strategice europene vizând obiective care urmăresc dezvoltarea de competențe atât elevilor cât și cadrelor didactice implicate.

În proiectele eTwinning implementate a fost esențial ca alături de partenerii de proiect să dezvoltăm un plan de lucru, în general realizat colaborativ, în etape, cu obiective clare care să cuprindă activități trans-disciplinare care să urmărească viziunea europeană (precum incluziunea, STEM, educația digitală, etc). Implicarea într-un proiect Erasmus+ este mult mai complexă deoarece vizează o analiză de nevoi mult mai amplă deoarece în baza lor va fi completată o cerere de finanțare, definirea obiectivelor și stabilirea rezultate tangibile și intangibile ale proiectului, realizarea planul de monitorizare și de diseminare, toate acestea aliniate desigur viziunii europene.

Fiecare proiect este unic prin obiective și rezultate dar și prin parcursul de implementare, fiecare etapă prezentând situații complexe pentru care nu se pot identifica soluții similare, predefinite, impunând astfel o gândire strategică pentru a putea fi rezolvate sau depășite. Întreg procesul de implementare reprezintă un mediu de antrenament al competenței strategice, cadrele didactice învățând să transforme obstacolele în oportunități de dezvoltare.

În următorul tabel voi realiza o analiză privind contribuția proiectelor europene la formare competenței strategice.

**Tabel 2: Contribuția Proiectelor la Formarea Competenței Strategice –
Exemple Specifice**

Proiectul (Nume)	Componenta competenței strategice Vizate	Activități specifice din proiect care au contribuit	Impact observat asupra cadrelor didactice (Exemple calitative)
<i>My Colorful Emotions #AI&STEAM Premiul II Conferința Națională</i>	Gândire critică Lucrul colaborativ Competența digitală Inițiativă și perseverență	Elaborarea alături de parteneri a planului de activitate. Adaptarea activităților la vârsta elevilor și stabilirea activităților colaborative. Stabilirea rezultatelor finale și a diseminării acestora.	Am identificat activități specifice pentru dezvoltarea emoțională și a competențelor STEM&AI Am monitorizat activitatea pe TwinSpace a membrilor de proiect și realizarea sarcinilor distribuite.

<i>The very hungry bookworm</i> Premiul I Conferința Națională	Planificare strategică Gândire strategică Competența digitală Competența pedagogică	Elaborarea alături de parteneri a planului anual de lucru, integrarea în curriculum a obiectivelor de incluziune, lingvistică digitală, utilizarea platformei TwinSpace pentru colaborare asincronă.	Am învățat să am planuri alternative pentru activitățile online, proiectul fiind implementat în perioada educației online, Covid-19. Am învățat să utilizez eficient platforme și instrumente de colaborare și creare de conținut.
<i>Strategic Partnerships Robotics against bullying</i>	Gândire Strategică și Sistemică, Management de Proiect Lucrul colaborativ Promovarea valorilor UE Gândire critică și reflexivă	Realizarea analizei de nevoi la nivel de școală. Identificarea partenerilor. Scrierea cererii de finanțare și realizare bugetului. Stabilirea planului de activități și a termenelor. Realizarea planului de monitorizare și distribuirea sarcinilor în echipa de proiect. Stabilirea rezultatelor finale și a planului de diseminare a acestora.	Am învățat să am planuri alternative pentru activitățile online, proiectul fiind implementat în perioada educației online, Covid-19. Am învățat să coordonez o echipă internațională, să distribui sarcini, să monitorizez la nivel de școală și de proiect implementarea activităților.
Take care- Sustainable children Sustainable Earth	Gândire Strategică și Sistemică, Management de Proiect Lucrul colaborativ Dezvoltarea competențelor sustenabile	Colaborare la scrierea cererii de finanțare alături de coordonator. Stabilirea activităților din proiect în funcție de nevoile și dotările școlii. Monitorizarea la nivelul școlii a implementării și raportării activităților. Diseminarea rezultatelor, mobilităților.	Am învățat să am planuri alternative pentru activitățile online, proiectul fiind implementat în perioada educației online, Covid-19. Am învățat să colaborez eficient alături de parteneri internaționali, am îndeplinit sarcinile specifice școlii noastre

Tabelul prezentat anterior cuprinde unele dovezi concrete ale activității mele pe parcursul a 15 ani de activitate în implementarea de proiecte europene și legătura dintre activitățile proiectelor și componentele specifice competenței strategice. Prin aspectele prezentate anterior se consolidează argumentul central al articolului.

Beneficiile implementării proiectele europene sunt multiple, atât pentru elevi cât și pentru cadrele didactice, și sunt însoțite de multiple situații complexe și provocări care pot ține de comunicare, respectarea termenelor, de tip administrativ sau financiar, dar care prin viziunea și gândirea strategică, abilitatea de negociere, motivarea și imputernicirea echipei de lucru consolidează competența strategică a cadrului didactic transformând proiectul într-un act strategic în sine.

Bibliografie:

1. Open Universal Science, *The European Competence Framework for Researchers*, 2025, Disponibil: <https://opusproject.eu/openscience-news/the-european-competence-framework-for-researchers/> vizitat 16.08.2025
2. Sistemului european de evaluare a strategiilor și a politicilor (ESPAS), *Analiza prospectivă strategică*, Disponibil: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/strategic-foresight_ro vizitat 17.08.2025
3. Comisia Europeană, *Strategic Framework of the European Education Area*. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/ro/about-eea/strategic-framework> vizitat 17.08.2025
4. Comisia Europeană, *Cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației*, Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html?fromSummary=15&utm> vizitat 17.08.2025
5. Comisia Europeană, *Planul de acțiune pentru educația digitală: context de politică*, Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> vizitat la 16.08.2028
6. Strategic Partnerships National Agency,(2016), *Strategic Partnerships*. Disponibil: https://erasmusplus.oead.at/fileadmin/Dokumente/erasmusplus.at/Aktuelles/2016/20161018_Information_days_Graz/Strategic_Partnerships_Nationalagentur.pdf vizitat 18.08.2025
7. TARONE, ELAINE, *Guides - Classroom Use - Guidas (For Teachers)*, Teaching Strategic Competence in the Foreign Language, 1983, p.122, Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED278234> vizitat 17.08.2025
8. CITY, LIZ, *What It Really Means to Be a Strategic Leader*, Disponibil: <https://www.gse.harvard.edu/ideas/edcast/25/06/what-it-really-means-be-strategic-leader> vizitat 18.08.2025

DE LA TEORIE ... LA PRACTICĂ – O PROVOCARE PENTRU EDUCAȚIA PROFESIONALĂ DIN ROMÂNIA

FROM THEORY ... TO PRACTICE – A CHALLENGE FOR VOCATIONAL EDUCATION IN ROMANIA

MOLOCI Lucica-Cristina prof. gr. did. I,
Colegiul „Andronic Motrescu”, Rădăuți, România
Andronic Motrescu Rădăuți College – Romania
ORCID: 0009-0009-5620-4022
e-mail: moloci.cristina@yahoo.com

CZU: 377.01(498)

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p452-456

Abstract. Vocational and Technical Education (VET) plays a crucial role in training a specialized workforce adapted to the demands of a modern economy. In Romania, this type of education experienced a period of decline after 1990 but has been revitalized since 2011 through the reintroduction of vocational schools and the development of dual education, in partnership with the business sector. Student training combines theory with practice, through internships in school workshops and companies. The state and economic actors provide scholarships and logistical support, while European funds contribute to modernizing equipment and training teaching staff. However, the system still faces issues such as the negative perception of VET, lack of proper infrastructure, a rigid curriculum, and limited access in rural areas. Ongoing reform is necessary to ensure education that is relevant, practical, and aligned with labor market needs.

Keywords: vocational and technical education, professional qualification, technical skills, internships, practical training, labor market

Rezumat. Învățământul profesional și tehnic (IPT) are un rol esențial în formarea forței de muncă specializate, adaptată la cerințele unei economii moderne. În România, acest tip de educație a trecut printr-o perioadă de declin după 1990, dar a fost revitalizat începând cu 2011, prin reintroducerea învățământului profesional și dezvoltarea învățământului dual, în parteneriat cu mediul economic. Formarea elevilor combină teoria cu practica, prin stagii în ateliere școlare și companii. Statul și agenții economice oferă burse și sprijin logistic, iar fondurile europene contribuie la modernizarea echipamentelor și pregătirea cadrelor. Cu toate acestea, sistemul se confruntă cu probleme precum percepția negativă asupra IPT, lipsa dotărilor, curriculum rigid și acces limitat în zonele rurale. Reforma continuă este necesară pentru a asigura o educație relevantă, practică și conectată la piața muncii.

Cuvinte-cheie: învățământ profesional și tehnic, calificare profesională, competențe tehnice, stagii de practică, formare practică, piața muncii

Într-o lume aflată într-o continuă schimbare tehnologică și economică, pregătirea forței de muncă devine o prioritate strategică (OECD, 2019). Învățământul profesional și tehnic joacă un rol esențial în dezvoltarea unei economii sustenabile, în pregătirea unei forțe de muncă specializate, în formarea specialiștilor în domenii esențiale (European Commission, 2020). În România, profilurile tehnice din învățământul profesional și liceal au cunoscut transformări majore, fiind influențate de cerințele pieței muncii, politicile educaționale și tendințele europene (Ministerul Educației, 2022).

Trecerea de la teorie la practică este una dintre cele mai importante provocări în acest domeniu, întrucât formarea competențelor reale necesită o îmbinare eficientă între cunoștințele teoretice și experiența practică [11, p. 45]. Educația profesională și tehnică este adesea privită ca o alternativă practică și rapidă la învățământul teoretic, oferind oportunități reale de integrare pe piața muncii imediat după finalizarea studiilor, tranziția de la teorie la practică devenind esențială pentru eficiența și relevanța procesului educațional [4, p. 32].

Competențele tehnice nu se pot dezvolta doar în sălile de clasă, ci necesită exercițiu, acces la echipamente moderne și implicarea directă în activități aplicative, în parteneriat cu mediul economic [4, p. 28]. Învățământul tehnic în România are o tradiție de peste un secol. În ultimii ani, odată cu criza forței de muncă specializate, învățământul profesional și tehnic a început să își recapete importanța.

După 1990, multe unități industriale au fost închise, parteneriatele cu școlile au dispărut, iar interesul pentru acest tip de educație a scăzut considerabil. S-a accentuat ideea că liceul teoretic și studiile universitare sunt „superioare”, iar școlile profesionale au fost desființate temporar în anii 2000 [13, p. 42].

Abia începând cu anul 2011, prin reintroducerea învățământului profesional cu durată de 2, apoi 3 ani, și ulterior dezvoltarea învățământului dual (în parteneriat cu mediul economic), s-a încercat revitalizarea acestui sector. Aceste reforme au fost susținute atât de autoritățile române, cât și de inițiative europene punând accent pe dobândirea de competențe practice și integrarea tinerilor pe piața muncii [4, p. 25]. În prezent, învățământul tehnic se află într-o etapă de reconstrucție și adaptare, în care sunt căutate echilibrul între teorie și practică, modernizarea dotărilor și refacerea legăturii cu piața muncii (Institutul pentru Politici Publice, 2021, p. 33).

În prezent, învățământul tehnic se află într-o etapă de reconstrucție și adaptare, în care sunt căutate echilibrul între teorie și practică, modernizarea dotărilor și refacerea legăturii cu piața muncii [8]. În România, învățământul profesional și liceal tehnic este reglementat de Ministerul Educației și Cercetării, și se adresează, în principal, elevilor care doresc să dobândească o calificare profesională într-un domeniu tehnic, fie pentru a intra rapid pe piața muncii, fie ca etapă intermediară înaintea unor studii superioare de profil (Ministerul Educației, 2022, p. 10)

Curriculumul acestor forme de învățământ este structurat astfel încât să combine formarea teoretică cu stagiile de practică [10, p. 25]. Astăzi, educația tehnică se desfășoară prin trei forme principale:

- Învățământul profesional cu durată de 3 ani, adresat absolvenților de gimnaziu, oferă o calificare profesională de nivel 3. Elevii participă la stagii de practică în ateliere școlare și la operatori economici [8, p. 47].
- Învățământul dual: o formă modernizată a învățământului profesional, organizată în parteneriat direct cu agenți economici. Aceștia contribuie la formarea elevilor oferind burse, echipamente, formatori și locuri de practică, iar uneori asigură angajarea la finalul studiilor (Comisia Europeană, 2020, p. 32). [4, p. 32].
- Liceul tehnologic cu durată de 4 ani include filierele tehnologică și profesională. Pe lângă pregătirea tehnică, elevii susțin examenul de bacalaureat, ceea ce le permite accesul și la învățământul superior [10, p. 30].
- Elevii pot alege între diverse calificări, în funcție de profilul liceului sau al școlii profesionale. Un element esențial al învățământului tehnic îl constituie pregătirea practică, care se desfășoară:
- în atelierele și laboratoarele școlii, unde există dotări corespunzătoare [10, p. 45];

- în companii partenere, unde elevii lucrează efectiv în condiții reale de producție. Aceste colaborări contribuie la adaptarea curriculumului la cerințele pieței muncii și oferă elevilor experiență reală și motivație [4, p. 51].

Pentru a încuraja înscrierea în învățământul profesional, statul oferă burse lunare (bursa profesională este de 200 lei/lună), iar unele companii oferă burse suplimentare [8, p. 62]. De asemenea, prin programele europene (POCU, Erasmus+, etc.) se finanțează dotarea atelierelor școlare, stagii internaționale pentru elevi și profesori, precum și cursuri de formare pentru cadrele didactice.

Există o cerere tot mai mare de meseriași calificați pe piața muncii, ceea ce a dus la o creștere lentă, dar constantă a numărului de elevi în învățământul profesional. Totuși, persistă o percepție negativă asupra acestui traseu educațional, fiind considerat, uneori, o „alegere de compromis” [13, p. 45]. În prezent, reforma curriculară este în curs, pentru ca programa să reflecte tehnologiile actuale din industrie [9, p. 52].

Practica profesională desfășurată în atelierelor școală nu oferă elevilor contact real cu tehnologiile moderne utilizate pe piața muncii, iar lipsa laboratoarelor adecvate limitează dezvoltarea abilităților tehnice [1, p. 47]. Profesorii din sistem necesită formare continuă relevantă, adaptată noilor tehnologii [9, p. 54]. Programa școlară este adesea rigidă și nu ține pasul cu inovațiile tehnologice și nevoile reale ale angajatorilor, fiind demonstrat faptul că flexibilitatea curriculară poate îmbunătăți pregătirea elevilor pentru piața muncii [5, p. 63]. Astfel, un curriculum care se adaptează cerințelor economice locale este esențial pentru pregătirea elevilor de liceu în vederea integrării rapide pe piața muncii [13, p. 48].

„CDL - 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” [5, p. 55].

„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” [13, p. 38].

Învățământul profesional este perceput de mulți ca o opțiune de „mână a doua”, pentru elevii cu rezultate slabe la învățătură [7, p. 22]. Această prejudecată persistă în ciuda faptului că absolvenții pot obține locuri de muncă stabile și bine plătite [10, p. 60]. Lipsa unei campanii susținute de promovare a avantajelor învățământului tehnic contribuie la menținerea acestei imagini negative [13, p. 41].

În mediul rural sau în regiunile cu economie slab dezvoltată, elevii au acces redus la oferte educaționale relevante în domeniul tehnic. Lipsa parteneriatelor locale cu firme face ca practica să fie superficială sau inexistentă, ceea ce afectează negativ pregătirea practică a elevilor. De asemenea, naveta și costurile suplimentare descurajează frecventarea școlii, în special în zonele defavorizate economic [7, p. 29]. Mulți elevi se confruntă cu dificultăți sociale și economice care duc la abandon școlar sau lipsă de interes față de învățare [9, p. 75]. Neimplicarea practică reală, lipsa perspectivei unui loc de muncă sigur și contextul familial precar contribuie la o rată ridicată a părăsirii timpurii a școlii în mediul profesional [5, p. 68].

Trecerea de la teorie la practică este cheia modernizării învățământului tehnic din România. Pentru ca elevii să devină cu adevărat competenți și angajabili, este esențial ca formarea teoretică să fie completată de experiență practică reală. În ultimii ani, mai multe

măsurii, inițiative și parteneriate au demonstrat că această tranziție este posibilă și eficientă atunci când există voință, resurse și colaborare [10, p. 22].

Învățământul dual a fost reintrodus oficial în România în 2017 și se desfășoară în parteneriat între școala profesională, operatorul economic (compania) și autoritatea publică locală. Companiile implicate oferă burse suplimentare (până la 400 lei/lună), echipamente pentru practică, formatori din industrie și uneori chiar asigurarea unui loc de muncă garantat [10, p. 18].

Prin fonduri europene, numeroase școli au beneficiat de finanțare pentru dotarea laboratoarelor cu echipamente industriale moderne, simulatoare pentru diferite meserii, software de proiectare asistată, imprimante 3D, mașini CNC, roboți industriali. Această infrastructură permite o formare practică apropiată de cerințele reale din industrie și facilitează învățarea activă [4, p. 38].

În cadrul programului școlar, elevii din liceele tehnologice și școlile profesionale sunt obligați să efectueze stagii de practică în firme. Colaborările dintre liceele tehnice și companii permit elevilor să lucreze direct în linia de producție, în condiții reale.

Tot mai multe școli participă la proiecte internaționale prin programele Erasmus+ VET (Vocational Education and Training). Acestea oferă stagii de practică în străinătate, schimburi de experiență între elevi și profesori, învățarea unor standarde europene de calitate. Elevii au ocazia să înțeleagă cerințele unei piețe de muncă globalizate și să își îmbunătățească competențele profesionale și lingvistice [4, p. 45].

Un factor esențial în succesul formării tehnice este implicarea familiei și a comunității locale. Acolo unde primăriile, consiliile locale și părinții sprijină școala, rezultatele sunt vizibile: organizarea de târguri ale meseriilor, promovarea absolvenților de succes, susținerea transportului și cazării pentru elevi din zone îndepărtate [5, p. 58].

Pentru ca învățământul profesional și tehnic să răspundă eficient nevoilor economiei, este esențială o colaborare strânsă între sistemul educațional, angajatori și autorități. Accesul la tehnologie modernă, instruirea practică reală și promovarea acestui tip de educație ca alternativă viabilă la studiile universitare sunt pași necesari [5, p. 50]. Doar astfel, România poate pregăti o generație de tineri competenți și pregătiți pentru provocările reale ale pieței muncii.

Învățământul profesional și liceal tehnic din România traversează o perioadă de tranziție între un model tradițional, centrat pe teorie, și unul modern, axat pe competențe, practică și adaptare la cerințele pieței muncii [9, p. 18]. Deși acest segment educațional a fost multă vreme marginalizat, importanța sa strategică a crescut în ultimii ani, în contextul deficitului de forță de muncă calificată și al cerințelor tehnologice tot mai complexe ale economiei moderne.

Reforma începută în ultimul deceniu, prin reintroducerea învățământului profesional, apariția modelului dual și accesarea fondurilor europene, a dus la progrese importante în anumite regiuni și instituții. Cu toate acestea, rămân diferențe mari între școli, între zonele dezvoltate și cele defavorizate, iar provocările sistemice precum infrastructura slabă, lipsa de cadre didactice, percepția negativă sau slaba conectare la industrie persistă [10, p. 18].

În concluzie, trecerea reală de la teorie la practică în educația tehnică nu este un proces punctual, ci o transformare de ansamblu, care necesită timp, investiții, colaborare și o schimbare profundă de mentalitate la nivelul societății [5, p. 53].

Bibliografie:

1. CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) – VET in Europe: Country Report – Romania <https://www.cedefop.europa.eu>
2. Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT) – Studii și analize despre formarea profesională <https://tvvet.ro>
3. EDUPEDU.RO – articole de specialitate privind sistemul de învățământ tehnic, dual și profesional din România <https://www.edupedu.ro>
4. EUROPEAN COMMISSION. Vocational education and training: Skills for today and for the future. Bruxelles: Comisia Europeană, 2022. ISBN: 978-92-76-43582-2
5. **GEORGESCU, A.** *Flexibilitatea curriculară și piața muncii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. ISBN: 978-973-30-3209-0
6. HOTNEWS EDUCAȚIE – informații actualizate despre politici educaționale și proiecte guvernamentale în domeniul tehnic <https://www.hotnews.ro>
7. **ILIE, V.** *Sociologia educației*. București: Editura Universitară, 2019. ISSN: 2668-6678
8. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ (INS) – Rapoarte privind învățământul profesional și tehnic în România <https://insse.ro>
9. MINISTERUL EDUCAȚIEI DIN ROMÂNIA. Strategia pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic 2021–2027, 2021. <https://www.edu.ro>
10. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. Strategia pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic în România 2021–2027. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2022. <https://www.edu.ro>
11. OECD Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems. OECD Publishing, 2019. ISBN: 9789264311756
12. PNRR – Planul Național de Redresare și Reziliență – Componenta privind educația tehnică și infrastructura școlară <https://mfe.gov.ro/pnrr>
13. POPESCU, A., & RUSU, L. Transformări în învățământul profesional și tehnic din România post-comunistă. București: Editura Economică, 2015. ISBN: 978-973-709-828-0
14. PROIECTE ERASMUS+ ÎN ROMÂNIA – Exemple de bună practică în educația tehnică și formare profesională <https://erasmusplus.ro>

INSTRUIREA ÎN CASCADĂ: METODĂ ȘI STRATEGIE EFICIENTĂ ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A LUCRĂTORILOR MEDICALI

CASCADE TRAINING: AN EFFECTIVE METHOD AND STRATEGY IN THE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HEALTHCARE WORKERS

MUNTEAN Maria, asist. univ.,
*Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”,
drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
„Nicolae Testemițanu” State University of Medicine and Pharmacy,
PhD Candidate, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova*
ORCID: 0000-0002-1894-5913
e-mail: maria.munteanu@usmf.md

SADOVEI Larisa, conf.univ.,
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Associate Professor,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova*
ORCID: 0000-0002-1739-3766
e-mail: sadovei.larisa@upsc.md

CZU: 37.018.46:61-051
DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p457-461

Abstract. In the context of the ongoing health system reforms in the Republic of Moldova, cascade training has emerged as an effective method for continuous professional development in primary health care. The study analyzes the application of this method in the implementation of standardized National Clinical Protocols (PEN) No. 1 and 2, developed by the World Health Organization and adopted by the Ministry of Health of the Republic of Moldova. Using a mixed methodological approach, the research evaluates the efficiency of training, the applicability of the acquired knowledge, and the impact on the quality of medical services. The results indicate a significant increase in professional competencies and alignment with international standards. The establishment of a network of national and local trainers has generated a sustainable mechanism for knowledge dissemination, with over 85% of participants demonstrating the correct application of clinical protocols. The study confirms that cascade training is an effective educational strategy, successfully applied in the training of medical professionals in the field of public health. In a system where family medicine plays an essential role in prevention and care, investment in continuous training becomes a strategic pillar of health system modernization.

Keywords: teaching method, strategy, cascade training model, continuing education, National Clinical Protocols (PEN), primary health care.

Rezumat. În contextul reformelor continue din sistemul de sănătate al Republicii Moldova, formarea în cascadă a apărut ca o metodă eficientă pentru dezvoltarea profesională continuă în asistența medicală primară. Studiul analizează aplicarea acestei metode în implementarea Protocoalelor Clinice Naționale standardizate (PEN) nr. 1 și 2, dezvoltate de Organizația Mondială a Sănătății și adoptate de Ministerul Sănătății al Republicii Moldova. Utilizând o abordare metodologică mixtă, cercetarea evaluează eficiența formării, aplicabilitatea cunoștințelor dobândite și impactul asupra calității serviciilor medicale. Rezultatele indică o creștere semnificativă a competențelor profesionale și alinierea la standardele internaționale. Crearea unei rețele de formatori naționali și locali a generat un mecanism durabil de diseminare a cunoștințelor, peste 85% dintre participanți demonstrând aplicarea corectă a protocoalelor clinice. Studiul confirmă că formarea în cascadă este o strategie educațională eficientă, aplicată cu succes în pregătirea profesioniștilor din domeniul sănătății publice. Într-un sistem în care medicina de familie joacă un rol esențial în prevenție și îngrijire, investiția în formarea continuă devine un pilon strategic al modernizării sistemului de sănătate.

Cuvinte-cheie: metodă de predare, strategie, model de formare în cascadă, educație continuă, Protocoale Clinice Naționale (PEN), asistență medicală primară.

1. Introducere

Schimbările constante din sistemul de sănătate impun ca personalul medical să-și dezvolte continuu abilitățile, în special în domeniul asistenței medicale primare. În acest context, *instruirea în cascadă* s-a dovedit a fi o metodă eficientă, facilitând diseminarea rapidă și uniformă a informațiilor, mai ales în situațiile care implică aplicarea protocoalelor clinice standardizate (World Health Organization, 2020). Această metodă presupune formarea inițială a unui grup restrâns de formatori, care transmit ulterior cunoștințele dobândite către formatori locali. La rândul lor, aceștia instruiesc personalul medical din teritoriu, generând un efect de multiplicare a informației. Modelul de aplicare se fundamentează pe principii pedagogice validate: învățarea prin observație și imitație [1], difuzarea inovației prin lideri de opinie [5] și învățarea activă a adulților [2].

„*Instruirea în cascadă*” este o tehnică din categoria metodelor interactive, utilizată în scop de predare-învățare, și o strategie didactică, bazată pe principiul „o echipă mică de formatori va forma un grup mai mare”, care la rândul său, va transmite cunoștințele și deprinderile unui alt grup [3, p. 32]. Avantajele acestei metode se numără eficiența operațională, adaptabilitatea la nevoile locale și dezvoltarea rețelelor de formatori. Totuși, există și provocări, precum riscul pierderii calității informației pe parcursul transmiterii și necesitatea unei monitorizări riguroase a procesului de instruire.

Instruirea în cascadă este utilizată cu succes în domeniul medical pentru:

- implementarea programelor naționale de sănătate,
- formarea continuă a medicilor și asistenților medicali,
- aplicarea protocoalelor clinice,
- organizarea campaniilor de sănătate publică.

Rezultatele obținute în cadrul programului de instruire privind Protocoalele Clinice Naționale (abreviat PEN) Nr. 1 și 2 confirmă eficiența și durabilitatea metodei (Ministerul Sănătății al Republicii Moldova, 2023). Aceasta contribuie semnificativ la îmbunătățirea pregătirii profesionale și la creșterea calității serviciilor medicale oferite în cadrul asistenței primare. Studiul de față analizează modul în care instruirea în cascadă a fost aplicată în Republica Moldova și impactul acesteia asupra formării personalului medical

2. Scopul studiului

Scopul principal al studiului este analiza conceptuală a instruirii în cascadă și evaluarea aplicabilității acesteia în domeniul medical. Obiectivele specifice includ:

- identificarea beneficiilor instruirii în cascadă în cadrul programului PEN;
- evaluarea impactului asupra procesului de învățare continuă la locul de muncă;
- formularea de recomandări pentru optimizarea strategiilor de formare profesională.

3. Metodologie

Studiul a adoptat o abordare metodologică mixtă, cu caracter descriptiv și aplicativ. Analiza s-a concentrat pe procesul de instruire în cascadă desfășurat în Republica Moldova pe perioada de 2019-2025 în cadrul implementării protocoalelor PEN. Pentru evaluarea eficienței instruirii personalului medical și a aplicabilității protocoalelor clinice standardizate pentru medicii de familie (PEN Nr. 1 și 2), aprobate prin ordinele Ministerului Sănătății, în cadrul acestui studiu au fost utilizate metode de cercetare variate, integrate într-o abordare mixtă. Analiza documentară a constituit punctul de plecare, incluzând examinarea ghidurilor de instruire, agendelor de formare și rapoartelor de evaluare. Această etapă a oferit o bază teoretică

solidă, necesară pentru înțelegerea cadrului metodologic și a obiectivelor programului. Pentru dimensiunea practică a intervenției, au fost realizate interviuri semi-structurate cu formatori și cadre medicale implicate în procesul de instruire. Acestea au fost completate de chestionare aplicate post-instruire, menite să măsoare nivelul de retenție și aplicare a cunoștințelor dobândite. Observația participativă desfășurată în timpul sesiunilor de formare a permis cercetătorilor să analizeze dinamica reală a procesului educațional și gradul de implicare activă al participanților. Unitățile de analiză au fost reprezentate de două categorii principale de actori implicați în procesul de instruire și implementare a protocoalelor clinice în sistemul de asistență medicală primară:

1) *formatorii naționali*, selectați dintre reprezentanții Ministerului Sănătății și cadrele universitare de la Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, au avut rolul de a elabora conținutul metodologic, de a coordona procesul de formare și de a asigura calitatea instruirii la nivel strategic.

2) *formatorii locali*, medici de familie și asistenți medicali din instituțiile de Asistență Medicală Primară, au beneficiat de instruire specializată pentru a deveni formatori în comunitățile lor. Aceștia au fost responsabili de transmiterea cunoștințelor dobândite către colegii din teritoriu și de sprijinirea aplicării protocoalelor în practica curentă. Structura organizatorică a programului a fost concepută într-un mod ierarhic și funcțional, cu implicarea instituțiilor centrale în coordonare și monitorizare, iar a celor locale în implementare. Programul a fost desfășurat în etape clar definite: selecția formatorilor, instruirea acestora, distribuirea materialelor metodologice, organizarea sesiunilor de formare și evaluarea rezultatelor. Această abordare integrată a permis o diseminare eficientă a cunoștințelor și o adaptare flexibilă la nevoile specifice ale fiecărei regiuni, contribuind la consolidarea capacității profesionale în cadrul sistemului de sănătate.

Rezultate

Implementarea programului de instruire privind protocoalele clinice standardizate (PEN Nr. 1 și 2) a marcat un moment de referință în consolidarea capacităților profesionale ale medicilor de familie din Republica Moldova. Cu o abordare metodică și o structură organizatorică bine definită, intervenția a reușit să creeze un efect de multiplicare a cunoștințelor la nivel național.

Procesul a fost inițiat prin formarea unui grup de 12 formatori naționali, selectați din rândul experților Ministerului Sănătății și ai Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”. Aceștia au avut rolul de a elabora și coordona metodologia instruirii, oferind suport direct în pregătirea formatorilor locali. În teritoriu, 88 de medici și asistenți medicali de familie din instituțiile de Asistență Medicală Primară au fost instruiți pentru a deveni formatori locali. Aceștia au preluat responsabilitatea de a disemina cunoștințele în comunitățile lor, contribuind la uniformizarea practicilor clinice și la creșterea calității serviciilor medicale.

Programul a ajuns la peste 1.200 de participanți din întreaga țară, majoritatea fiind cadre medicale din sectorul primar. Evaluările post-instruire, realizate prin vizite inopinate și observații participative, au confirmat aplicabilitatea practică a protocoalelor în activitatea curentă. Peste 85% dintre participanți au demonstrat capacitatea de a aplica corect protocoalele PEN, ceea ce indică o creștere semnificativă a competențelor profesionale. Aceste rezultate reflectă nu doar eficiența programului, ci și angajamentul sistemului medical de a investi în

formare, adaptare și excelență. Într-un context în care medicina de familie joacă un rol esențial în sănătatea publică, această intervenție reprezintă un pas important spre modernizarea și profesionalizarea serviciilor oferite populației.

Discuții

Modelul instruirii în cascadă s-a dovedit a fi un instrument eficient în diseminarea cunoștințelor și consolidarea competențelor profesionale în rândul medicilor de familie, în special în contextul implementării protocoalelor clinice standardizate PEN Nr. 1 și 2. Rezultatele obținute în cadrul programului confirmă faptul că această metodă nu doar facilitează transferul de informații, ci contribuie activ la uniformizarea practicilor clinice și la creșterea calității serviciilor medicale oferite în cadrul asistenței primare.

Succesul instruirii în cascadă este strâns legat de mai mulți factori determinanți:

- *Calitatea formatorilor* - selectarea riguroasă a formatorilor naționali și locali a fost esențială pentru menținerea unui standard înalt de formare; expertiza profesională, abilitățile pedagogice și capacitatea de comunicare ale formatorilor au influențat direct eficiența procesului de instruire.

- *Suportul instituțional* – sprijinul Ministerului Sănătății și a Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova (USMF) a oferit legitimitate și resurse logistice necesare pentru desfășurarea programului, coordonarea etapelor și monitorizarea rezultatelor.

- *Monitorizarea continuă* - evaluările post-instruire, vizitele de audit și observațiile participative au permis ajustarea intervenției în timp real, asigurând menținerea calității și relevanței conținutului formativ.

- *Adaptabilitatea la nevoile locale* - flexibilitatea metodologică a permis ca instruirea să fie adaptată specificului fiecărei regiuni, ținând cont de resursele disponibile, nivelul de pregătire al participanților și particularitățile instituționale. Acești factori au contribuit la crearea unui cadru favorabil pentru învățare activă, în care participanții au fost nu doar receptori de informație, ci și promotori ai schimbării în propriile comunități. În plus, aplicarea principiilor învățării adulților (Knowles), a teoriei difuzării inovației (Rogers) și a învățării sociale (Bandura) a consolidat eficiența modelului, oferind o bază teoretică solidă pentru reaplicarea sa în alte contexte.

Concluzii

Instruirea în cascadă, constituită ca metodă didactică în activitatea de predare-învățare, este aplicată eficient ca strategie de dezvoltare profesională continuă. Studiul prezentat a demonstrat că instruirea în cascadă reprezintă un instrument eficient și sustenabil pentru formarea continuă a personalului medical, în special în domeniul asistenței medicale primare. Acest model permite diseminarea rapidă și uniformă a cunoștințelor, facilitând implementarea protocoalelor clinice standardizate PEN Nr. 1 și 2, elaborate de Organizația Mondială a Sănătății [6] și adoptate de Ministerul Sănătății al Republicii Moldova (Ministerul Sănătății, 2023). Rezultatele obținute reflectă eficiența unei intervenții bine structurate, dar și capacitatea sistemului medical moldovenesc de a se adapta și de a evolua în direcția alinierii la standardele internaționale. Prin formarea unei rețele extinse de formatori naționali și locali, s-a creat un mecanism sustenabil de diseminare a cunoștințelor, care continuă să producă efecte pozitive în practica medicală primară.

Creșterea competențelor profesionale, aplicarea corectă a protocoalelor și alinierea la bunele practici internaționale sunt dovezi clare ale impactului generat. Extinderea rețelei de formatori activi confirmă faptul că instruirea în cascadă este o soluție eficientă, un model de strategie replicabilă pentru alte inițiative de dezvoltare profesională continuă. Aplicarea principiilor învățării sociale [1] a difuzării inovației [5] și a învățării active a adulților [2], a consolidat eficiența metodologică a strategiei bazate pe metoda „instruire în cascadă”.

Recomandări

Pe baza concluziilor formulate, studiul propune următoarele direcții de acțiune:

- *Extinderea modelului instruirii în cascadă către alte domenii*, pentru a valorifica potențialul de diseminare eficientă a cunoștințelor în baza modelului World Health Organization [6].
- *Investiții susținute în formarea formatorilor*, prin programe de mentorat, actualizare metodologică și dezvoltare profesională continuă, în conformitate cu principiile învățării adulte [2].
- *Crearea unui sistem integrat de monitorizare și evaluare*, care să permită urmărirea performanței formatorilor, analiza impactului instruirii și ajustarea intervențiilor în funcție de nevoile identificate
- *Promovarea colaborării interinstituționale* între autoritățile centrale, instituțiile academice și structurile locale, pentru a asigura coerența, sustenabilitatea și eficiența procesului de formare [5].

Bibliografie:

1. BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. ISBN 0138167516. Disponibil la: Internet Archive.
2. KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education, 1980. ISBN 9780695814724. Disponibil la: Google Books.
3. NASTAS, Svetlana; PIȘĂU, Aurelia; HÎNCU, Ionela; SÎRBU, Mihaela. *Ghid metodologic: Instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general*. Chișinău, 2018.
4. *Raport privind implementarea Programului național de prevenire și control al bolilor netransmisibile prioritare în Republica Moldova pentru anii 2023–2027*. Chișinău: Ministerul Sănătății, 2023. Disponibil la: Pagina oficială cu rapoarte.
5. ROGERS, Everett M. *Diffusion of innovations*. 5th ed. New York: Free Press, 2003. ISBN 9780743258234. Disponibil: https://books.google.md/books/about/Diffusion_of_Innovations_5th_Edition.html?hl=ru&id=9U1K5LjUOwEC&redir_esc=y
6. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO package of essential noncommunicable (PEN) disease interventions for primary health care*. Geneva: World Health Organization, 2020. ISBN 978-92-4-000922-6. Disponibil la: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240009226>.

DIMENSIUNEA ETICĂ A CARISMEI PEDAGOGICE THE ETHICAL DIMENSION OF PEDAGOGICAL CHARISMA

*MUNTEANU Olga, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
PhD candidate,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, Moldova
ORCID: 0009-0006-3542-9618
e-mail: olgamunteanu80@gmail.com*

CZU: 174:37.011.31

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p462-467

Abstract. The article analyzes pedagogical charisma from the perspective of educational ethics, highlighting its role in building an authentic and responsible relationship between teacher and student, expressed through empathy, responsibility, congruence, and inner balance. Five dimensions are described: relational, attitudinal, axiological, professional, and reflective which define the way in which the teacher exerts a moral and positive influence on students. Pedagogical charisma is presented as a complex emotional competence through which the teacher succeeds in inspiring, motivating, and contributing to the development of each student's potential. In conclusion, the article emphasizes the importance of cultivating pedagogical charisma as an expression of emotional maturity and moral responsibility, indispensable for shaping an educational climate based on respect and mutual trust.

Keywords: charisma, pedagogical charisma, emotional culture, emotional competence

Rezumat. Articolul analizează carisma pedagogică din perspectiva eticii educaționale, evidențiind rolul acesteia în construirea unei relații autentice și responsabile între profesor și elev, exprimată prin empatie, responsabilitate, congruență și echilibru interior. Sunt descrise cinci dimensiuni: relațională, atitudinală, axiologică, profesională și reflexivă, care definesc modul în care profesorul exercită o influență morală și pozitivă asupra elevilor. Carisma pedagogică este prezentată ca o competență emoțională complexă prin care profesorul reușește să inspire, să motiveze și să contribuie la dezvoltarea potențialului fiecărui elev. În concluzie, articolul subliniază importanța cultivării carismei pedagogice ca expresie a maturității emoționale și a responsabilității morale, indispensabilă pentru conturarea unui climat educațional bazat pe respect și încredere reciprocă.

Cuvinte-cheie: carismă, carismă pedagogică, cultură emoțională, competență emoțională.

Societatea actuală se caracterizează printr-un ritm accelerat al schimbărilor tehnologice, culturale și sociale, care transformă profund modul de gândire și de relaționare al oamenilor, impunând o viziune educațională orientată spre formarea personalității umane în toate dimensiunile sale: intelectuală, morală, emoțională și socială. Procesul de învățământ devine o experiență complexă de învățare și de formare, în care cunoașterea se îmbină cu trăirea afectivă și cu responsabilitatea față de sine și față de ceilalți.

Carisma pedagogică a devenit, în ultimul deceniu, un subiect de interes major, fiind investigată din multiple perspective teoretice și metodologice, prin cercetări ce au urmărit să evidențieze natura și rolul său în procesul educațional. Literatura de specialitate arată că termenul „carismă” nu are o definiție unică, fiind interpretat în moduri diferite în diverse dicționare, ceea ce confirmă caracterul său complex și deschide posibilitatea unor interpretări variate în domeniul educațional.

Astfel, *Cambridge Dictionary* [3] o descrie ca pe o putere extraordinară, înăscută, care le oferă unor persoane capacitatea de a influența și de a atrage atenția și admirația celor din jur. *Collins Dictionary* [7] o definește drept o calitate personală distinctă, prin care individul poate inspira și influența un număr considerabil de oameni. În aceeași direcție, *Oxford Learners'*

Dictionary [16] o consideră o trăsătură personală puternică, ce permite anumitor persoane să captiveze și să impresioneze.

Carisma reprezintă o trăsătură distinctivă de personalitate, percepută ca fiind neobișnuită și asociată cu o serie de calități remarcabile, ce conferă individului o influență deosebită asupra celor din jur. Persoana carismatică se remarcă prin încredere în sine, abilitate oratorică și capacitatea de a inspira adepți, în special în contexte marcate de instabilitate socială, economică sau politică. În asemenea circumstanțe, aceasta devine o figură de referință, în jurul căreia se coagulează sprijinul și speranța colectivă [14].

Conform lui M. Weber (2000), carisma constituie o trăsătură unică a personalității, specifică indivizilor excepționali, posesorii unor aptitudini percepute ca fiind „supraomenești” sau inaccesibile majorității. Prin forța sa de influență, individul carismatic determină reacții emoționale și atitudinale puternice, mobilizând grupuri sociale extinse și generând un sentiment de apartenență și devotament [22].

C. Lindholm (2013) accentuează dimensiunea energetică a carismei, sugerând că această calitate umană are capacitatea de a transmite și amplifica energia psihosocială în cadrul unui colectiv. Astfel, carisma nu este doar o trăsătură individuală, ci și un fenomen intersubiectiv, manifestat prin interacțiunea dintre liderul carismatic și comunitatea care îl recunoaște și îl urmează [apud 12].

Carisma pedagogică se conturează printr-o sinteză de calități morale, intelectuale și expresive care definesc personalitatea profesorului în relația sa cu elevii. Ea se manifestă printr-o atitudine binevoitoare și integră, prin disciplină și echilibru spiritual, prin capacitatea de empatie și analiză critică, prin influențarea pozitivă a comportamentelor prin exemplu personal, dar și prin creativitate, încredere reciprocă, deschidere față de nou, toleranță și aprecierea diversității. Totodată, farmecul personal, expresivitatea artistică, responsabilitatea profesională, spiritul de conducere și o ținută armonioasă completează imaginea educatorului carismatic [9].

Într-o interpretare complementară, carisma pedagogică este descrisă ca „o configurație de trăsături spirituale deosebite, aflate într-o relație directă cu stilul pedagogic propriu fiecărui educator și explicate prin particularitățile individuale ale personalității acestuia” [2].

Carisma profesorului, potrivit lui S. Newman (2005), se construiește pe trei dimensiuni interdependente: nivelul de cunoștințe profesionale, strategiile și metodele de predare folosite și forța morală a personalității sale. În completare, S. Smiles (2009) accentuează că influența carismatică a cadrului didactic derivă din caracterul său autentic, bazat pe cinste, sinceritate și devotament față de profesie și elevi [apud 13].

Carisma pedagogică, pentru a fi autentică și eficientă, trebuie să fie susținută de competențe didactice, de selecția metodelor de predare adecvate și de utilizarea unor instrumente corespunzătoare procesului de instruire. Un profesor carismatic ar putea conduce o lecție fără o pregătire prealabilă, bazându-se exclusiv pe impactul personalității sale. Deși această opinie are o anumită validitate, experiența pedagogică demonstrează că rezultatele durabile și performanțele ridicate se obțin atunci când cadrul didactic este bine pregătit, dispune de cunoștințe solide și de materiale adaptate fiecărei lecții [11].

A. Raelin (2006) atrage atenția că actul de predare nu trebuie confundat cu o manifestare autoritară a carismei, ci trebuie orientat spre facilitarea învățării, bazându-se pe cooperare, respect și echilibru între influență și libertatea elevului. Profesorul carismatic, în sens etic, nu

impune valori, ci le cultivă prin exemplu, empatie și congruență între discurs și comportament [18].

În plan educațional, etica constituie un reper indispensabil pentru exercitarea unei carisme responsabile. UNESCO (2015) afirmă că educația se bazează pe „bunuri comune universale”, între care respectul, echitatea și demnitatea umană ocupă un loc central. Carisma pedagogică devine un instrument moral și relațional, contribuind la edificarea unei culturi a empatiei și a respectului reciproc în instituțiile educaționale [20].

Un profesor care urmărește să obțină performanțe ridicate în activitatea didactică trebuie să combine exigența și disciplina cu respectul și încrederea acordată elevilor. Atunci când un cadru didactic reușește să fie strict, dar în același timp respectat și apreciat de către studenți, acest fapt reflectă prezența unor trăsături morale valoroase și utilizarea unor metode de predare adecvate și eficiente.

Dincolo de accentul pus pe alegerea strategiilor didactice potrivite, carisma pedagogică presupune ca profesorul să manifeste informare temeinică, atitudine prietenoasă, disponibilitate, răbdare și entuziasm [11]. Totodată, simțul umorului se conturează ca o trăsătură pozitivă care contribuie la crearea unui climat de învățare relaxat și stimulat. Elevii preferă și urmăresc cu interes profesorii care reușesc să integreze umorul în activitatea de predare, percependu-i ca mai accesibili și mai motivaționali.

Relația dintre profesor și elev trebuie să fie construită pe baze ferme, menținute la un nivel constant, pentru a asigura un climat educațional marcat de încredere reciprocă [10] [20]. O asemenea relație are un rol major în consolidarea sentimentului de apartenență al elevilor la mediul școlar și la comunitatea de învățare, iar participarea activă și implicarea lor în procesul educațional sunt favorizate prin integrarea dimensiunilor emoționale, sociale și psihologice, care susțin formarea unor experiențe de învățare autentice [1].

Carisma pedagogică exercită o influență directă asupra elevilor, întrucât aceștia, atunci când percep un nivel înalt de carismă la profesorii lor, tind să manifeste un interes sporit pentru activitățile de învățare, iar pentru a menține acest interes, cadrul didactic este încurajat să selecteze materiale și resurse educaționale adaptate particularităților și nevoilor cursanților, oferirea unor opțiuni relevante contribuind la creșterea gradului de implicare [18].

Rezultatele cercetărilor realizate de P. Sammons și colaboratorii (2016) oferă o perspectivă coerentă asupra modului în care comportamentele profesorului carismatic reflectă valori morale integrate în practica educațională. Așteptările ridicate, susținute prin feedback constructiv și încurajări personalizate, indică o formă de responsabilitate profesională și morală, orientată spre dezvoltarea potențialului fiecărui elev. Profesorul inspiră încredere, cultivă perseverența și susține elevii în depășirea dificultăților printr-o abordare bazată pe înțelegere și cooperare [19].

Din perspectiva pedagogiei contemporane, carisma fără dimensiune etică poate produce dezechilibre în relația profesor și elev: de la dependență emoțională până la diminuarea autonomiei morale. G. Hagenauer și S. Volet (2014) au demonstrat că relațiile universitare marcate de empatie autentică și onestitate stimulează motivația și participarea studenților mai eficient decât relațiile dominate de control sau de autoritate carismatică unilaterală. Prin urmare, profesorul carismatic nu caută admirația, ci cultivă încrederea, iar influența sa devine o resursă educativă orientată spre dezvoltarea conștiinței morale a elevilor [10].

Transmiterea conținuturilor cognitive și afectiv-atitudinale capătă un caracter contagios atunci când profesorul își exprimă interesul autentic în cadrul discursului pedagogic desfășurat în mediul educațional. D. Carnegie (2018) afirmă că „oamenii devin entuziasmați atunci când discursul este interesant și convingător” [4], subliniind rolul atitudinii pozitive și al pasiunii în comunicarea educațională.

G. Walter (2018), în lucrarea sa *Influența limbajului pozitiv asupra progresului personal*, atrage atenția asupra „grijii pe care trebuie să o manifestăm prin utilizarea limbajului pozitiv în lucrul cu copiii”, recomandând ca profesorii să ofere modele de exprimare care să inspire încredere și speranță [21]. Autorul consideră că gândirea și comunicarea în spiritul carismei pedagogice stimulează motivația elevilor, creează energie emoțională pozitivă și determină o implicare activă în procesul de învățare. Prin exemplul personal și prin atitudinea încurajatoare, profesorul contribuie la modelarea unei perspective optimiste asupra reușitei, transformând educația într-un proces de creștere interioară și afirmare a potențialului individual [ibidem].

Dintr-o perspectivă filosofică, A. Leigh (2010) consideră că fenomenul carismei pedagogice își găsește expresia autentică în comunicarea bazată pe cultură emoțională, întrucât aceasta transformă „interacțiunile din clasă într-o provocare intelectuală și într-o sursă de bucurie pentru elevi”. Comunicarea reprezintă una dintre cele mai importante realizări ale umanității, fiind instrumentul prin care se construiesc relațiile interpersonale și prin care se manifestă plăcerea de a împărtăși idei și emoții [13].

King L. (2018) susține că fiecare conversație ar trebui privită ca o oportunitate de dezvoltare personală, întrucât dialogul cultivă reflecția, înțelegerea și empatia [12]. În același registru, A. Pease (2013) observă că expresia „Secolul XXI va fi al comunicării sau nu va fi deloc” a devenit depășită, dat fiind faptul că mijloacele moderne de comunicare au depășit granițele clasice ale interacțiunii umane. Autorul subliniază că, „în urmă cu câțiva ani, comunicarea părea stabilă și previzibilă, delimitată de modele și scheme clare, însă astăzi diversitatea mediilor de exprimare a atins un nivel fără precedent, radioul a devenit deja obiect de muzeu, iar televiziunea aspiră la același statut” [17, p.15].

Comunicarea bazată pe cultura emoțională, promovată în mediul educațional, favorizează apariția unui stil pedagogic carismatic, caracterizat prin armonia dintre comportament expresiv, inteligență emoțională și trăsături de personalitate care îi permit profesorului să atragă și să motiveze elevii. Astfel, carisma pedagogică se conturează ca una dintre cele mai complexe expresii ale competenței emoționale [6, p.109].

M. Cojocaru-Borozan, în lucrarea *Teoria culturii emoționale*, definește competența emoțională drept „o metacompetență sau capacitate de gestionare a emoțiilor și de echilibrare a conduitei afective, un construct ce reflectă maturitatea afectivă a individului, integrând componentele emoțională, intelectuală și reglatoare ale psihicului uman, aplicate în procesul de realizare a scopurilor și aspirațiilor personale” [5]. Profesorul carismatic se distinge prin abilitatea de a-și gestiona propriile stări emoționale și prin influența pozitivă exercitată asupra climatului din clasă, reușind să mențină un echilibru între dimensiunea afectivă și cea comportamentală. Carisma sa derivă din maturitatea emoțională și din capacitatea de a construi o relație autentică și profundă cu elevii, relație ce generează încredere, motivație și implicare. Astfel, prezența carismatică a cadrului didactic contribuie esențial la îndeplinirea obiectivelor educaționale și la susținerea dezvoltării personale a fiecărui elev.

Carisma pedagogică face parte integrantă din cultura pedagogică, întrucât exprimă sinteza dintre inteligența emoțională, creativitate și capacitatea de influență pozitivă a cadrului didactic.

În calitatea sa de purtător și creator al culturii [8, p.122], cadrul didactic nu se limitează la perfecționarea competențelor specifice disciplinei predate, ci își orientează eforturile și spre aprofundarea domeniilor psihologiei generale, psihologiei vârstelor, psihologiei pozitive, pedagogiei, sociologiei educației și filosofiei educației. Această preocupare complexă contribuie la îmbogățirea, actualizarea continuă și dezvoltarea prospectivă a propriei conștiințe axiologice. Dimensiunea menționată a culturii cadrului didactic susține interacțiunea valorică dintre cunoaștere, ca formă a culturii umane, acțiune și manifestare comportamentală.

În concluzie subliniem, carisma pedagogică reprezintă o dimensiune complexă a personalității cadrului didactic, situată la intersecția dintre competența profesională, echilibrul emoțional și conduita etică, înțeleasă ca o expresie a responsabilității morale, a empatiei autentice și a dorinței de a susține dezvoltarea integrală a elevilor. Într-un context educațional marcat de diversitate și dinamism, profesorul carismatic devine un model de inspirație, capabil să transforme procesul de învățare într-o experiență de creștere personală și socială. Carisma pedagogică se manifestă prin congruența dintre valorile asumate și comportamentele cotidiene ale cadrului didactic, prin cultivarea respectului, echității și încrederii reciproce în relațiile educaționale, se exprimă prin autenticitate, sensibilitate și deschidere spre dialog. Profesorul carismatic nu caută admirația elevilor, ci îi conduce spre reflecție, responsabilitate și autonomie morală.

Bibliografie:

1. ALRABAI, F. The role of mixed emotions in language learning and teaching: A positive psychology teacher intervention. *System*. 2022, vol. 107. ISSN 0346-251X.
2. CALARAȘ, C. *Dirigintele – manager al actului educativ*. Chișinău: CEP USM, 2009. 144 p. ISBN 978-9975-70-119-8.
3. Cambridge Dictionary. *Charisma*. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/charisma> (vizitată 25.09.25).
4. CARNEGIE, D. *Cum să vorbim în public*. București: Curtea Veche, 2018. 186 p. ISBN 9786064401103.
5. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
6. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2011. 385 p.
7. Collins Dictionary. *Charisma*. London: Harper Collins Publishers, 2024. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/charisma>. (vizitată 25.09.25).
8. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2006. 448 p. ISBN 973-681-007-7.
9. FRIEDMAN, H. H. et al. Nonverbal skill, Personal charisma, and initial attraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1988, 14(3), 370-380. ISSN 0146-1672.
10. HAGENHAUERR, G., VOLET, S. Teacher-student relationships at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 2014. pp. 370-388. ISSN 0305-4985.
11. HUANG, Y. C., LIN, S. H. Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Educational Technology & Society*. 2014, 17(2), pp. 284-295. ISSN 1176-3647.

12. KING, L., GILBERT, B. *Secretele comunicării*. București: Editura Amaltea, 2018. 156 p. ISBN 978-973-162-101-2.
13. LEIGH, A. *Carisma – cum să faci o impresie puternică și durabilă*. București: Editura Trei, 2010. 272 p. ISBN 978-973-707-407-2.
14. MEROLLA, J. RAMOS, J.-M., ZECHMEISTER, E.-J. Crisis, Charisma, and Consequences. Evidence from the 2004 U.S. Presidential Election. *The Journal of Politics*, 2007, vol. 69(1), pp. 30–42. ISSN 0022-3816.
15. MINCHEW, S. S. Teaching English with humour and fun. In: *American Secondary Education*, 30(1), 2001, pp. 58-68. ISSN 0003-1003.
16. Oxford Learners' Dictionary. *Charisma*. Oxford: Oxford University Press, 2024. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/charisma#google_vignette. (vizitată 25.09.25).
17. PEASE, A. *Abilități de comunicare*. București: Editura Curtea Veche, 2013. 104 p. ISBN 978-606-588-528-5.
18. RAELIN, A. J. Taking the charisma out: Teaching as facilitation. *Organization Management Journal*, 3(1), 2006, pp. 4-12. ISSN 1541-6518.
19. SAMMONS, P., LINDORFF, A., ORTEGA, L., KINGTON, A. Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. In: *Journal of Professional Capital & Community*, 1(2), 2016. pp. 124-144. ISSN: 2056-9548.
20. UNESCO. *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO, 2015. 85 p. ISBN 978-92-3-100088-1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> (vizitată 28.09.25).
21. WALTER, G. R. *Influența limbajului pozitiv*. București: Editura Curtea Veche, 2018. 267 p. ISBN 9786064400922
22. WEBER, M. *Religious Sociology*. Vilnius: Pradai, 2000. 448 p. ISBN 9986053391.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

THE EDUCATIONAL PARTNERSHIP SCHOOL - FAMILY-COMMUNITY

*OANCEA Miruna- Ștefania, cadru didactic,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă, Rm. Sărat, Buzău, România
Teaching Staff, Inclusive Education School Center – Rm. Sărat,
Buzău County, Romania
e-mail: miruna.oancea@yahoo.com*

CZU: 27.018.1/.2

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p468-472

Abstract. The educational partnership between school, family and community has a fundamental role in the development of the child. The aspects addressed in this article refer to the elements that make up the educational partnership with an emphasis on the importance of the school-family-community triad. The primary beneficiaries of education are students, and the ultimate goal is to form independent, harmonious, creative personalities capable of integrating into society, actively contributing to its support and development. The reality of the moment and the challenges of contemporary society require changes in the vision of education in schools and force us to view educational institutions as "anchors" in the life of the community, an active and integral part and not independent entities. Following the research of scientific documents, we were able to identify the role and place of the educational partnership between school, family and community, but especially the impact that it has on the development of the student. We are talking about an entire system that engages several factors, working together, simultaneously in order to achieve the proposed objectives.

Keywords: educational partnership, school, family, community.

Rezumat. Parteneriatul educațional dintre școală, familie și comunitate are un rol fundamental în dezvoltarea copilului. Aspectele abordate în prezentul articol fac referire la elementele care compun parteneriatul educațional cu accent asupra importanței triadei școală-familie-comunitate. Beneficiarii primari ai educației sunt elevii, iar scopul final este acela de a forma personalități independente, armonioase, creative și capabile să se integreze în societate, contribuind activ la susținerea și dezvoltarea acesteia. Realitatea momentului și provocările societății contemporane impun schimbări în ceea ce privește viziunea asupra educației din școli și ne obligă să privim instituțiile de învățământ ca „ancore” în viața comunității, parte activă și integrantă și nu entități de sine stătătoare. În urma cercetării documentelor științifice, am putut identifica care este rolul și locul parteneriatului educațional dintre școală, familie și comunitate dar mai ales impactul pe care acesta îl are în dezvoltarea elevului. Vorbim despre un întreg sistem care angrenează mai mulți factori, ce lucrează împreună simultan în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Cuvinte cheie: parteneriat educațional, școală, familie, comunitate.

1.Introducere

„Educația este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect-individual sau colectiv- acționând asupra unui obiect- individual sau colectiv-, în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biopsihic individual.” [4, p.25] Din definiția formulată de pedagogul Ioan Nicola asupra educației, putem identifica perspectiva temporală a procesului și ideea că formarea personalității elevilor trebuie să țină cont nu doar de contextul actual ci și de perspectiva viitorului, în acord cu potențialul fiecăruia.

De-a lungul existenței, traversăm contexte diferite, întâmpinăm provocări și lucruri noi, mai mici sau mai mari. În societatea actuală, în care lucrurile se derulează rapid sub semnul schimbării permanente, copilul de astăzi – adultul de mâine trebuie să fie pregătit să facă față nu doar zilei de astăzi ci unui viitor incert. Prin urmare, este important să dezvoltăm o cultură

a învățării care se poate dezvolta în interiorul comunității, astfel încât triada școală-familie-comunitate să fie fundația acțiunilor educaționale care vizează scopuri pe termen lung: desăvârșirea adultului în medii sigure de învățare, capabil să facă față „zilei de mâine”.

„Educația este cu adevărat îmbunătățită doar atunci când înțelegem că și ea este un sistem viu și că oamenii se dezvoltă armonios doar în anumite condiții.” [5, p. 85] Acest „sistem viu”, cum îl denumește Ken Robinson, este unul care plasează instituțiile de învățământ în mijlocul comunității, și nu în afara acesteia, ca entități de sine stătătoare, evidențiind un „ecosistem natural de responsabilități”. Acesta pleacă de la nivelul bazal reprezentat de asigurarea condițiilor necesare în care elevii să își dorească să învețe, urmat de rolul profesorilor „de facilitatori”, apoi al managerilor de instituții în grija cărora pică asigurarea condițiilor necesare profesorilor, iar la final, ultima verigă este reprezentată de decidenții politici (de nivel local dar și național) de a asigura resursele necesare îndeplinirii responsabilităților asumate. [5, p. 119]

Dinamica societății și realitatea momentului ne îndrumă să privim cu alți ochi parteneriatul educațional școală-familie-comunitate, colaborarea dintre cei trei factori fiind esențială în asigurarea reușitei școlare. Funcționarea în parametri optimi ai acestui sistem influențează calitatea procesului educațional, implicarea familiilor în viața școlii, buna comunicare și colaborare dintre părinți și cadre didactice asigură o fundație solidă, pe care mai apoi se pot construi relații interinstituționale cu actori importanți din viața comunității: instituții administrative, ONG-uri, agenți economici, etc. Pe baza unei dinamici solide, comunicare permanentă, transparență decizională, viziune între toți partenerii educaționali implicați, se poate asigura nu doar un transfer de cunoștințe ci și construirea unor cadre practice de lucru, mai exact dezvoltarea competențelor, așa cum sunt definite în Curriculumul național.

Ca urmare a studierii documentelor științifice din domeniul pedagogiei, am identificat multiple definiții, viziuni științifice și poziții asumate de specialiști, cercetători din domeniu, practicieni.

Contextul legislativ din domeniul educațional, la nivelul României este în schimbare, traversăm o perioadă de reorganizare instituțională, ceea ce ne-a condus către realizarea unei analize a datelor existente la momentul actual, rezultate ale unor cercetări științifice, definirea noilor perspective și conturarea unei viziuni asupra parteneriatului educațional școală-familie-comunitate, care să fie în acord cu realitatea momentului.

2. Aspecte teoretice

Noțiunea de **parteneriat educațional** a fost studiată și definită de-a lungul timpului atât de cercetători și practicieni din străinătate, cât și din spațiul românesc.

Dicționarul explicativ al limbii române definește „parteneriatul” ca fiind un „sistem care asociază parteneri din punct de vedere politic, economic și social”. [7] Prin urmare, putem afirma că parteneriatul educațional este un sistem în care sunt implicați mai mulți actori educaționali, cu scopul de a asigura o colaborare pe mai multe niveluri. Școala, familia și comunitatea lucrează împreună simultan, pentru a asigura atingerea scopului final al educației: formarea unor personalități autonome, capabile să facă față schimbărilor și să susțină tranzițiile prin care societatea trece.

Așa cum spunea Peter Senge, „de educarea și formarea tinerilor nu este responsabilă doar școala ci întreaga comunitate”. Pentru ca afirmația să prindă contur, au fost create

parteneriatele educaționale ca adevărate forme de cooperare, colaborare, comunicare între instituțiile statului dar și cele asociate, agenții economici, școli și familii. Aceste parteneriate cu rol de liant și totodată catalizator, au la bază activități în centrul cărora stă întotdeauna elevul, tânărul educabil. În viața de zi cu zi, există numeroase expresii ce desemnează parteneriatul educațional, cum ar fi: protocol de colaborare, convenție de parteneriat, acord cadru, acord de parteneriat, etc.

Actorii educaționali implicați în parteneriatul școală-familie-comunitate acționează simultan și nu independent și trebuie să dea dovadă de coerență, comunicare și colaborare pentru a se putea atinge cu adevărat o reformă educațională.

Școala: „Așa cum ni s-a spus, este locul în care învățăm, iar viața adultă este locul în care cunoaștem.” [6, p. 34] „Școala este de asemenea un sistem social, o sursă de prieteni și de statut social pentru majoritatea elevilor care o frecventează, o sursă de dezvoltare și formare continuă pentru angajații săi și (în multe locuri) un loc de muncă sindical, o linie, toate acestea adăugând niveluri de complexitate suplimentare.” [6, p. 30]

Până nu demult, percepția generală asupra școlii a fost aceea de instituție care „te învață”, însă în lumina noilor schimbări putem spune că este locul „în care înveți să înveți”. Mai exact, vorbim despre formarea unor competențe definite conform Curriculumului național ca fiind „ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini”, adică ne referim la un întreg mecanism prin care informațiile la nivel teoretic pot fi transpuse în cadre practice, ghidând viziunea și stârnind motivația, respectiv atitudinile și poziționarea elevului față de procesul instructiv-educativ. [8]

Școala ca organizație le poate oferi copiilor instrumentele necesare pentru a învăța și a se dezvolta chiar și în condițiile care par sau chiar sunt descurajante.

În cartea sa, „Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori”, John Hattie denumesc profesorii ca fiind „principalii agenți ai procesului didactic”, acesta afirmând: „Convingerile și angajamentul profesorilor au influență cea mai mare asupra achizițiilor școlare ale elevilor, cea mai mare dintre influențele asupra cărora putem avea un anumit control”. [3, p. 55]

Din perspectiva lui Peter Senge, profesorii trebuie să dea dovadă de „măiestrie personală” și „viziune împărtășită” adică să fie capabili să dezvolte o imagine a unei viziuni personale care mai apoi să fie împărtășită la nivel colectiv, „prin asumarea unui scop comun”. [6, p. 17]

Familia are un rol esențial în „viața școlii”, nivelul de implicare fiind extrem de important în ceea ce privește reușita școlară. Este „primul factor care formează persoana într-o perspectivă multidirecțională are menirea de a-l introduce pe copil în valorile grupului de referință, dar și de formare a primelor conduite sau de interiorizare a unor stări de spirit elementare.” [2, p. 62]

Din punct de vedere psihologic, dacă privim teoria atașamentului a lui John Bowlby, ne amintim că încă de la vârste fragede, copilul formează o legătură emoțională puternică cu părintele/îngrijitorul principal, atașamentul, legătură care va influența ulterior relațiile din viața adultului și va deveni model. [1 Prin urmare, rolul familiei este acela de a forma comportamente, tipare, având un nivel ridicat de influență asupra dezvoltării copilului, atât în mod direct cât și indirect. Constantin Cuceș, în cartea sa „Pedagogie”, atrage atenția asupra faptului că familiile au nevoie de „o educație solidă”, în contextul în care la momentul scrierii

cărții sale, autorul identifică „starea precară din punct de vedere material și spiritual” a familiilor. [2, p. 62]

Comunitatea: este alcătuită din diverse instituții administrative, ONG-uri, parteneri economici, Centre Culturale, locașuri de cult religioase, instituții mass-media, etc. Toate acestea formează un ansamblu cu rol important în formarea adultului de mâine.

Cu sprijinul acestor instituții se pot derula o serie de activități extra-curriculare sau la nivelul ofertei educaționale prin intermediul CDȘ-urilor (Curriculum la decizia școlii) și CDL-urilor (Curriculum în dezvoltare locală), în parteneriat cu școala, asigurând astfel cadrul propice pentru educația non-formală.

Centrele culturale: Casele de cultură, muzee, biblioteci sunt instituții în care expertiza profesională focusată pe domenii bine definite aduce plus valoare actului educațional, iar locația creează pentru elevi un spațiu de învățare care poate contribui la creșterea gradului de motivare și implicare a acestora.

Agenții economici reprezintă parteneri de nădejde iar influența acestora se vede cu precădere la nivelul claselor de învățământ profesional și tehnic, acolo unde diferite firme își pun la dispoziție nu doar locațiile, utilajele, dispozitivele, angajații dar și resurse financiare prin care susțin procesul de formare profesională al elevilor. Impactul pe care comunitatea, prin agenții economici, îl are asupra formării unor competențe profesionale se vede în produsele finite obținute.

ONG-urile fac parte din comunitate și susțin dezvoltarea elevilor nu doar la nivel de expertiză profesională ci și prin susținerea diverselor cauze: de la familii defavorizate, sprijin financiar, copii cu cerințe educative speciale, copii supradotați și performanță academică.

Un alt factor important la nivelul unei comunități îl constituie locașurile de cult religioase, prin care sunt insuflate valorile credinței, iar „biserica poate exercita nu numai o educație religioasă, ci și socială, civică, estetică, morală, etc.” [2, p. 63]

3.Învățarea în contextul parteneriatului educațional

„În limba chineză, cuvântul „învățare” este reprezentat de două ideograme. Prima înseamnă „a studia”. Aceasta este compusă din două părți: un simbol care înseamnă „a acumula cunoștințe” este poziționat deasupra altuia, care simbolizează un copil ce se află în fața unei uși. A doua ideogramă înseamnă „a exersa constant” și ilustrează o pasăre care își dezvoltă abilitatea de a-și părăsi cuibul. Simbolul din partea de sus reprezintă zborul; cel din partea de jos, tinerețea. În mentalitatea asiatică, învățarea este continuă. Împreună, „a studia” și „a exersa constant” sugerează că învățarea ar însemna ”stăpânirea căii de auto-îmbunătățire”. [6, p. 26]

Învățarea, abordată în cadrul activităților desfășurate în parteneriatul stabilit între școală- familie- comunitate reprezintă o abordare diferențiată care angajează elevii în investigații bazate pe colaborare-comunicare-cooperare. Elevii află metode și soluții la probleme prin căutare, descoperire, investigare, cooperare, formulând și rezolvând întrebări, expunând idei, proiectând planuri, formulând rezultate și predicții, beneficiind de expertiza profesională nu doar a cadrelor didactice din unitățile de învățământ, dar și de cea din alte instituții. În cadrul activităților realizate pe baza unui parteneriat prin participarea asumată a tuturor părților implicate, crește gradul de implicare și motivația elevilor, este stimulată operația superioară a gândirii și implicit viziunea, fiind astfel asigurate condițiile necesare „învățării pe tot parcursul vieții”.

Învățarea rezultată din parteneriatul susținut de școală-familie-comunitate este acțiunea de cercetare realizată practic ce reușește să îmbine toate cunoștințele acumulate de către elev, fiind pus față în față cu realitatea din jur. Un parteneriat poate funcționa în condiții bune, atingându-și obiectivele, dacă sunt respectate câteva elemente de bază:

- fiecare partener trebuie să cunoască și să înțeleagă care este rolul lui în cadrul triadei educaționale și implicit să contribuie la realizarea obiectivelor;
- este esențială existența unei permanente comunicări și transparență decizională, astfel încât toți actorii educaționali să fie informați și consultați în timp util.

Concluzii

Viitorul unei societăți depinde de modul în care își „crește” copiii și de cum înțelege și aplică faptul că învățarea are loc pe tot parcursul vieții. Adultul de astăzi este produsul sistemului educațional de ieri care devine și el, la rândul lui, un factor generator de schimbare și contribuie la modificarea contextului social.

Pentru ca parteneriatul educațional școală-familie-comunitate să funcționeze și să livreze rezultate, să contribuie la formarea noilor „piloni” ai societății prin copiii pe care îi formează, este nevoie ca fiecare dintre actorii educaționali să cunoască și să înțeleagă care este rolul lui și impactul pe care îl are asupra dezvoltării elevului.

Acest sistem trebuie să fie unul deschis și flexibil, să plaseze în centru elevul, nevoile și potențialul acestuia.

Bibliografie:

1. BOWLBY, J., *Crearea și ruperea legăturilor afective*. București: Editura ”Treii”, 2016. 55/ 56 p. ISBN 978-606-719-763-1
2. CUCOȘ, C., *Pedagogie*. Iași: Editura „Polirom”, 2014, 62/ 63 p. ISBN 978-973-46-4041-6
3. HATTIE, J., *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Editura ”Treii”, 2014, ISBN 978-606-719-058-8
4. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura ”Aramis”, 2003. 25 p. ISBN 973-8473-64-0
5. ROBINSON, K., ARONICA, L. *Școli creative: revoluția de la bază a învățământului*. București: Editura ”Publica”, 2015. 85/ 119 p. ISBN 978-606-722-056-8
6. SENGE, P., CAMBRON- McCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B., DUTTON, J., KLEINER, A., *Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura ”Treii”, 2016. 17/ 26/ 30/ 34 p. ISBN 978-606-719-495-1

Surse web

7. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/parteneriat> (vizitat 20.08.2025)
8. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Document de politici educaționale*. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf (vizitat 20.08.2025)

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CERCETARE ALE STUDENȚILOR CA COMPETENȚE TRANSFERABILE ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE INTERDISCIPLINARE

ENHANCING STUDENTS' RESEARCH SKILLS AS TRANSFERABLE COMPETENCIES ACROSS INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL SETTINGS

PÂSLARU (ZBÂRNEA) Aurelia, conf. univ. dr.,
cercetător independent, SUA
PhD, Associate Professor,
Independent Researcher, USA
e-mail: azbarneal@gmail.com

BOROZAN Maia, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Habilitation Doctor, Full Professor,
“Ion Creangă” State Pedagogical University
ORCID:0000-0003-2704-0304
e-mail: borozan.maia@upsc.md

CZU: 378.02:001.89

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p473-482

Abstract. Developing students' research abilities as transferable competencies has become a strategic priority in contemporary higher education, particularly within interdisciplinary learning environments. This paper examines pedagogical strategies for integrating research into undergraduate curricula to enhance critical thinking, data literacy, and academic autonomy. It discusses diverse models, including Course-Based Undergraduate Research Experiences (CUREs), independent projects, and community-engaged learning. Despite challenges related to institutional resources and traditional assessment systems, universities increasingly embed research into teaching through initiatives such as the FGCU Quality Enhancement Data Literacy Initiative (DaLI). Findings indicate that progressive, research-based learning fosters collaboration, reflective practice, and professional adaptability. Authentic research experiences thus serve as transformative educational practices that prepare students for success in complex academic and professional contexts.

Keywords: research competencies; interdisciplinary education; transferable skills; undergraduate research; curriculum innovation; capstone projects; data literacy, Course-Based Undergraduate Research Experiences (CUREs).

Rezumat. Dezvoltarea abilităților de cercetare ale studenților ca competențe transferabile a devenit o prioritate strategică în învățământul superior contemporan, în special în cadrul mediilor de învățare interdisciplinare. Lucrarea examinează strategiile pedagogice pentru integrarea cercetării în programele de licență, cu scopul de a consolida gândirea critică, competențele de gestionare a datelor și autonomia academică. Sunt analizate diverse modele, inclusiv Experiențe de Cercetare pentru Studenți în cadrul Cursurilor (Course-Based Undergraduate Research Experiences – CUREs), proiecte independente și învățare implicată în comunitate. În ciuda provocărilor legate de resursele instituționale și sistemele tradiționale de evaluare, universitățile integrează tot mai mult cercetarea în procesul de predare prin inițiative precum FGCU Quality Enhancement Data Literacy Initiative (DaLI). Rezultatele indică faptul că învățarea progresivă, bazată pe cercetare, stimulează colaborarea, practica reflexivă și adaptabilitatea profesională. Experiențele autentice de cercetare devin astfel practici educaționale transformatoare, care pregătesc studenții pentru succes în contexte academice și profesionale complexe.

Cuvinte-cheie: competențe de cercetare; educație interdisciplinară; competențe transferabile; cercetare la nivel de licență; inovare curriculară; proiecte de tip capstone; competențe de gestionare a datelor; Experiențe de Cercetare pentru Studenți în cadrul Cursurilor (CUREs).

În contextul actual al învățământului superior, accentul pe dezvoltarea competențelor relevante pentru piața muncii impune o regândire profundă a strategiilor pedagogice și curriculare. Între aceste competențe, **abilitățile de cercetare** ocupă un loc central, având o dublă funcție: pe de o parte, contribuie la aprofundarea formării academice, iar pe de altă parte, facilitează dezvoltarea unui profil profesional adaptabil, orientat spre inovare și gândire critică. Competențele de cercetare – precum analiza și evaluarea surselor, formularea ipotezelor, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor, colectarea și interpretarea datelor – sunt din ce în ce mai recunoscute ca **abilități transferabile**, esențiale pentru succesul profesional într-o varietate de domenii [22].

Lucrarea de față își propune să exploreze strategiile educaționale prin care abilitățile de cercetare pot fi dezvoltate sistematic în învățământul universitar, cu accent pe **modele pedagogice inovatoare, activități de învățare structurate progresiv și mecanisme de sprijin didactic**. Sunt analizate exemple concrete de bune practici din învățământul superior, care ilustrează modul în care integrarea cercetării în traseul academic al studenților contribuie la formarea unei generații de absolvenți pregătiți pentru provocările unei economii bazate pe cunoaștere, inovație și adaptabilitate.

1. Cercetarea în educația universitară: competențe, concepte, contexte

Tot mai multe instituții academice adoptă o **abordare integrată** a formării în cercetare, propunând modele educaționale care încurajează implicarea studenților în activități investigative încă din primii ani de studiu. Această orientare este susținută de cercetări recente care subliniază importanța formării progresive a cunoștințelor declarative, procedurale și structurale [5; 8; 18; 1], ca fundament pentru dezvoltarea gândirii științifice și a înțelegerii epistemice [19]. De asemenea, studiile arată că participarea activă la proiecte de cercetare – individuale sau colaborative – sprijină formarea competențelor transversale, precum comunicarea științifică, autonomia în învățare, colaborarea și gestionarea eficientă a resurselor.

Cu toate acestea, atingerea unui nivel avansat de autonomie în cercetare nu se produce automat, ci necesită **medii de învățare structurate și strategii pedagogice deliberate**, care să sprijine tranziția de la învățarea pasivă la explorarea științifică activă. În acest sens, este esențială reconceptualizarea cercetării ca proces de formare în sine – un demers interdisciplinar, reflexiv și iterativ, care presupune integrarea de competențe metodologice, cognitive și afective. Integrarea cercetării în curriculum trebuie, astfel, să fie susținută de designuri educaționale centrate pe student, mecanisme de sprijin (scaffolding) și evaluări formative orientate către progresul conceptual și aplicativ.

Prin implicarea în activități de cercetare (individuale sau colaborative), studenții își dezvoltă o serie de competențe transversale precum: *gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea științifică, gestionarea proiectelor, autonomia în învățare, munca în echipă*. Aceste competențe sunt direct transferabile către diverse domenii de activitate și contribuie la construirea unei cariere solide, indiferent de profilul profesional ales. Astfel, integrarea experiențelor de cercetare în parcursul universitar nu este doar o practică academică, ci și o strategie pedagogică eficientă pentru formarea unor absolvenți adaptabili, critici și pregătiți pentru piața muncii.

Din perspectivă pedagogică, cercetarea este un demers complex de învățare și investigare care presupune dezvoltarea și integrarea unei game variate de *competențe cognitive, tehnice și metodologice*. Aceste competențe includ:

- competențe procedurale (de exemplu, utilizarea bazelor de date științifice);
- abilități de gândire critică (precum analiza și evaluarea surselor de informare);
- competențe strategice (alegerea fundamentată a metodelor și instrumentelor adecvate în funcție de specificul întrebărilor de cercetare [18; 19].

Dezvoltarea acestor competențe presupune nu doar dobândirea lor individuală, ci și integrarea coerentă într-un proces interdisciplinar, în care cunoașterea este construită prin conexiuni între domenii și prin aplicarea contextualizată a metodelor de cercetare. Concentrarea pe dezvoltarea cunoștințelor în raport cu formarea conceptelor relevă faptul că studenții trebuie să dobândească cunoștințe procedurale pentru ca dezvoltarea reală a abilităților de cercetare să aibă loc [3;5;8;18]. Cunoștințele procedurale se referă la înțelegerea și capacitatea de a executa sarcini aplicabile unui anumit domeniu, în timp ce cunoștințele declarative—care implică înțelegerea faptelor și noțiunilor de bază — reprezintă fundamentul dezvoltării celor procedurale [1;5;8;18]. Împreună, acestea contribuie la formarea cunoștințelor structurale, care presupun înțelegerea relațiilor dintre idei și concepte într-un anumit domeniu de cunoaștere [5].

Mai mult decât atât, un obiectiv educațional de nivel avansat este dezvoltarea concepțiilor la nivel epistemic, care reflectă capacitatea studenților de a înțelege natura, sursele și validitatea cunoașterii științifice.. Totuși, cercetările arată că studenții pot întâmpina dificultăți în atingerea acestor niveluri conceptuale superioare. De exemplu, studiul realizat de Salmento et al. [19] a evidențiat că doar 18,4% și, respectiv, 7,4% dintre concepțiile studenților despre teorie se situau la nivel procedural și epistemic.

Aceste constatări evidențiază importanța proiectării unor medii educaționale care susțin nu doar acumularea de informații, ci și dezvoltarea progresivă a unor concepții științifice profunde, inclusiv la nivel epistemic. Prin urmare, este necesară o abordare pedagogică intenționată, care să includă metode de predare și evaluare adaptate scopului de a forma abilități de cercetare autentice, cu valențe interdisciplinare.

Într-o încercare de a clarifica și extinde înțelegerea competențelor de cercetare în învățământul superior, Vieno, Rogers și Campbell [22], în studiul *Broadening the Definition of 'Research Skills' to Enhance Students' Competence across Undergraduate and Master's Programs*, propun un cadru conceptual care clasifică aceste competențe în trei categorii distincte: *abilități țintite*, *percepute* și *evaluate*. Abilitățile **țintite** sunt cele identificate explicit de cadrele didactice ca obiective curriculare sau cele considerate esențiale de experți în baza experienței lor în cercetare. Abilitățile **percepute** reflectă modul în care studenții și profesorii consideră că aceste competențe au fost dezvoltate pe parcursul experiențelor educaționale, oferind o perspectivă subiectivă asupra eficienței procesului de formare. În schimb, abilitățile **evaluate** sunt acele competențe a căror dezvoltare a fost documentată prin măsurători obiective, de regulă prin utilizarea unor rubrici de evaluare detaliate.

Combinarea acestor trei perspective a condus la identificarea unui **set coerent de șapte abilități cheie de cercetare**, relevante atât la nivel de licență, cât și de masterat. Acestea includ:

- **evaluarea critică**, definită ca analiza riguroasă a metodelor, datelor și concluziilor cercetărilor publicate;
- **sinteza informațională**, adică integrarea logică a informațiilor din surse diverse;
- **luarea deciziilor**, care presupune alegerea și aplicarea unor acțiuni adecvate;

rezolvarea problemelor, prin identificarea obstacolelor și formularea unor soluții eficiente;

- **colectarea datelor**, prin utilizarea unor metode structurate de investigare;
- **analiza datelor**, prin interpretarea și modelarea acestora pentru a extrage concluzii relevante;
- **comunicarea științifică**, care implică transmiterea clară și precisă a rezultatelor, atât oral, cât și în scris [22].

Fiecare dintre aceste categorii – ținute, percepute și evaluate – oferă o perspectivă complementară asupra procesului de formare a competențelor de cercetare. În timp ce sursele care descriu dezvoltarea ținută reflectă intențiile pedagogice ale profesorilor și obiectivele curriculare planificate, cele centrate pe dezvoltarea percepută surprind modul în care studenții și cadrele didactice trăiesc efectiv procesul educațional. În același timp, abordările care vizează dezvoltarea evaluată oferă o bază empirică solidă, necesară pentru validarea eficienței strategiilor didactice implementate în formarea acestor competențe.

Sursele care se bazează pe **dezvoltarea ținută a abilităților de cercetare** reflectă ideile și opiniile experților în legătură cu scopurile și rezultatele așteptate în procesul educațional. Cele axate pe **dezvoltarea percepută** reflectă experiențele trăite de studenți și cadre didactice, oferind o imagine obiectivă, dar valoroasă, asupra modului în care sunt dezvoltate aceste abilități în timpul cursurilor. Iar cele care tratează **dezvoltarea evaluată** oferă o măsurătoare obiectivă a competențelor, furnizând dovezi concrete privind eficiența diferitelor metode educaționale (articol pagina de mai sus).

Exemple de dezvoltare a abilităților ținute au fost raportate frecvent în articole secundare, ghiduri și rapoarte de întâlniri. De exemplu, o recenzie realizată de Healey și Jenkins (2009) a oferit un ghid pentru dezvoltarea abilităților de cercetare în cadrul cursurilor de licență din Regatul Unit, America de Nord și Australia. Printre exemple se numără un curs în care studenții analizau date experimentale și erau ghidați în procesul de interpretare și prezentare a acestora [6;11], sau un altul în care colectează date de la colegii lor pentru a analiza calitatea vieții studențești [6]. Studiile privind **abilitățile percepute** caută să înțeleagă perspectiva studenților și a cadrelor didactice asupra experiențelor de cercetare. Înțelegerea acestei categorii este importantă, deoarece concepțiile pe care le au studenții pot influența modul în care își folosesc abilitățile în viitor [6,17]. De asemenea, s-a constatat că percepțiile cadrelor didactice asupra capacității studenților de a învăța sunt aliniate cu stilul lor de predare [4]. Un exemplu este un studiu care a comparat autoevaluările studenților înainte și după o experiență de cercetare, evidențiind îmbunătățiri semnificative în comunicarea orală și scrisă, colectarea și analiza datelor, precum și în utilizarea literaturii științifice primare [14]. Un alt studiu, realizat într-un curs interdisciplinar de masterat, a colectat perspectivele studenților și ale cadrelor didactice prin chestionare și discuții de final de curs [23], observând îmbunătățiri semnificative în comunicare, evaluare critică și analiză de date. Cele trei tipuri de surse (ținute, percepute și evaluate) oferă împreună o definiție completă și actualizată a conceptului de abilități de cercetare, valabilă în programele de licență și masterat. Competențele de cercetare de formează pe parcursul diferitelor etape ale studiilor educaționale.

2. Abordări strategice instituționale pentru dezvoltarea competențelor de cercetare la nivel universitar:

În ultimii ani, tot mai multe programe universitare pun accent pe integrarea unor practici pedagogice inovatoare care să susțină dezvoltarea abilităților de cercetare ale studenților, oferindu-le experiențe autentice de învățare prin cercetare.

Această direcție educațională se materializează prin diverse modele pedagogice, dintre care unul tot mai frecvent adoptat este reprezentat de **Course Based Undergraduate Research Experiences (CUREs)**. Acest program oferă un cadru sistematic prin care studenții de licență pot fi implicați direct în activități de cercetare științifică, încă din primii ani de studii, integrând cercetarea ca element central al procesului de predare-învățare. Astfel, pe lângă beneficiile directe pentru studenți, CUREs implică și o redefinire a rolului profesorului, care devine un facilitator al învățării prin cercetare. Acest aspect este reflectat în noile programe de formare a cadrelor didactice, care pun accent pe integrarea cercetării în procesul instructiv-educativ.

Programele moderne de formare a cadrelor didactice, precum *Curriculum, Assessment and Instruction to Improve Learning* de la Youngstown State University, își propun să sprijine dezvoltarea competențelor profesionale ale viitorilor profesori prin integrarea cercetării educaționale și a inovației în procesul didactic. Un element central al acestor programe este pregătirea cadrelor didactice pentru a utiliza cercetarea nu doar ca obiect de studiu, ci și ca instrument pedagogic pentru dezvoltarea gândirii critice și a învățării autentice [24]. O strategie eficientă pentru atingerea acestui obiectiv este integrarea experiențelor de cercetare în cadrul cursurilor și laboratoarelor tradiționale, inclusiv în contexte educaționale cu un număr mare de studenți ([2; 10; 20]. Aceste experiențe, cunoscute sub denumirea de CUREs – *Course-based Undergraduate Research Experiences*, sunt concepute pentru a oferi studenților oportunități autentice de implicare în cercetare, chiar din anii de licență.

Modelul CUREs se remarcă prin cinci trăsături definitorii care contribuie la crearea unui cadru autentic pentru învățarea prin cercetare: implicarea studenților în procese de descoperire a cunoașterii originale, accentul pe iterație și ajustare a metodelor științifice, colaborarea în echipă, învățarea directă a practicilor științifice și relevanța socială sau științifică a temelor abordate [2]. Prin aceste caracteristici, CUREs oferă studenților oportunitatea de a experimenta cercetarea într-o manieră realistă și motivantă, susținând astfel dezvoltarea gândirii critice, a autonomiei în învățare și a unei înțelegeri profunde asupra responsabilității epistemice implicate în procesul științific.

În Statele Unite, CUREs sunt implementate pe scară largă în universități precum Stanford, Harvard, University of Texas, Ohio State University sau Youngstown State University, iar rezultatele evidențiază creșterea interesului studenților pentru cercetare, dezvoltarea competențelor transversale și creșterea accesului la experiențe științifice autentice. În Europa, modelul CUREs este explorat în mod progresiv, prin inițiative pilot în universități din Germania, Țările de Jos, Finlanda sau Marea Britanie, în special în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice sau în proiecte interdisciplinare de cercetare educațională. (vezi tabelul 1)

Tabelul 1. Implementarea modelul CUREs în universitățile europene

Instituția / programul	Țara	Ce fac / Cum seamănă cu CUREs
Imperial College London (UROP – Undergraduate Research Opportunities Programme)	Marea Britanie	Studentii pot participa la experiențe de cercetare sub îndrumare, în grupuri de cercetare, ca parte din activități extra-curriculare sau integrate în unele cursuri. Imperial College London
PSL (Paris Sciences & Lettres) – UROP internships	Franța	Program în care studenții de la licență primesc stagii de cercetare în laboratoare, de la primul semestru, cu activități de tip „hands-on”, dezvoltarea abilităților tehnice, autonomie, etc. psl.eu
University of Glasgow – Summer School “History Undergraduate Summer Research Project”	Scoția, UK	Un curs de vară pentru studenții de licență care implică proiect de cercetare istorică, metode, surse primare, etc. Se lucrează sub îndrumare, se produce un articol/rezumat ce urmează să fie prezentat. Summer Schools in Europe
DIS Copenhagen (program de studiu în străinătate/study abroad)	Danemarca	Oferă studenților opțiunea de a face un <i>Independent Research Project</i> în timpul semestrului, cu îndrumător, și laboratoare de cercetare/cursuri care implică studii experimentale. DIS Study Abroad
Maastricht University – Maastricht Science Programme (MSP)	Olanda	Program liberal arts & sciences, cu componentă de „Research-Based Learning” și mai multă autonomie în proiecte. Studenții au oportunități de a lucra pe proiecte de cercetare încă de la început. en.wikipedia.org
Universitatea din Lausanne (UNIL) – Summer Undergraduate Research Programme (SUR)	Elveția	Program de vară de 8 săptămâni, în care studenții de licență lucrează în laboratoare, sub îndrumare, pe proiecte originale de cercetare științifică. Summer Schools in Europe

În concluzie, se constată că nu toate programele care includ experiențe de cercetare adoptă formatul formal al CUREs, acestea variind semnificativ ca structură, durată și nivel de integrare în curriculum. Multe dintre ele sunt sub forma unor stagii independente sau proiecte sezoniere, fără o integrare obligatorie în cursurile semestriale. Implementarea pe scară largă a acestor programe este frecvent limitată de resurse insuficiente, inclusiv suport academic, infrastructură și finanțare, dar și de timpul disponibil pentru cadrele didactice. De asemenea, provocările legate de recunoașterea și evaluarea acestor experiențe în cadrul sistemelor academice tradiționale, care pun accent pe cursuri și examene standardizate, constituie un obstacol important în consolidarea acestor practici educaționale inovatoare. Conectând cu

aceste aspecte, se poate observa că, în contextul provocărilor legate de implementarea pe scară largă a programelor cu componente integrate de cercetare, universitățile sunt totuși nevoite să își asume un rol activ și responsabil în formarea absolvenților bine pregătiți, care să dețină atât competențe academice solide, cât și abilități profesionale transferabile. Astfel, promovarea și integrarea experiențelor autentice de cercetare devine nu doar o opțiune pedagogică, ci o necesitate strategică pentru relevanța și sustenabilitatea instituțiilor de învățământ superior. Inițiative precum Planul instituțional de îmbunătățire a calității de la Florida Gulf Coast University (FGCU) ilustrează un model concret de răspuns la această nevoie, prin integrarea cercetării la nivel de licență în toate programele de studiu, cu scopul de a dezvolta gândirea critică, alfabetizarea informațională și competențele de comunicare ale studenților. Aceste demersuri reprezintă exemple valoroase de strategii educaționale menite să depășească barierele resurselor și să asigure formarea competențelor esențiale pentru succesul profesional și academic al absolvenților. Pentru a susține dezvoltarea acestor competențe, **Florida Gulf Coast University (FGCU)** a implementat, în anul 2015, un **Plan instituțional de îmbunătățire a calității (Quality Enhancement Plan – QEP)**, intitulat *FGCUScholars: Think, Discover, Write*. Programul a avut ca scop colaborarea cu facultățile universității pentru integrarea cercetării la nivel de licență în toate programele de studiu, cu obiectivul de a îmbunătăți **gândirea critică, alfabetizarea informațională și comunicarea scrisă** a studenților [9;25].

Pentru a sprijini dezvoltarea competențelor de cercetare, departamentele academice au fost încurajate să introducă o **structură progresivă a învățării**, de la disciplinele de cultură generală până la **proiectele finale de tip capstone**. Astfel, în unele programe de studii, cercetarea a fost integrată în mod explicit pe parcursul întregii curricule, iar studenții au fost îndrumați să elaboreze lucrări de tip capstone cu accent pe cercetare. Alte departamente au optat pentru formate alternative, precum **studii de caz, stagii de practică profesională, proiecte de învățare prin implicare în comunitate sau reflecții academice** – activități prin care studenții din anul terminal analizau în mod critic experiențele și cunoștințele acumulate pe parcursul studiilor. Diversitatea acestor formate de **capstone** a permis compararea nivelurilor de dezvoltare a competențelor transferabile în funcție de tipul experienței educaționale.

Termenul **capstone** se referă, în general, la un **proiect final complex** care marchează încheierea unui curs sau program educațional. Se mai numește și **proiect de absolvire** sau **proiect integrator**. Un **proiect capstone** este o lucrare practică, aplicativă și interdisciplinară care are rolul de a demonstra că studentul a acumulat și poate aplica cunoștințele dobândite pe parcursul unui curs sau program de studii.

Pentru a continua dezvoltarea competențelor de cercetare în cadrul curriculumului universitar, este relevant să menționăm și alte inițiative educaționale inovatoare, precum programul DaLI de la TH Köln, Germania care se concentrează pe alfabetizarea digitală în domeniul datelor. Această experiență complementară vine să susțină integrarea competențelor practice legate de prelucrarea și analiza datelor, esențiale în contextul actual al cercetării interdisciplinare și al pieței muncii. Astfel, în paralel cu eforturile de promovare a gândirii critice și a implicării în proiecte de cercetare autentice, dezvoltarea abilităților digitale devine o componentă integrantă în pregătirea studenților pentru provocările profesionale și academice contemporane.

Pentru a răspunde acestei nevoi, Universitatea de Științe Aplicate TH Köln a dezvoltat inițiativa DaLI (Data Literacy Initiative), un program modular interdisciplinar care integrează învățarea tehnică a prelucrării datelor cu dezvoltarea competențelor etice, sociale și juridice necesare manipulării informațiilor în mod responsabil. Programul DaLI este adaptat realităților specifice fiecărei discipline, facilitând integrarea alfabetizării datelor în curricula universitară.

Structura acestuia cuprinde un curs de bază (Basiskurs), care introduce studenții în ciclul de viață al datelor printr-un format pedagogic „flipped classroom” și un proiect practic bazat pe seturi de date deschise. Complementar, săptămâna de proiect interdisciplinar (Projektwoche) promovează colaborarea între studenți din diverse domenii pentru realizarea de materiale educaționale tematice, iar cursurile avansate și proiectele specializate oferă oportunități de aprofundare a abilităților tehnice și analitice legate de prelucrarea datelor. În sprijinul acestor demersuri, DaLI Lab asigură infrastructura și suportul necesar pentru proiecte individuale, inclusiv lucrări de licență și masterat. Evaluarea programului, bazată pe autoevaluări și proiecte practice, a evidențiat un impact pozitiv asupra învățării și a consolidat o cultură instituțională orientată spre utilizarea critică și responsabilă a datelor. Această abordare integrată completează eforturile de integrare a competențelor de cercetare în curriculum universitar, așa cum s-a observat în alte modele educaționale, și răspunde necesității de a pregăti studenții capabili să gestioneze și să interpreteze datele în mod critic și aplicat, în contextul actual al societății digitale [16; 21].

Concluzie: Dezvoltarea abilităților de cercetare reprezintă un element fundamental al formării academice și profesionale în învățământul superior, în special în contexte interdisciplinare, unde integrarea cunoștințelor din domenii diverse este esențială. Cercetarea academică nu se limitează la aprofundarea cunoștințelor teoretice, ci contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor transferabile, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea problemelor, analiza și interpretarea datelor, luarea deciziilor, comunicarea științifică și autonomia în învățare, toate acestea fiind esențiale pentru performanța profesională în diferite domenii.

Integrarea cercetării în curriculum implică un demers pedagogic etapizat, centrat pe student, care combină instruirea practică cu suportul metodologic și facilitează progresul gradual către autonomia științifică. Implementarea timpurie a competențelor de cercetare în cadrul cursurilor introductive, continuată prin module intermediare, favorizează dezvoltarea abilităților procedurale, strategice și analitice. Activități colaborative, mentoratul, Course-Based Undergraduate Research Experiences (CUREs), proiectele Capstone și experiențele interdisciplinare stimulează implicarea activă, învățarea reflexivă și consolidarea unei mentalități de dezvoltare și reziliență.

Modelele complementare, precum alfabetizarea digitală prin programe modulare de tip DaLI, susțin dezvoltarea competențelor practice necesare prelucrării și analizei datelor, pregătind studenții pentru cerințele pieței muncii și pentru cercetarea interdisciplinară. Exemple instituționale relevante, cum sunt **FGCU Quality Enhancement Plan – “FGCUScholars”** și programul DaLI la **TH Köln**, evidențiază impactul pozitiv al strategiilor integrate de cercetare asupra gândirii critice, competențelor informaționale și comunicării academice, demonstrând valoarea pedagogică și profesională a integrării experiențelor de cercetare autentice în învățământul superior.

Bibliografie:

1. ABU-ZAID, A., & KHAN, T. A. (2013). Assessing declarative and procedural knowledge using multiple-choice questions. *Revista: Medical Education Online*, 18, 21132. Publicat de: Taylor & Francis, Disponibil la: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/meo.v18i0.21132>
2. AUCHINCLOSS, L. C., LAURSEN, S. L., BRANCHAW, J. L., *et al.* (2014). Assessment of course-based undergraduate research experiences: A meeting report. *Revista: CBE—Life Sciences Education*, 13(1), 29–40. Disponibil la: <https://doi.org/10.1187/cbe.14-01-0004>
3. BALLOO, K., PAULI, R., & WORRELL, M. (2016). Individual differences in psychology undergraduates' development of research methods knowledge and skills. *Revista: Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 790–800. Publicat de American Society for Cell Biology, ISSN (online): 1931-7913
Disponibil la: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.136>
4. BOULTON-LEWIS, G. M., SMITH, D. J. H., MCCRINDLE, A. R., BURNETT, P. C., & CAMPBELL, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Revista: Learning and Instruction*, 11, 35–51. Disponibil la: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00014-1) Print ISSN: 0959-4752 Online ISSN: 1873-3263
5. DAVIS, F. D., & YI, M. Y. (2004). Improving computer skill training: Behavior modeling, symbolic mental rehearsal, and the role of knowledge structures. *Revista: Journal of Applied Psychology*, 89, 509–523. ISSN: 0021-9010, eISSN: 1939-1854
Disponibil la: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.509>
6. EDWARDS, A., JONES, S. M., WAPSTRA, E., & RICHARDSON, A. M. M. (2007). Engaging students through authentic research experiences. In *Proceedings of the Australian Conference on Science and Mathematics Education*, Melbourne, VIC, Australia, 27–29 septembrie, 2007. Disponibil:
<https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IISME/article/view/6401>
7. ECHTENBRUCK, M. M., NAUJOKS, B., FÜHLES-UBACH, S., & KALIVA, E. (2025). *A Data Literacy Competence Model for Higher Education and Research*. *Computer Science; Computers and Society*, Cornell University. Disponibil la: <https://arxiv.org/abs/2504.15690>
8. GAGNÉ, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *Revista: American Psychologist*, 39, 377–385.
Disponibil la: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.377>
9. GUNNELS, C. W., CARLIN, A., LURA, D., *et al.* (2020). *QEP Impact Report: FGCUScholars – Think, Discover, Write; Enhancing the Culture of Inquiry from Composition to Capstone at Florida Gulf Coast University*. Southern Association of Colleges and Schools. Disponibil la: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32592.69127>
10. HANDELSMAN, J., EBERT-MAY, D., BEICHNER, R., BRUNS, P., CHANG, A., DEHAAN, R., GENTILE, J., LAUFFER, S., STEWART, J., TILGHMAN, S. M., & WOOD, W. B. (2004). Scientific Teaching. *Revista: Science*, 304, 521–522. Disponibil la: <https://doi.org/10.1126/science.1096022>
11. HEALEY, M., & JENKINS, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York, UK: The Higher Education Academy. Disponibil: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry>
12. HEIDRICH, J., BAUER, P., & KRUPKA, D. (2018). *Future Skills: Ansätze zur Vermittlung von Data Literacy in der Hochschulbildung*. Hochschulforum Digitalisierung. Disponibil: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr37_DALI_Studie.pdf
13. HOLMES, N. G., & WIEMAN, C. E. (2016). Examining and contrasting the cognitive activities engaged in undergraduate research experiences and lab courses.
Disponibil la: <https://arxiv.org/abs/1604.00703>

14. KARDASH, C. M. (2000). Evaluation of an undergraduate research experience: Perceptions of undergraduate interns and their faculty mentors. *Journal of Educational Psychology*, 92, 191–201. Disponibil la: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.191>
15. KAWULICH, B., GARNER, M. W. J., & WAGNER, C. (2009). Students' conceptions—and misconceptions—of social research. *Qualitative Sociology Review*, 5, 5–25. Disponibil: http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume12/QSR_5_3_Kawulich.pdf
16. MARTINA, M. E., NAUJOKS, B., FÜHLES-UBACH, S., & KALIVA, E. (2025). *A Data Literacy Competence Model for Higher Education and Research. Computer Science >Computers and Society*. Disponibil la: <https://arxiv.org/abs/2504.15690>
17. MURTONEN, M., OLKINUORA, E., TYNJÄLÄ, P., & LEHTINEN, E. (2008). "Do I need research skills in working life?": University students' motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education*, 56, 599–612. Disponibil la: <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9113-9>
18. SALMENTO, H., & MURTONEN, M. (2019). The roles of epistemic understanding and research skills in students' views of scientific thinking. În Murtonen, M., & Balloo, K. (Eds.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills* (pp. 31–57). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. Disponibil la: https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2_3
19. SALMENTO, H., MURTONEN, M., & KILEY, M. (2021). Understanding teacher education students' research competence through their conceptions of theory. *Frontiers in Education*, 6, 763803. Disponibil la: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.763803>
20. SUNDBERG, M. D., ARMSTRONG, J. E., & WISCHUSEN, E. W. (2005). A reappraisal of the status of introductory biology laboratory education in US colleges and universities. *American Biology Teacher*, 67, 525–529. Disponibil la: <https://doi.org/10.2307/4451857>
21. UNIVERSITÄTE DE ŞTIINŢE APLICATE TH KÖLN. (2018). *Data Literacy Initiative (DaLI)*. Disponibil: https://www.th-koeln.de/en/information-science-and-communication-studies/dali_77239.php
22. VIENO, K., ROGERS, K. A., & CAMPBELL, N. (2022). Broadening the definition of 'research skills' to enhance students' competence across undergraduate and master's programs. *Education Sciences*, 12(10), 642. MDPI. Disponibil la: <https://doi.org/10.3390/educsci12100642>
23. WAGNER, H. H., MURPHY, M. A., HOLDEREGGER, R., & WAITS, L. (2012). Developing an interdisciplinary, distributed graduate course for twenty-first century scientists. *BioScience*, 62, 182–188. Disponibil la: <https://doi.org/10.1525/bio.2012.62.2.10>
24. YOUNGSTOWN STATE UNIVERSITY. *Curriculum and Instruction Master's Program (TCED 6936: Curriculum, Assessment and Instruction to Improve Learning)*. Disponibil: <https://catalog.ysu.edu/graduate/beeghly-college-education/curriculum-instruction-masters-program/>
25. FLORIDA GULF COAST UNIVERSITY. (2025). *Learn About FGCU's Quality Enhancement Plan (QEP)*/ Disponibil: https://www.fgcu.edu/inside/news/fgcu_qep_2025_faculty_staff_events

BUILDING LANGUAGE FROM WORDS: VOCABULARY IN EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING

VOCABULARUL CA FUNDAMENT AL ÎNVĂȚĂRII TIMPURII A LIMBILOR STRĂINE

PETRICIUC Lilia, PhD, University Lecturer

"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Doctor, lector universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0001-5984-3641

e-mail: petriciuc.lilia@upsc.md

CZU: 37.016:811.111

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p483-489

Abstract. Vocabulary is a central component of language learning, serving as the foundation for all communicative and academic competencies. Over the past decades, research and pedagogical practice have increasingly emphasized the importance of systematic vocabulary instruction, particularly for primary school learners. This paper reviews the historical and contemporary perspectives on vocabulary teaching, highlighting its role across different methodologies, from the *Silent Way* to *Communicative Language Teaching* and *Task-Based Learning*. Evidence from research indicates that early and context-rich vocabulary exposure enhances comprehension, communication, and cognitive development, while also supporting the acquisition of other language skills. The study underscores the pivotal role of teachers in designing age-appropriate, engaging, and meaningful learning experiences, as well as the necessity of structured curricula to facilitate vocabulary growth. Ultimately, prioritizing vocabulary instruction lays the foundation for long-term language proficiency and academic success.

Keywords: vocabulary acquisition, language learning, primary education, communicative competence, foreign language teaching, cognitive development.

Rezumat. Vocabularul reprezintă o componentă centrală a învățării limbilor, constituind fundamentul tuturor competențelor comunicative și academice. În ultimele decenii, cercetarea și practica pedagogică au subliniat tot mai mult importanța predării sistematice a vocabularului, în special pentru elevii din școala primară. Articolul examinează perspectivele istorice și contemporane asupra predării vocabularului, evidențiind rolul său în cadrul diferitelor metodologii: de la *Silent Way* până la *Communicative Language Teaching* și *Task-Based Learning*. Dovezile cercetărilor indică faptul că expunerea timpurie și contextualizată la vocabular îmbunătățește înțelegerea, comunicarea și dezvoltarea cognitivă, sprijinind totodată achiziția celorlalte competențe lingvistice. Studiul subliniază rolul esențial al profesorilor în crearea unor experiențe de învățare atractive, relevante și adaptate vârstei, precum și necesitatea unor curricula structurate pentru a facilita dezvoltarea lexicală. În final, acordarea unei atenții prioritare predării vocabularului constituie baza pentru dobândirea unei competențe lingvistice solide și pentru succesul academic pe termen lung.

Cuvinte-cheie: achiziția vocabularului, învățarea limbilor străine, educație primară, competență comunicativă, predarea limbilor străine, dezvoltare cognitivă.

Over the past three decades particularly, the field of foreign language teaching and learning has undergone a series of reforms. These changes have been implemented with the goal of enhancing learners' language competence and preparing them to function effectively in an increasingly dynamic world. In line with these developments, numerous linguists, practitioners, and researchers have sought to identify the factors that determine success in achieving the main objectives of foreign language education programs.

Although perspectives on these factors have fluctuated over time, several have consistently emerged as particularly significant—namely, the instructional context, personality traits, motivation (both its type and source), and learners' attitudes.

The vast body of research in this area has yielded diverse and sometimes conflicting views regarding which dimensions of language should receive priority to enhance the learning process. As will be shown later in this paper, each method that has influenced foreign language teaching at a given historical moment has emphasized specific linguistic dimensions, often focusing on either structural or functional aspects of language. Vocabulary, for a long time, was regarded as peripheral, serving merely to illustrate grammatical structures or language functions.

Modern developments, however, have brought about a new emphasis on early foreign language education—a trend, fashion, or necessity supported by both scientific and economic arguments. Teaching a foreign language to young learners cannot be approached in the same way as with older students. Consequently, there remains a pressing need to investigate effective approaches that facilitate early foreign language acquisition.

Vocabulary, as Torki notes, represents the cornerstone of any language or “the building block on which all the other language elements are organized” [8, p.337]. Vocabulary acquisition is therefore an essential component of all foreign language programs, including those designed for primary school learners. According to N. Schmitt (2004), growth in vocabulary correlates with overall gains in language proficiency [6]. In this sense, research in language teaching can greatly benefit from findings in vocabulary acquisition. However, as Milton and Alexiou observe, Schmitt points out that vocabulary research has had little impact on mainstream pedagogy [3, p.1]. The failure to teach vocabulary systematically, particularly at lower proficiency levels, has significant consequences.

Given the developmental characteristics of young learners, most researchers and practitioners have recognized that early language instruction must focus on aspects that are accessible to children. Vocabulary is undeniably one of the three core components of language knowledge, making its teaching a central part of English language education. This paper discusses several vocabulary teaching strategies aimed at supporting vocabulary retention and improving the efficiency of vocabulary learning, with particular emphasis on acquisition in primary education.

Research into vocabulary teaching and learning has grown exponentially in recent years. Yet, despite this abundance of studies, progress in practical application appears limited, echoing the adage: “*what is new is not true and what is true is not new.*” This suggests that despite extensive efforts to discover the most effective method for vocabulary learning, particularly in foreign language contexts, no universal approach has emerged. Teachers, learners, and researchers alike should remain cautious of “reinventing the wheel,” as Carter and McCarthy note: “Much of what is said nowadays on the teaching and learning of vocabulary has been around for a very long time; the history and development of vocabulary teaching is, therefore, not so much one of old insights leading to new; it is more a series of dominating ideologies or fashions that have succeeded one another and which sometimes come full circle.” [2, p.39].

This is not to deny the progress achieved in the field. Rather, all these efforts have refined existing knowledge and methodologies, drawing insights from sociolinguistics, psychology, descriptive linguistics, and other related disciplines. Vocabulary, as a language component, has been perceived differently across time: from being almost disregarded during

the dominance of the structural approach (1930–1960), to becoming the focus of activities, techniques, and materials dedicated specifically to its teaching and learning.

The Audiolingual Method continued to downplay the importance of vocabulary, prioritizing structure for several reasons:

- It is difficult to predict what vocabulary learners will need.
- Overemphasis on vocabulary may give the impression that language learning is merely word accumulation.
- Excessive vocabulary instruction can hinder recall.
- In first-language acquisition, vocabulary remains limited until structural patterns are mastered [Rivers 1968; Rivers 1972/1983, in 2, p.54].

The tendency to control the type of vocabulary taught persisted into the 1970s, particularly in Great Britain, where vocabulary instruction was guided by principles of function and frequency. It was Wilkins (1972) who questioned the neglect of vocabulary in language teaching, arguing that learning a language without vocabulary was as futile as learning vocabulary without structure.

Today, both linguists and practitioners strive to systematize the field's accumulated knowledge and develop structured approaches suited to various educational contexts. Language learning and acquisition rest primarily on three interrelated dimensions—pronunciation, vocabulary, and grammar. Grammar provides the framework, while vocabulary supplies the essential material for communication. As Wilkins (1987, p.135) aptly stated: “*Without grammar, very little can be conveyed; without vocabulary, nothing can be conveyed.*” Accordingly, students' abilities in listening, speaking, reading, writing, and translation are all deeply influenced by their vocabulary knowledge [2].

The important role of vocabulary in language learning has been recognized across all major language-teaching methodologies, from the traditional *Silent Way*, which emphasized the most functional vocabulary [7], to *Communicative Language Teaching*, which encourages teachers to use a wide range of techniques for vocabulary instruction, and *Task-Based Learning*, where vocabulary is presented and incorporated into various communicative tasks.

Judd's 1978 article reaffirmed the call to give vocabulary the status of an essential skill in its own right. He argued that vocabulary should not be treated as subordinate to syntax, nor as an appendage to reading and listening comprehension [in 2, p.45]. Judd advocated for teaching vocabulary extensively and as early as possible, emphasizing the importance of contextualized presentation. He contended that words learned as isolated lists are rarely retained, and that retention improves when learners encounter words repeatedly in meaningful linguistic contexts. His position contributed to a shift in the perception of vocabulary teaching and learning, leading to a marked increase in interest in vocabulary teaching strategies.

In the United States, toward the end of the previous century, the emergence of the *Natural Approach* further emphasized the importance of expanding receptive vocabulary from an early age. Its proponents argued that this could be achieved through *comprehensible input* provided by teachers, who were encouraged to simplify their linguistic output by increasing the use of high-frequency words and minimizing slang and idiomatic expressions.

When it comes to primary school learners whose language proficiency levels cannot yet be accurately measured because they are just beginning their learning journey, vocabulary growth serves as a useful indicator of progress. This aligns with Milton and Alexiou who assert that

vocabulary teaching now occupies a central role in language teaching research, unlike in earlier decades when it was largely marginalized [3, p.1].

Although vocabulary teaching has gained greater prominence in recent years compared to the post-war period, many researchers maintain that these changes still fall short of giving vocabulary the prominence it deserves [3, p.1]. Vocabulary acquisition remains an active area of research with significant implications for classroom practice [1]. Accordingly, vocabulary research has assumed a central position in language teaching inquiry [3]. More than two decades ago, Read(2000, p.1) cautioned that “even at an advanced level, learners are aware of limitations in their knowledge of second language (or L2) words.”

Research into vocabulary learning continues to offer valuable pedagogical insights, as “vocabulary is now a current focus in ESL pedagogy and research” [5, p.94]. A growing consensus among researchers and practitioners holds that without a strong vocabulary, both in the mother tongue and in a foreign language, communication suffers. Vocabulary lies at the heart of communicative competence; one can convey basic ideas using only key vocabulary items (e.g., *water* to express *I am thirsty*). A limited vocabulary restricts language learning and hinders academic progress at later stages, when learners must handle more abstract or complex content. A lack of essential vocabulary inevitably discourages learners from communicating in a foreign language. At early stages, students tend to show enthusiasm for acquiring and using new vocabulary to express simple ideas. However, as expectations rise and proficiency increases, they may experience hesitation or embarrassment in expressing themselves. In other words, insufficient active vocabulary can lead to demotivation and reduced willingness to communicate.

Paul Nation, one of the most prominent scholars in the field, emphasizes that vocabulary learning is as vital as any other language skill. It constitutes one of the key sub-skills underpinning the entire language learning process. He therefore argues that “teachers and learners should give careful consideration to how vocabulary is learned” [4, p.4].

In general, learners are expected to acquire vocabulary related to their specific language learning goals—a principle that applies, for example, in *English for Specific Purposes* contexts. However, in the case of young learners, the situation differs: they cannot determine their learning needs independently. Instead, the curriculum and the teacher define their vocabulary input. Thus, teachers must anticipate learners’ future communicative needs and design age-appropriate lexical curricula that provide ample and varied vocabulary exposure. It is widely recognized that traditional classroom environments often offer limited opportunities for authentic language interaction [3]. Teachers therefore bear the responsibility of incorporating diverse sources of language input to create conditions conducive to vocabulary acquisition from multiple contexts.

A stronger focus on vocabulary expansion is also essential for academic development. Research has repeatedly demonstrated the interdependence between vocabulary knowledge and reading comprehension. Consequently, both teachers and students should prioritize vocabulary development at all learning stages, ideally through comprehensive, well-structured instructional programs. In the context of EFL for primary education, vocabulary growth positively influences all other language skills, forming the foundation of most learning activities. A wide-ranging lexicon enables children to process diverse reading materials and participate more actively in communication. Reading materials, however, must be age-

appropriate—one cannot expect primary school students to comprehend a scientific text on nuclear weapons, for instance.

Recognizing the importance of vocabulary learning in a foreign language is merely the first step. The process itself is demanding and requires a well-devised strategy. Even with the best approach, challenges remain. At lower proficiency levels, teachers must remain aware of age-related characteristics and tailor their instruction accordingly.

Extended vocabulary promotes understanding and comprehension. Vocabulary enables learners to understand spoken and written language. Knowing word meanings allows them to grasp the overall message and context of communication. Extending learners' vocabulary from their earliest encounters with the target language enhances comprehension. Learners need not know every word in a given text; instead, teachers should focus on high-frequency words and lexically meaningful items. Rivers (1983) observes that learners retain only the words that have specific meaning or relevance to them. In essence, “words are learned, not taught.” Teachers cannot determine which words learners will retain, but they can provide rich contexts that allow learners to internalize the vocabulary they need to express their ideas [in 2, p.48].

James Nattinger argues that any discussion of vocabulary teaching and learning must distinguish clearly between comprehension and production [J. Nattinger in 7]. Comprehension involves understanding and storing the meanings of words in context, while production concerns retrieving and using those words appropriately in communication. Many researchers argue that comprehension should precede production—a principle central to Krashen's *Comprehensible Input Hypothesis*. According to Krashen, the most effective methods supply “comprehensible input” in low-anxiety environments containing messages learners genuinely want to understand. These approaches allow students to produce language when they are ready, recognizing that improvement comes from exposure to meaningful input rather than from forced or corrected output [in 5]. When the focus is on comprehension, teachers should reassure learners that understanding every single word is unnecessary. Unfamiliar vocabulary rarely prevents overall comprehension of meaning.

Since the ultimate goal of learning English as a foreign language is long-term proficiency, vocabulary must remain a central instructional target. Research consistently demonstrates a strong link between vocabulary knowledge and reading comprehension. Thus, if we expect academic success in later schooling, we must ensure that learners acquire extensive functional vocabulary in primary school. Mastering essential vocabulary early enables students to focus later on specialized terminology and advanced reading comprehension. Reading comprehension, a multidimensional process involving understanding, analysis, and synthesis of ideas, is significantly enhanced by solid lexical knowledge.

Andrew Biemiller's extensive research (*Vocabulary: Needed if More Children Are to Read Well*) provides compelling evidence that children should receive intensive vocabulary instruction from an early age. One of his key findings shows that by third grade, 95% of children can read more words than they actually understand. This suggests that while children may identify words accurately, limited vocabulary constrains comprehension. Biemiller's studies demonstrate that direct vocabulary instruction leads to substantial improvements in vocabulary growth and reading comprehension. An 18-week vocabulary program produced notable gains, with students improving from the 35th to the 45th percentile [1, p. 24]. Even greater gains were reported in Elley's 1989 study, which examined the effects of reading to

children with vocabulary explanations [1, p.27]. Stahl and Fairbanks, as cited by Biemiller, summarized findings from 41 studies and concluded that vocabulary instruction improved comprehension by approximately 50% [1].

Among the many benefits of foreign language learning, *cognitive development* is one of the most extensively studied. Regular exposure to a foreign language enhances several cognitive abilities, including:

- ✚ **Enhanced Problem-Solving Skills:** Understanding and applying complex grammatical and lexical systems fosters flexible thinking and creative problem-solving.
- ✚ **Improved Memory:** Learning and practicing vocabulary strengthens both short- and long-term memory.
- ✚ **Cognitive Flexibility:** Exposure to different linguistic structures and cultural perspectives promotes mental adaptability.
- ✚ **Better Attention and Concentration:** Language learning improves sustained focus and attention to detail.
- ✚ **Metalinguistic Awareness:** Studying a new language enhances understanding of how language functions, improving mastery of one's native language.
- ✚ **Increased Creativity:** Engaging with diverse languages and cultures stimulates imagination and broadens perspectives.
- ✚ **Multitasking Skills:** Managing listening, speaking, reading, and writing in a foreign language strengthens multitasking ability.
- ✚ **Cultural Understanding:** Learning a foreign language deepens cultural empathy and global awareness.
- ✚ **Improved Executive Functioning:** Language learning develops higher-order skills such as working memory, task-switching, and cognitive control.

Encouraging children to learn foreign languages through interactive, engaging methods—such as games, songs, and cultural activities—can make learning enjoyable while maximizing its cognitive benefits.

In summary, vocabulary lies at the very heart of foreign language acquisition, representing both the foundation and the driving force of communicative competence. The evolution of language teaching methods—from the *Silent Way* and *Audiolingual Method* to *Communicative Language Teaching* and *Task-Based Learning*—has shown fluctuating levels of attention to vocabulary. However, contemporary research and pedagogical practice have reaffirmed its centrality.

Research has consistently demonstrated that vocabulary knowledge correlates strongly with overall language proficiency, reading comprehension, and academic success. For young learners in particular, vocabulary development is crucial not only for linguistic growth but also for cognitive and intellectual advancement. Early exposure to rich and meaningful lexical input enhances comprehension, encourages communication, and supports the acquisition of other language skills. Moreover, it fosters cognitive benefits such as improved memory, attention, and problem-solving abilities, while simultaneously cultivating cultural awareness and metalinguistic understanding.

Teachers therefore play a decisive role in shaping vocabulary learning outcomes. Their ability to design age-appropriate, context-rich, and engaging learning experiences determines how successfully learners internalize and retain new lexical items. At the same time, curricula

should anticipate learners' future communicative needs and prioritize vocabulary systematically, ensuring that lexical growth keeps pace with structural and functional aspects of language.

While significant progress has been made in vocabulary research, challenges remain. There is still no universally accepted method that guarantees optimal vocabulary acquisition. Yet this very diversity of perspectives continues to enrich the field and invites further exploration. Sustained collaboration between researchers, curriculum designers, and classroom practitioners is essential to refine pedagogical approaches and bridge the gap between theory and practice.

Ultimately, vocabulary teaching should not be treated as a peripheral concern but as a central pillar of language education. A strong lexical foundation established in the early years empowers learners to become confident, independent users of the language, capable of engaging meaningfully with the world around them. Investing in systematic and research-informed vocabulary instruction is, therefore, investing in the long-term success of language learners.

Bibliography:

1. BIEMILLER, A. Teaching Vocabulary: Early, Direct, and Sequential. In: *American Educator*, 2001, V25, Nr.1, pp.24-28.
2. CARTER, R., McCARTHY M. *Vocabulary and Language Teaching*. Routledge, 2018, 254p. ISBN 9781315835860
3. MILTON, J., ALEXIOU, Th. Vocabulary Size and the Common European Framework of Reference for Languages. 2009, DOI 10.1057/9780230242258.
4. NATION, P. Principles Guiding Vocabulary Learning through Extensive Reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 2015, V.27 n1 pp.136-145
5. RICHARDS J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. England: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107675964
6. SCHMITT, N. Understanding Vocabulary Acquisition, Instruction and Assessment: A Research Agenda. In: *Language Teaching*, 2019, Nr.52, pp. 261-274. ISSN: 1362-1688
7. SONG, M. The Impact of Extensive Reading on EFL Primary School Students' Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 2020, Nr 5, pp. 60-69. 28. ISSN 2165- 4239.
8. TORKI, S. Teachers' Intention vs. Learners' Attention: Do Learners Attend to What Teachers Want Them to Attend to in an EFL Vocabulary Class? In: *The Asian EFL Journal Quarterly*, 2011, V13, Nr.2, pp. 337-362.
9. WEI Z. Does Teaching Mnemonics for Vocabulary Learning Make a Difference? Putting the keyword method and the word part technique to the test. In: *Language Teaching Research*, 2015, V 19(1), pp. 43-69. Available at <https://doi.org/10.1177/1362168814541734>

CONTRIBUȚII FORMATIVE ALE METODELOR EDUCAȚIONALE MODERNE ÎN EFICIENTIZAREA COMUNICĂRII TERAPEUTICE A STUDENȚILOR ASISTENȚI MEDICALI

FORMATIVE CONTRIBUTIONS OF MODERN EDUCATIONAL METHODS IN ENHANCING THERAPEUTIC COMMUNICATION OF NURSING STUDENTS

POSTICA Ludmila, asist. univ.,
*Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”,
drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova*
University assistant

*“Nicolae Testemițanu” State University of Medicine and Pharmacy
PhD Candidate, “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău*
ORCID:0000-0001-7386-8511

e-mail: ludmila.postica@usmf.md

SADOVEI Larisa, conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova
Associate Professor

“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău
ORCID:0000-0002-1739-3766

e-mail: sadovei.larisa@upsc.md

CZU: 378.126:614.253

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p490-495

Abstract

The article presents the application of the **Problem-Based Learning (PBL)** method in developing the **therapeutic communication skills** of nursing students. PBL offers an interactive and reflective learning framework that transforms the educational process into an authentic experience focused on empathy, emotional self-regulation, and critical thinking. The activity begins with the analysis of a **clinical case** involving communication difficulties, where students identify the patient's emotions, formulate hypotheses, and propose professional solutions. Complementary methods (**case study, role-play simulation, reflective group discussion, immediate feedback, and digital reflection platforms**) are integrated to support experiential and self-evaluative learning. Simulation and guided reflection provide opportunities to practice empathy and active listening in a safe environment, while feedback and reflective journals enhance emotional awareness and professional growth. Thus, PBL contributes to the efficiency of therapeutic communication by shaping nursing students into future professionals capable of managing patient relationships with respect, emotional balance, and ethical responsibility.

Keywords: Problem-Based Learning, therapeutic communication, nursing education, empathy, emotional regulation, reflective practice, professional ethics, experiential learning.

Rezumat

Articolul prezintă aplicarea metodei de Învățare Bazată pe Probleme (Problem-Based Learning, PBL) în dezvoltarea competențelor de comunicare terapeutică ale studenților la asistență medicală. PBL oferă un cadru de învățare interactiv și reflexiv, transformând procesul educațional într-o experiență autentică, axată pe empatie, autoreglarea emoțională și gândirea critică. Activitatea începe cu analiza unui caz clinic, care implică dificultăți de comunicare, în cadrul căruia studenții identifică emoțiile pacientului, formulează ipoteze și propun soluții profesionale. Metode complementare (studiu de caz, simulare prin joc de rol, discuție reflexivă în grup, feedback imediat și platforme digitale de reflecție) sunt integrate pentru a susține învățarea experiențială și autoevaluativă. Simularea și reflecția ghidată oferă oportunități de a exersa empatia și ascultarea activă într-un mediu sigur, în timp ce feedback-ul și jurnalele reflexive sporesc conștientizarea emoțională și dezvoltarea profesională. Astfel, PBL contribuie la eficiența comunicării terapeutice, modelând studenții la asistență medicală în viitori profesioniști capabili să gestioneze relațiile cu pacienții cu respect, echilibru emoțional și responsabilitate etică.

Cuvinte-cheie: învățare Bazată pe Probleme, comunicare terapeutică, educație în asistență medicală, empatie, reglare emoțională, practică reflexivă, etică profesională, învățare experiențială.

Comunicarea terapeutică a studenților asistenți medicali reprezintă un proces intenționat, conștient și empatic de interacțiune verbală și nonverbală, prin care viitorul profesionist în îngrijirea sănătății creează o relație de încredere, sprijin și înțelegere cu pacientul. Aceasta presupune folosirea controlată a limbajului, a tonului, a posturii și a ascultării active, în scopul de a diminua anxietatea, de a facilita exprimarea nevoilor pacientului și de a promova vindecarea emoțională și fizică [8].

În lucrarea *Interpersonal Relations in Nursing*, Peplau definește comunicarea terapeutică drept un proces interpersonal care contribuie la creșterea pacientului, la învățarea autoînțelegerii și la recuperarea echilibrului interior. Autoarea face distincție între **comunicarea socială** și **comunicare terapeutică**, subliniind că cea din urmă are un **scop profesional, conștient și orientat spre nevoile pacientului**. Comunicarea terapeutică reprezintă un proces interpersonal intenționat, având scopul de a sprijini pacientul să-și exprime emoțiile, să-și clarifice percepțiile și să-și îmbunătățească starea de bine. [7] Ea presupune o combinație de empatie, ascultare activă, congruență și respect pentru demnitatea persoanei (Bălan, 2022). Studiile internaționale (Arnold & Boggs [1]; Peplau H. [7]) afirmă că o comunicare terapeutică eficientă contribuie la reducerea anxietății pacientului, la creșterea aderenței la tratament și la consolidarea relației de încredere între pacient și personalul medical. În același timp, cercetările recente dezvoltate de Brown et al. [3] arată că deficiențele în formarea comunicării terapeutice duc la conflicte, erori medicale și la scăderea satisfacției pacientului.

Comunicarea terapeutică este, totodată, o **competență formativă de bază** în pregătirea asistenților medicali, întrucât dezvoltă capacitatea de empatie, echilibru emoțional, respect și responsabilitate profesională. În context educațional, formarea acestei competențe presupune integrarea cunoștințelor teoretice, a capacităților și a valorilor etice, contribuind la conturarea unui profil profesional centrat pe persoană și pe calitatea relației de îngrijire. [2, p. 139]

Pentru a preveni aceste riscuri, formarea inițială a asistenților medicali trebuie să includă programe sistematice de dezvoltare a abilităților de comunicare terapeutică, bazate pe metode educaționale active și reflexive, subliniază Ionescu G. [4, p. 35]). Scopul cercetării este de a analiza modul în care metodele educaționale moderne contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare terapeutică ale studenților asistenți medicali și de a evidenția eficiența acestora în procesul formativ.

Metodele educaționale reprezintă ansamblul formelor de organizare, procedee și tehnici prin care cadrul didactic conduce, stimulează și valorifică activitatea de învățare a elevilor sau studenților, în scopul formării competențelor, atitudinilor și valorilor educaționale. În dezvoltarea unei comunicări terapeutice eficiente metodele educaționale iau rolul de instrumente specifice formării competențelor viitorilor asistenți medicali,

În contextul actual al formării profesionale, aceste metode cunosc o evoluție semnificativă spre dimensiunea modernă și aplicativă. *Metodele educaționale moderne* se caracterizează prin orientarea lor spre **învățarea activă, experiențială și colaborativă**, prin care studentul devine participant direct la propriul proces de formare. Ele integrează tehnici reflexive, digitale și interactive, valorificând principiile constructivismului, ale gândirii critice și ale autoreglării emoționale. În formarea studenților asistenți medicali aceste metode moderne contribuie la acumularea și dezvoltarea competențelor de comunicare terapeutică, inclusiv, a empatiei, a responsabilității profesionale și a echilibrului emoțional, transformând

procesul educațional într-o experiență de creștere personală și profesională. Aceste metode depășesc paradigma tradițională centrată pe transmiterea pasivă a informației și promovează **învățarea activă, reflexivă și experiențială**, în care studentul este participant direct la procesul formativ (Orem, 2020). Astfel, educația medicală contemporană se concentrează pe integrarea metodelor moderne, cum ar fi *învățarea bazată pe probleme (PBL)*, *simularea clinică*, *studiile de caz* și *mentoratul reflexiv*, pentru a stimula dezvoltarea competențelor terapeutice (World Health Organization, 2021), metode la care ne vom referi în continuare.

Învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning – PBL) se impune ca o metodă modernă și eficientă, care stimulează gândirea critică, responsabilitatea profesională și reflecția asupra actului comunicativ. Metoda PBL oferă un cadru realist și aplicativ, în care studenții sunt puși în fața unor situații autentice de îngrijire medicală (conflicte de comunicare, vești dificile, reacții emoționale ale pacienților), fiind provocați să găsească soluții prin colaborare, analiză și empatie. Prin lucrul în echipă și prin investigarea cauzelor, consecințelor și opțiunilor de răspuns, studenții își exersează ascultarea activă, exprimarea clară, controlul emoțiilor și atitudinea etică, esențiale pentru comunicarea terapeutică. PBL transformă procesul de învățare într-un spațiu de reflecție și autoevaluare, în care fiecare student își descoperă propriul stil de comunicare și capacitatea de a gestiona situații tensionate. Această abordare promovează o învățare profundă și semnificativă, prin care cunoștințele teoretice sunt integrate cu experiențele emoționale și comportamentale.

Aplicarea metodei PBL în procesul de formare medicală răspunde nevoii de a pregăti asistenți capabili să comunice terapeutic, cu empatie și stăpânire de sine, consolidând astfel eficiența comunicării și calitatea relației profesionale cu pacientul. Conform lui Ionescu (2021), PBL contribuie la dezvoltarea empatiei cognitive și la formarea abilității de a formula întrebări relevante, competențe esențiale pentru comunicarea terapeutică.

Simularea clinică și scenariile de rol permit exersarea comunicării terapeutice într-un mediu controlat și sigur, unde procesul de învățare este ghidat, dar lipsit de riscurile emoționale reale ale contextului clinic. Prin această metodă studenții pot juca alternativ rolul asistentului medical sau al pacientului, învățând să identifice, să interpreteze și să reacționeze adecvat la emoțiile și comportamentele interlocutorului. Activitatea devine un exercițiu complex de empatie, ascultare activă și reglare emoțională, contribuind la dezvoltarea competențelor esențiale ale comunicării terapeutice.

Cercetările realizate de Jeffries și Rogers evidențiază faptul că utilizarea simulării clinice în formarea asistenților medicali determină o creștere semnificativă a empatiei, a încrederii profesionale și a capacității de reacție etică în situații cu încărcătură emoțională ridicată. [5] Simularea oferă un cadru de învățare experiențială în care erorile devin oportunități de reflecție și dezvoltare, nu surse de anxietate. Feedbackul oferit imediat după sesiune reprezintă o etapă esențială a procesului formativ, deoarece permite consolidarea autorefecției, conștientizarea emoțională și reglarea comportamentului comunicativ. (Ștefănescu, 2023) [8] Prin analiza post-simulare, studenții învață să își evalueze tonul, gesturile, atitudinea și impactul emoțional al propriei comunicări, transformând experiența didactică într-un proces autentic de creștere profesională și personală.

Mentoratul reflexiv reprezintă o metodă educațională modernă centrată pe relația formativă dintre mentor și student, care are drept scop sprijinirea procesului de învățare prin

reflecție asupra experienței profesionale. În contextul formării comunicării terapeutice, mentoratul reflexiv creează un spațiu de dialog, în care studentul este ghidat să analizeze propriile reacții emoționale, comportamente comunicative și atitudini etice manifestate în situațiile clinice sau simulate. Prin discuții ghidate, jurnale reflexive și feedback individualizat, mentorul devine un facilitator al dezvoltării competențelor de empatie, ascultare activă și autoreglare emoțională. Procesul reflexiv permite identificarea punctelor forte și a zonelor care necesită îmbunătățire, favorizând autoanaliza conștientă și asumarea responsabilității profesionale.

Cercetările recente, reflectate de Ștefănescu A. [8] subliniază că mentoratul reflexiv contribuie la consolidarea gândirii critice, a inteligenței emoționale și a comportamentului etic, sporind capacitatea studenților de a răspunde adecvat nevoilor emoționale ale pacienților. Întâlnirile de mentorat devin astfel micro-laboratoare de reflecție profesională, unde comunicarea terapeutică este analizată, exersată în profunzime, învățată din experiență și interiorizată ca valoare profesională. Această metodă susține dezvoltarea gândirii critice și a auto-reglării emoționale. [3] În cadrul studiilor recente, studenții care au participat la programe de mentorat reflexiv au demonstrat un nivel crescut de empatie și coerență comunicațională. [5, p. 29]

Contribuția formativă a metodelor analizate este atribuită de transformarea dintr-un exercițiu teoretic într-o **experiență de învățare**, în care comunicarea este trăită, analizată și consolidată prin reflecție și practică. Aceste abordări favorizează **dezvoltarea empatiei și a autoreglării emoționale**, susținând evoluția studentului spre un profil profesional matur. Prin aplicarea acestor metode moderne se transmit cunoștințe, se modelează **atitudini, valori și comportamente**, foarte importante pentru eficiența comunicării terapeutice.

Prezentăm în continuare un **model de predare-învățare-evaluare** pentru *metoda Învățării bazate pe probleme (Problem-Based Learning – PBL)*, adaptat pentru domeniul **formării comunicării terapeutice la studenții asistenți medicali**. Modelul este prezentat ca rezultat și concluzie din aplicarea în cadrul unei activități universitare, conform **planului de învățământ la disciplina „Îngrijiri paliative și managementul durerii”** (program de studii de licență *Asistența Medicală Generală (anul IV), Grupa AMG 2201*).

Subiect: Principiile comunicării terapeutice în gestionarea emoțiilor în relația cu pacientul.

Obiective specifice de învățare:

1. Să identifice problemele de comunicare și barierele emoționale dintr-o situație clinică.
2. Să analizeze cauzele și consecințele reacțiilor emoționale ale pacientului.
3. Să elaboreze soluții comunicative bazate pe empatie, ascultare activă și autoreglare emoțională.
4. Să colaboreze eficient în echipă pentru rezolvarea unei situații complexe.
5. Să reflecteze asupra propriului stil de comunicare și asupra procesului de învățare.

Tabelul 1. Etapele activității didactice

<i>Etapă</i>	<i>Activitatea cadrului didactic</i>	<i>Activitatea studenților</i>	<i>Finalitate formativă</i>
1. Prezentarea problemei	Propune un <i>caz clinic problematic</i> (un pacient anxios refuză tratamentul).	Analizează situația, identifică faptele și emoțiile implicate.	Activarea cunoștințelor anterioare, definirea problemei.
2. Formularea ipotezelor	Ghidează studenții în formularea întrebărilor-cheie („Ce a generat reacția pacientului?” „Ce soluții comunicative sunt potrivite?”).	Colaborează în grupuri pentru generarea de ipoteze.	Dezvoltarea gândirii critice și colaborative.
3. Căutarea informațiilor	Oferă surse teoretice, ghiduri de comunicare terapeutică, articole.	Documentează, sintetizează și discută informațiile relevante.	Construirea cunoașterii prin cercetare și reflecție.
4. Analiza și aplicarea soluțiilor	Coordonează o dezbatere ghidată.	Propun soluții, joacă roluri (asistent-pacient), aplică tehnici de comunicare.	Transferul cunoștințelor în situații practice.
5. Reflecția și evaluarea	Moderează discuția de reflecție finală.	Redactează un <i>jurnal reflexiv</i> privind propria comunicare.	Autoreglare emoțională, conștientizare profesională.

Exemplu concret de caz aplicat: un pacient în vârstă de 68 de ani, recent diagnosticat cu diabet zaharat, refuză să urmeze tratamentul prescris și manifestă iritabilitate față de personalul medical. Situația este prezentată studenților ca problemă de comunicare terapeutică: *cum poate asistentul medical restabili încrederea pacientului și motivația pentru tratament, menținând în același timp o atitudine calmă și empatică?*

În modelul didactic al *Învățării bazate pe probleme (PBL)*, metodele și mijloacele complementare au un rol foarte important pentru a operaționaliza procesul reflexiv și interactiv al formării competențelor de comunicare terapeutică. Descriem în continuare cum a avut loc integrarea tehnicilor complementare în metoda de bază aplicată.

1. *Studiul de caz clinic* a devenit punctul de pornire al activității. Studenții, împărțiți în grupuri, analizează situația, identifică emoțiile pacientului (frică, neîncredere, neputință) și cauzele posibile ale refuzului. Ei formulează întrebări precum: *Ce factori emoționali influențează comportamentul pacientului? Cum ar trebui să reacționeze asistentul medical pentru a reconstrui relația terapeutică?*

2. Urmează intervenția cu tehnica *Jocul de rol/simularea* pentru aplicarea practică a soluțiilor. Un student interpretează rolul asistentului medical, iar altul pe cel al pacientului, recreând scena într-un mediu sigur. Jocul le oferă ocazia de a exersa empatia, controlul emoțiilor, ascultarea activă și adaptarea limbajului la nivelul pacientului.

3. Imediat după simulare urmează *dezbateră reflexivă în grup*, unde se discută alternativele de reacție, se analizează tonul, limbajul nonverbal și efectul mesajului transmis. Această etapă permite recunoașterea diferențelor de percepție și construirea unui consens asupra celor mai eficiente strategii comunicative.

4. *Feedbackul și autoevaluarea prin mentoratul reflexiv* este realizat în parteneriat cu cadrul didactic, care oferă observații specifice legate de claritatea mesajului, empatia exprimată și coerența atitudinii profesionale. Această etapă a lecției poate fi completată cu *platformele digitale pentru reflecție* (Padlet, Google Classroom). Studenții postează concluziile, își oferă feedback reciproc și discută despre impactul emoțional al experienței. Mediul online devine astfel o extensie a reflecției colective, permițând profesorului să monitorizeze evoluția competențelor de comunicare.

Prin acest tip de integrare a tehnicilor în metoda de bază, metoda PBL transformă un simplu exercițiu didactic într-o *situație de învățare experiențială*, în care studentul este actorul propriei formări. Activitatea combină dimensiunea cognitivă (analiza problemei), emoțională (gestionarea reacțiilor) și relațională (comunicarea terapeutică).

Ca formă de evaluare a fost aplicată **evaluarea prin feedback colegial, unde fiecare și-a exprimat** susținerea ideilor colegilor, a demonstrat respect față de justificarea soluțiilor și gradul de conștientizare a propriilor reacții emoționale și de învățare.

Drept rezultate formative la studenții implicați în activitate, au fost formate valori sociale și emoționale (empatie, ascultare activă, autoreglare, etice și deontologice), contribuind formativ la dezvoltarea competenței de comunicare terapeutică. Metodele educaționale moderne, prin caracterul lor interactiv și formativ, contribuie semnificativ la eficientizarea comunicării terapeutice în formarea studenților asistenți medicali. Integrarea strategiilor bazate pe experiență și reflecție stimulează dezvoltarea empatiei, responsabilității și gândirii critice, iar pentru o aplicare sustenabilă, este necesară adaptarea curriculei la nevoile de comunicare clinică și evaluarea continuă a impactului metodelor utilizate.

Bibliografie:

1. ARNOLD, E., & BOGGS, K. (2020). *Interpersonal Relationships: Professional Communication Skills for Nurses*. Elsevier.
2. BĂLAN, M. (2022). *Educația medicală modernă și competențele de comunicare terapeutică*. Editura Universitară.
3. BROWN, J., SMITH, R., & ROGERS, L. (2021). *Reflective Practice in Nursing Education: Building Empathy through Dialogue*. *Journal of Nursing Pedagogy*, 18(3), 122–134.
4. IONESCU, G. (2021). *Metode inovative în formarea asistenților medicali*. *Revista de Pedagogie Medicală*, 4(2), 45–53.
5. JEFFRIES, P., & ROGERS, B. (2019). *Simulation in Nursing Education: From Conceptualization to Evaluation*. National League for Nursing Press.
6. OREM, D. (2020). *Nursing Concepts of Practice*. Elsevier Health Sciences.
7. PEPLAU, H. (1997). *Interpersonal Relations in Nursing: A Conceptual Framework*. Springer.
8. ȘTEFĂNESCU, A. (2023). *Comunicarea în relația terapeutică – abordări moderne*. Editura Medicală.
9. World Health Organization (2021). *Framework for Nursing Education Transformation*. Geneva: WHO Press.

METODA INTERACȚIUNII DIPLOMATICE ÎN EDUCAȚIA SUPERIOARĂ: ABORDAREA PRACTICĂ PENTRU DEZVOLTAREA POTENȚIALULUI CREATIV

THE DIPLOMATIC INTERACTION METHOD IN HIGHER EDUCATION: A PRACTICAL APPROACH FOR DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL

REABENCHI Eugen, asis. univ.,
doctorand Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
University Assistant,
PhD Candidate at „Ion Creangă” State Pedagogical University,
Of Chișinău

ORCID: 0009-0001-2819-0411
e-mail: reabENCHI.eugen@upsc.md

CZU: 378.147:7.01
DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p496-504

Abstract. In the current context of globalization and increasing academic and cultural mobility, artistic education – including fields such as fashion and apparel design, decorative arts, and textile design – faces the challenge of integrating creative skills into real intercultural contexts. Traditionally, artistic training focused on workshops and internal academic projects; however, over the past two decades, there has been a trend toward connecting the learning process with international cultural events, where students can test, adapt, and showcase their own creations before a diverse audience with varied standards and sensibilities [2, p.15], including the diaspora. A relevant example in this regard is the International Diplomatic Bazaar organized in Brussels and supported by the Embassies of the Republic of Moldova and Romania. This event combines cultural diplomacy with the promotion of creative fields, explicitly including student participation in areas such as fashion, textile design, decorative arts, painting, literature, music, and tourism. Such interaction not only facilitates the international visibility of young creators but also provides a framework for professional validation in front of key “actors”—diplomats, curators, established designers, and the international audience, especially the diaspora.

In this study, “diplomatic interaction” is approached as an innovative pedagogical efficient method with the potential to simultaneously develop applied creativity and intercultural competencies. The study aims to describe, analyze, and propose a model for integrating this method into the university curriculum, using the Brussels Diplomatic Bazaar as a case study.

Keywords: diplomatic interaction DIM, student creativity, cultural diplomacy, design, ethnographic heritage, international artistic education EPM

Rezumat. În contextul actual al globalizării și al creșterii mobilității academice și culturale, educația artistică inclusiv în domeniile artistice, precum modă–design vestimentar, artă decorativă și design textil, se confruntă cu provocarea integrării competențelor creative în contexte interculturale reale. Tradițional, formarea artistică a pus accent pe ateliere și proiecte academice interne, însă în ultimele două decenii se observă o tendință de conectare a procesului de învățare cu evenimente culturale internaționale, unde studenții pot testa, adapta și promova propriile creații în fața unui public divers, cu standarde și sensibilități variate [2. P.15], implicit diaspora. Un exemplu relevant în acest sens îl reprezintă Bazarul Diplomatic Internațional organizat la Bruxelles și susținut de Ambasadele Republicii Moldova și României, eveniment care îmbină diplomația culturală cu promovarea domeniilor creative, incluzând exclusiv și explicit participarea studenților în arii precum arta vestimentară, design textile, artă decorativă, pictură, literatură, muzică, turism. Acest tip de interacțiune nu doar facilitează vizibilitatea internațională a tinerilor creatori, dar și le oferă un cadru de validare profesională în fața unor „actori” relevanți: diplomați, curatori, designeri consacrați și publicul internațional în special diaspora.

În această lucrare, „interacțiunea diplomatică” este abordată ca metodă pedagogică inovatoare eficientă, cu potențial de a dezvolta simultan creativitatea aplicată și competențele interculturale. Studiul își propune să descrie, să analizeze și să propună un model de integrare a acestei metode în curriculumul universitar, având ca studiu de caz Bazarul Diplomatic Bruxelles.

Cuvinte-cheie: interacțiune diplomatică MID, creativitate studentescă, diplomație culturală, design, patrimoniu etnografic, educație artistică internațională MPE

Ca un cadru teoretic, creativitatea în educația artistică este definită, în sens larg, ca abilitatea de a produce idei, concepte sau produse care sunt atât noi (originale), cât și valoroase

[1. P.5]. În domeniul designului vestimentar și textil, de pildă, acest proces presupune combinarea competențelor tehnice cu sensibilitatea estetică și capacitatea de a răspunde unor contexte culturale specifice. Modelul consensual al evaluării creativității (Consensual Assessment Technique – CAT) propus de Amabile [1. p.32] oferă un cadru util pentru măsurarea rezultatelor creative în proiecte educaționale. Acest model este relevant și pentru analiza colecțiilor vestimentare și obiecte pentru decor prezentate în contextul unui eveniment diplomatic, unde evaluarea este realizată de un public diasporă cu profil mixt – experți nu doar din domeniul artistic și reprezentanți ai mediului diplomatic dar și simpli curioși și doritori de „acasă”.

Potrivit lui Michael Byram [3. p.91], competența interculturală și contextul global al competenței interculturale implică nu doar cunoașterea unor fapte și practici culturale, ci și abilitatea de a interpreta, relaționa și negocia sensuri în contexte interculturale. Într-un eveniment precum Bazarul Diplomatic, studenții se confruntă cu un public divers, ceea ce solicită adaptarea discursului vizual, a prezentării și a argumentației estetice în funcție de interlocutor. Această competență este considerată esențială și pentru studenți (profesioniștii) în domeniul modei și designului textil sau decorului care aspiră la o carieră internațională, întrucât le permite să creeze produse cu relevanță atât locală, cât și globală [3. p.93].

Diplomația culturală ca metodă pedagogică, definită de Govers [4.p.45] ca o formă de „soft power” bazată pe schimburi culturale și artistice, poate funcționa ca un cadru de învățare experiențială pentru studenți. În loc să fie doar spectatori la procesele diplomatice, aceștia devin actori implicați în crearea, dezvoltarea și prezentarea unui mesaj cultural prin intermediul creațiilor lor. Astfel, „interacțiunea diplomatică” în mediul academic presupune: co-crearea de proiecte artistice în colaborare cu coordonatorii programelor de studii și misiuni diplomatice ca platformă de planificare-organizare-prezentare-dezvoltare; expunerea în contexte internaționale; primirea unui feedback divers, care combină criteriile estetice, culturale și strategice. În acest context, etnografia și reinterpretarea vizuală constituie un fundament esențial pentru motivarea studenților designeri (vestimentari, textiliști etc.) în crearea colecțiilor originale de tip etno, adaptate tendințelor internaționale. Studiarea motivelor tradiționale românești a deferitor zone le oferă posibilitatea de a inova, păstrând identitatea culturală, dar integrând elemente contemporane. Exemple includ colecțiile casei Dior care utilizează broderii tradiționale românești, Yves Saint Laurent sau creațiile Valentino inspirate de motive folclorice. Astfel, studenții dezvoltă proiecte vizual-artistic funcționale, cu valoare socială, educativă și culturală, contribuind la menținerea și promovarea tradițiilor locale în România, Republica Moldova și regiuni învecinate, în context global. Integrarea elementelor tradiționale românești în creațiile contemporane face parte dintr-o tendință mai amplă de revalorizare a patrimoniului imaterial [7]. În educația artistică, acest proces presupune o abordare etnografică riguroasă – documentarea motivelor, tehnicilor și simbolisticii – urmată de o reinterpretare în limbajul vizual contemporan (stilizare) [5. P.61].

În cadrul Bazarului Diplomatic, această sinteză se manifestă prin colecții capsulă care combină motive tradiționale stilizat sau reinterpretat puternic în contextul tendințelor cu siluete croite și materiale inovative, adresându-se unui public global.



Fig. 1 Invitație afiș Diplomatic Bazar Bruxelles

Contextul general al studiului de caz (deplasare decembrie 2023, iunie 2024, decembrie 2024, august 2025)

Educația artistică în domeniile modă/design vestimentar, artă decorativă și design textil traversează o perioadă de expansiune internațională, în care colaborările transfrontaliere și schimburile culturale devin esențiale pentru dezvoltarea competențelor profesionale și creative ale studenților [1, p.47]. În acest cadru, evenimentele cu specific diplomatic, precum Bazarul Diplomatic Internațional de la Bruxelles, reprezintă platforme reale de învățare, afirmare profesională și promovare culturală [8]. Participarea la astfel de evenimente permite studenților să interacționeze cu diplomați, curatori, designeri internaționali și public din diaspora, beneficiind de feedback divers și validare profesională [9], oferind experiență care contribuie la dezvoltarea competențelor interculturale, la consolidarea abilităților de comunicare și la adaptarea creațiilor artistice la standardele globale [11]. Studiul etnografic și reinterpretarea vizuală în timpul procesului de cercetare și dezvoltare a temei la orele de consultație cu profesorii și experții domeniului ca o practică de platou devin piloni pedagogici fundamentali în motivarea studenților de a crea colecții originale cu menținerea stilului etno. Studiarea motivelor tradiționale românești a deferitor zone culturale le oferă un cadru pentru inovație, permițând integrarea elementelor folclorice în design contemporan. Branduri internaționale și case de modă demonstrează că motivele tradiționale pot fi reinterpretate cu succes, atrăgând atenția publicului global și conferind colecțiilor un caracter distinctiv [12]. În contextul participării la Bazarul Diplomatic, studenții dezvoltă proiecte vizual-artistic funcționale, cu valoare socială și educativă, contribuind la păstrarea și promovarea patrimoniului cultural românesc.



Fig. 2 Afiș de conferință invitați

Implicarea diasporei în cadrul evenimentului, încă o latură important de menținere a temei, adaugă o dimensiune suplimentară de relevanță internațională, oferind tinerilor creatori oportunitatea de a înțelege percepția publicului românesc din exterior și de a adapta mesajul cultural într-un mod accesibil și atractiv tinerilor aflați în alt creuzet cultural. În plus, expozițiile diplomatice încurajează studenții să integreze elemente tradiționale în design contemporan, generând colecții care nu sunt doar artistice, ci și funcționale, având impact social și cultural semnificativ.

Astfel, participarea la Bazarul Diplomatic funcționează ca un laborator pedagogic complex, combinând educația artistică cu diplomația culturală, promovând identitatea culturală și poziționând studenții ca actori vizibili și activi pe scena internațională a industriilor creative [9]. Această metodă pedagogică considerată inovatoare nu doar că stimulează creativitatea aplicată, dar și consolidează legătura dintre patrimoniul cultural local și tendințele globale, pregătind tinerii designeri pentru integrarea într-o piață internațională din ce în ce mai competitivă [5, p.63].

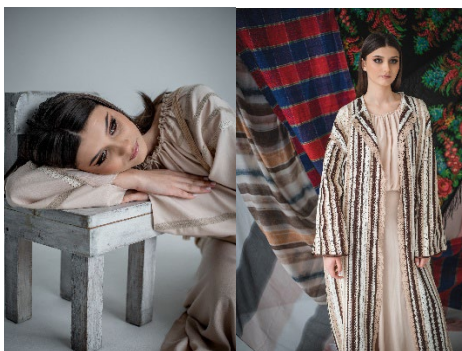


Fig. 3 Colecție vestimentară Maria Parasi UPSC, Bruxelles 2024

Structura evenimentului – Bazarul – reunește standuri reprezentative ale ambasadelor, fiecare expunând produse, artefacte, creații vestimentare, cărți, picturi, gastronomice, idei turistice sau melodii uitate, textile care reflectă identitatea culturală ale țărilor. Publicul țintă este divers: diplomați, oameni de afaceri, turiști culturali, reprezentanți ai ONG-urilor, mass-media internațională și publicul larg interesat de cultura globală accentul cade pe prezentarea creațiilor studenților din domeniile modă, design textil și artă decorativă; valorizarea patrimoniului etnografic prin elemente tradiționale (broderii, motive geometrice, tehnici de țesut); adaptarea în cheie contemporană pentru a răspunde gustului și așteptărilor publicului internațional; interacțiunea directă dintre studenți și vizitatori, inclusiv diplomați, care pot oferi feedback instantaneu.

Relevanța pedagogică a participării la acest eveniment devine un laborator viu de experimentare creativă:

Studenții lucrează sub influența unui brief real furnizat de ambasade și oaspeții evenimentului, care specifică obiectivele de reprezentare culturală și imaginea dorită a țării;

Creațiile trebuie să fie tehnic impecabile și cultural autentice, dar și adaptabile publicului internațional contemporan;

Feedbackul nu se limitează la criterii artistice, ci include și factori de comunicare interculturală, branding de țară și percepție diplomatică, colegii din deferite localități ale ambelor țări participante dar și a gazdei.

Metodologia ca obiectiv general poate servi la analiza modului în care participarea studenților la un eveniment diplomatic internațional influențează dezvoltarea potențialului lor creativ și a competențelor interculturale oferind ca interviu întrebări de cercetare:

RQ1: Cum influențează participarea la Bazarul Diplomatic nivelul de originalitate și relevanță interculturală al creațiilor studenților?

RQ2: Ce competențe interculturale sunt dobândite sau consolidate în acest proces?

RQ3: Care sunt provocările întâmpinate în adaptarea elementelor tradiționale la un context internațional?

RQ4: Ce idei noi apar în timpul deplasării, vizitei și interacțiunii cu diaspora?

Ipoteze

H1: Participarea la un eveniment diplomatic crește scorurile de creativitate (originalitate, flexibilitate stilistică, comunicare, idei) conform evaluării CAT.

H2: Integrarea motivelor tradiționale românești a deferitelor zone într-un context diplomatic stimulează dezvoltarea competențelor interculturale. Dorința de a crea în context.



Fig. 4 Costumul Reginei Maria, Luchița Cristina UPSC, Bruxelles 2025

Metodologia propusă pentru investigarea impactului participării studenților la evenimente diplomatice asupra dezvoltării creativității este de tip *mixed-methods*, combinând tehnici cantitative și calitative pentru a obține o imagine completă asupra procesului de învățare și a rezultatelor creative [13]. Nucleul cercetării este reprezentat de un studiu de caz, centrat pe participarea la Bazarul Diplomatic Internațional de la Bruxelles, eveniment care combină diplomația culturală cu prezentarea artistică și interacțiunea internațională [15]. Această metodă permite analiza aprofundată a procesului de creație al studenților și a modului în care elementele etnografice tradiționale sunt integrate în designul contemporan [16]. Pregătirea studenților ar include documentarea motivelor tradiționale, realizarea prototipurilor și participarea la workshop-uri pentru adaptarea lor la cerințele publicului internațional [13, 14]. Participarea efectivă la eveniment oferă studenților oportunitatea de a primi feedback direct de la diplomați, curatori și public internațional, inclusiv diaspora, consolidând astfel competențele interculturale și abilitățile de comunicare. Analiza post-eveniment combină metode cantitative, precum chestionarele privind percepția creativității și a competențelor interculturale, cu metode calitative, inclusiv interviuri semi-structurate și observații asupra procesului de reflecție și adaptare a creațiilor [16]. Această abordare permite evaluarea modului în care interacțiunea în platforma diplomatică contribuie la dezvoltarea competențelor artistice, creative și interculturale ale studenților, oferind o bază solidă pentru recomandări privind integrarea evenimentelor diplomatice în curriculumul universitar de arte vizuale și design. Etapele intervenției pedagogice se vor bazate pe *brief inițial*, transmis de ambasade (obiective de

reprezentare, elemente culturale obligatorii, public țintă, metode și soluții, discuții). Documentarea etnografică – cercetare a motivelor tradiționale a invitațiilor din deferite zone tematice, inclusiv interviuri cu meșteri populari. Atelier de co-creație – sesiuni de mentorat cu cadre universitare, designer (Adrian Oianu, Proetnica) și reprezentanți diplomatici. Dezvoltarea noilor idei de prognozare pe tematica propusă. Planificarea noii deplasări la Bazarul Diplomatic – încurajarea studenților noi la realizarea proiectelor tematice și prezentarea în stand interactiv, cu explicații oferite publicului internațional. Feedback structurat – completarea de către evaluatori externi (selectiv oaspeții evenimentului, specialiști, profesori a Universității Liberă din Bruxelles (ULB)) a unei rubrici bazate pe modelul CAT, prezentat de coordonatorii însoțitori. Reflecție post-eveniment – jurnale reflexive și discuții de grup despre experiență după deplasare. Analiza datelor pot fi selectate cantitativ: compararea scorurilor de creativitate și competență interculturală înainte și după participarea la eveniment (test pentru eșantioane pereche) și calitativ: analiza tematică a interviurilor și jurnalelor reflexive pentru identificarea tiparelor de învățare și inovație, însă încă un indicator important, chiar de bază este comercializarea produselor colecțiilor, această etapă considerându-se și ca impuls de noi creații.

Participarea studenților la evenimente de interacțiune diplomatică a demonstrat un impact semnificativ asupra dezvoltării creativității și competențelor interculturale, confirmând relevanța integrării experiențelor internaționale în procesul educațional [8, p.12; 9, p.45]. Analiza datelor cantitative a indicat progrese vizibile în toate dimensiunile evaluate, incluzând originalitatea, flexibilitatea stilistică, relevanța interculturală și elaborarea tehnică, ceea ce sugerează că implicarea practică într-un mediu internațional stimulează gândirea creativă și capacitatea de adaptare la contexte diverse. Totodată, competențele interculturale au înregistrat îmbunătățiri notabile, în special în ceea ce privește abilitatea de a adapta mesajul cultural și de a înțelege multiple perspective, evidențiind eficiența interacțiunii cu un public internațional din diasporă. Rezultatele calitative completează această imagine, arătând că studenții au dobândit o percepție autentică a publicului și au învățat să-și ajusteze discursul explicativ în funcție de reacțiile vizitatorilor din diferite regiuni geografice. Proiectele care au combinat motive tradiționale cu materiale contemporane, precum neoprene, PESTermoaplicat sau fibre reciclate, au avut cel mai mare impact, demonstrând potențialul reinterpretării inovatoare a patrimoniului cultural în designul vestimentar actual însă, accentual se face obligatoriu pe material tradițional utilizat în așa proiecte. În plus, experiența participării la eveniment a facilitat networking-ul profesional, peste jumătate dintre studenți primind invitații la alte expoziții internaționale, ceea ce subliniază valoarea acestei experiențe pentru afirmarea lor pe scena creativă globală [11].

Aceste rezultate sugerează că integrarea participării la evenimente diplomatice în educația artistică poate fi considerată o metodologie pedagogică eficientă (MPE), capabilă să dezvolte simultan creativitatea aplicată, competențele interculturale și capacitatea studenților de a interacționa în contexte profesionale internaționale. Experiența practică oferă, astfel, un echilibru între dezvoltarea artistică, adaptabilitatea culturală și recunoașterea profesională, evidențiind importanța includerii acestor oportunități în curriculumul universitar pentru formarea viitorilor designeri vestimentari și artiști decorativi [8, p.20].

Rezultatele confirmă ipotezele inițiale: participarea la un eveniment diplomatic cu vizibilitate internațională stimulează creativitatea aplicată și dezvoltă competențele interculturale. Acest lucru se datorează contextului autentic în care studenții trebuie să-și

susțină vizual și verbal creațiile, precum și feedback-ului multidimensional venit din partea experților, invitaților, ambasadurilor și artiști locali. Un aspect important identificat este riscul stereotipizării culturale. Unele proiecte au tendința de a exagera elementele folclorice în detrimentul inovației, ceea ce poate reduce atractivitatea costumului. Acest risc poate fi diminuat printr-o documentare riguroasă și prin colaborarea cu specialiști în etnografie și design contemporan ca tehnici și tehnologii relative aplicate.

De asemenea, metoda „interacțiunii diplomatice” are un efect benefic asupra încrederii profesionale a studenților: prezentarea în fața unui public exigent și internațional le crește capacitatea de argumentare, negociere și adaptare.



Fig. 5 Bruxelles 2024

Concluzii

Metoda interacțiunii diplomatice constituie o abordare pedagogică inovatoare, care îmbină în mod echilibrat experiența creativă a studenților cu dezvoltarea competențelor interculturale și a abilităților de comunicare în contexte internaționale. Participarea la evenimente precum **Bazarul Diplomatic de la Bruxelles** oferă o platformă unică de învățare, în care studenții programelor de studii Modă-Design vestimentar și Artă decorativă își pot testa și valorifica creațiile în fața unui public divers, format din diplomați, curatori, designeri internaționali și reprezentanți ai diasporei. Această experiență facilitează nu doar vizibilitatea profesională, ci și înțelegerea diferențelor culturale și a standardelor estetice variate, stimulând adaptabilitatea și flexibilitatea stilistică a tinerilor creatori.

Integrarea metodelor pedagogice eficiente inovative contemporane (MPE) în curriculumul universitar presupune colaborări instituționale bine structurate între universități și misiuni diplomatice, ceea ce permite crearea unor programe educaționale cu valoare practică internațională. Evenimentele de tip diplomatic, desfășurate adesea în zile de weekend, devin, astfel, veritabile laboratoare de formare profesională, în care studenții aplică cunoștințele teoretice dobândite în cadrul atelierelor și proiectelor universitare. Pregătirea prealabilă implică documentarea etnografică riguroasă, studiul motivelor tradiționale și reinterpretarea creativă a patrimoniului cultural, pentru a evita reprezentările superficiale și pentru a transmite autenticitatea tradițiilor românești chiar din anul întâi de studii. Această abordare permite crearea unor colecții care nu numai că impresionează vizual, dar și comunică identitate culturală și istorică într-un mod inovativ și contemporan aplicând deseori sustenabilitatea.

Participarea la evenimente diplomatice (bazar/târguri, expoziții, webinar, fashion show-uri) contribuie totodată la dezvoltarea competențelor sociale și profesionale ale studenților.

Aceștia învață să interacționeze cu diferiți actori culturali, să negocieze valori estetice, să adapteze discursul explicativ și să integreze feedback-ul publicului în procesul creativ. Experiența de networking și expunerea internațională stimulează nu doar afirmarea profesională, ci și interesul pentru colaborări transfrontaliere și proiecte culturale comune, consolidând competențele interculturale și promovând o educație artistică cu vizibilitate globală.

Metoda interacțiunii diplomatice (MID) se evidențiază ca o strategie pedagogică eficientă, capabilă să dezvolte simultan creativitatea aplicată, competențele interculturale și adaptabilitatea profesională a studenților în domeniul modei și artei decorative. Aceasta transformă participarea la evenimente internaționale într-un instrument educațional complex, care le oferă studenților oportunitatea de a explora, experimenta și promova patrimoniul cultural într-un cadru profesional real și valoros, o practică scurtă consolidând legătura între educația artistică și scena creativă internațională [19].

Bibliografie:

1. AMABILE, T. M. (2018). *Creativity in Context (rev. ed.)*. Boulder: Westview Press. 408 p. ISBN-10: 0367315262/ ISBN-13: 978-0367315269
2. BARNARD, M. (2014). *Fashion Theory: A Reader (2nd ed.)*. London, UK: Routledge. 552 p. ISBN-13: 978-0415413404 (1st edition)
3. BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 128 p. ISBN-10: 1847690793/ ISBN-13: 978-1847690791
4. GOVERS, R. (2018). *Imaginative Communities: Admired Cities, Regions and Countries*. Reputo Press. Amsterdam, NL. 254 p. ISBN: 9789082826524
5. QUINN, B. (2020). *Textile Visionaries: Innovation and Sustainability in Textile Design*. London, UK: Laurence King Publishing. 192 p. ISBN-10: 1780670532/ ISBN-13: 978-1780670539
6. SENNETT, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven, CT: Yale University Press. 336 p. ISBN-10: 0300119091/ ISBN-13: 978-0300119091
7. UNESCO (2019). *Intangible Cultural Heritage: Safeguarding Practices*. Paris, FR: UNESCO Publishing. 216 p.
8. TURCEANINOVA, N. *Metode inovatoare în predarea artelor vizuale: studii de caz în procesul educațional*. Universitatea Tehnică a Moldovei, (2010). Chișinău. [p.12,18,20]
9. MUSTĂȚEANU, A. (2020). *Exemple practice de aplicare a metodelor moderne de învățământ*. EDICT, București. [p.45,50]

Surse web:

10. Ambasada Republicii Moldova în Regatul Belgiei – *Comunicate oficiale despre Bazarul Diplomatic Bruxelles (2023)*. Disponibil la: <https://belgia.mfa.gov.md> (accesat 13.08.2025)
11. Ambasada României în Regatul Belgiei – *Evenimente culturale (2023)*. Disponibil la: <https://bruxelles.mae.ro> (accesat 13.08.2025)
12. UNESCO – *Lista patrimoniului cultural imaterial al umanității (2024)*. Disponibil la: <https://ich.unesco.org> (accesat 13.08.2025)
13. Buzilă, V. *Zilei Internaționale a Muzeelor și Noptii Europene a Muzeelor, ediția 2022* <https://www.muzeu.md/retorica-vestimentara-camasa-cu-altita-autor-dr-varvara-buzila/> (accesat 13.08.2025)

14. BUZILĂ, V. *CĂMAȘA FEMEIASCĂ CU ALTIȚĂ – BRAND ROMÂNESC*
https://revista.amtap.md/wp-content/files_mf/151791376827_buzila_Camasafemeiascacualtita%E2%80%93brandRomanesc.pdf?utm_source=chatgpt.com (accesat 13.08.2025)
15. TURCEANINOVA, N. *Metode inovatoare în predarea artelor vizuale: studii de caz în procesul educațional*. Disponibil: repository.utm.md (accesat 13.08.2025)
16. MUSTĂȚEANU, E. *Exemple practice de aplicare a metodelor moderne de învățământ*
 edict.ro+1 (accesat 13.08.2025)
17. DONCIAN, I. D. *Metoda studiului de caz* didactic.ro+2Studocu+2 (accesat 13.08.2025)
18. PRISĂCARU, V., CORMAN Iu. *Metoda studiului de caz ca abordare inovativă în predare-învățare-evaluare: probleme și oportunități*. Disponibil:
<https://www.repository.utm.md/handle/5014/32254> [accesat 2025-08-13]
19. <https://www.facebook.com/people/Diplomatic-Bazar> (accesat 13.08.2025)

ROLUL ȘI FUNCȚIONALITATEA FACTORILOR PROTECTORI AI FAMILIEI: PERSPECTIVE PEDAGOGICE ȘI DIRECȚII DE CERCETARE

THE ROLE AND FUNCTIONALITY OF FAMILY PROTECTIVE FACTORS: PEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND RESEARCH DIRECTIONS

*SCUTARU Albina, drd., asist.univ,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
university asistent,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-4157-2286
e-mail: scutaru.albina@upsc.md*

CZU:37.018.1/.2

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p505-514

Abstract. The family is the main environment for the formation and protection of the child, and its protective factors play an essential role in preventing educational and psychosocial risks. From a pedagogical perspective, these factors – such as family resilience, the family's social support network, parental capacity for the care and development of the child, concrete support when necessary, the ability of parents to support the emotional and social development of the child. Their functionality depends on the balance between emotional support and constructive control, the ability of parents to provide coherent educational models and the socio-economic context of the families. Current research highlights the need to promote a pedagogy of family support, focused on positive parental development and on integrated interventions between education, social assistance and health. Future research directions aim to evaluate the impact of protective factors on school performance and child well-being.

Keywords: protective factors, family, family resilience, parenting, child well-being.

Rezumat. Familia este principalul mediu de formare și protecție a copilului, iar factorii săi de protecție joacă un rol esențial în prevenirea riscurilor educaționale și psihosociale. Din perspectivă pedagogică, acești factori – precum reziliența familiei, rețeaua socială de sprijin a familiei, capacitatea părinților pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului, sprijinul concret atunci când este necesar, capacitatea părinților de a sprijini dezvoltarea emoțională și socială a copilului – sunt eficienți în funcție de echilibrul dintre sprijinul emoțional și controlul constructiv, de capacitatea părinților de a oferi modele educaționale coerente și de contextul socio-economic al familiilor. Cercetările actuale evidențiază necesitatea promovării unei pedagogii a sprijinului familial, axată pe dezvoltarea parentală pozitivă și pe intervenții integrate între educație, asistență socială și sănătate. Direcțiile viitoare de cercetare vizează evaluarea impactului factorilor de protecție asupra performanței școlare și a bunăstării copilului.

Cuvinte-cheie: factori protectori, familie, reziliență familială, educație parentală, bunăstarea copilului.

Introducere

Familia reprezintă mediul fundamental în care se formează personalitatea copilului și se consolidează valorile morale, fiind prima instanță de socializare și educație [4, p. 21]. În condițiile transformărilor socio-economice actuale, familia este tot mai des supusă unor presiuni care afectează echilibrul emoțional și educațional al copiilor.

Analiza factorilor protectori ai familiei devine, astfel, o temă majoră în cercetarea pedagogică, deoarece aceștia asigură reziliența sistemului familial și contribuie la bunăstarea copilului [7, p. 24].

Factorii protectori sunt înțeleși ca un ansamblu de resurse interne și externe care sporesc capacitatea familiei de a gestiona stresul și de a preveni riscurile educaționale, emoționale și sociale [2, p. 45]. Din perspectivă pedagogică, studiul acestor factori sprijină dezvoltarea unor programe de consiliere parentală și a politicilor publice orientate spre prevenirea vulnerabilităților [3, p. 39]. Printre aceștia se regăsesc reziliența familiei, rețeaua socială de

suport a familiei, capacitatea parentală pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului, sprijinul concret la necesitate, capacitatea părinților de a susține dezvoltarea emoțională și socială a copilului. Funcționalitatea acestor factori reflectă modul în care familia reușește să valorifice resursele disponibile pentru a asigura un climat educațional pozitiv și stabil. În același timp, cercetarea actuală urmărește identificarea mecanismelor prin care acești factori pot fi consolidați în diferite contexte: urban și rural, în familiile monoparentale, extinse sau în situații de risc social. Astfel, abordarea integrată a rolului și funcționalității factorilor protectori ai familiei reprezintă o direcție strategică de cercetare pedagogică și socială, contribuind la promovarea unei culturi a bunăstării copilului și la formarea unei societăți bazate pe solidaritate, echitate și responsabilitate familială.

Fundamentarea conceptuală a factorilor protectori ai familiei

Familia reprezintă primul și cel mai influent mediu de dezvoltare al individului, oferind atât suport emoțional, cât și cadrul pentru formarea competențelor sociale și cognitive. În literatura de specialitate, **factorii protectori ai familiei** sunt definiți ca acele resurse, caracteristici sau practici familiale care contribuie la prevenirea problemelor de adaptare, dezvoltare sau comportament la copii și adolescenți, sporind reziliența familială și individuală (Walsh, F. (2016). *Strengthening Family Resilience*. 3rd edition. Guilford Press.).

Acești factori se pot clasifica în mai multe dimensiuni:

1. **Dimensiunea emoțională și relațională** – include coeziunea familială, comunicarea eficientă, expresia afectivă și sprijinul reciproc. Familiile cu legături emoționale solide oferă copiilor un sentiment de siguranță și stabilitate, reducând riscul de probleme comportamentale sau emoționale. [Boldea, 2022, p. 27];
2. **Dimensiunea structurală și funcțională** – presupune prezența și implicarea părinților, stabilitatea relațiilor familiale, precum și rolurile clar definite în cadrul familiei. Un mediu structurat oferă predictibilitate și norme consistente, facilitând adaptarea copiilor la cerințele sociale.
3. **Dimensiunea educațională și normativă** – include practicile de parenting, monitorizarea comportamentului, transmiterea valorilor și a normelor sociale, precum și sprijinul pentru educația formală. Aceste practici contribuie la dezvoltarea competențelor sociale și cognitive ale copiilor și la prevenirea comportamentelor de risc.
4. **Dimensiunea socio-materială** – se referă la resursele materiale și accesul la servicii (locuință, sănătate, educație), care influențează capacitatea familiei de a răspunde nevoilor membrilor săi.
5. **Dimensiunea culturală și comunitară** – implică valorile culturale, rețelele sociale și suportul comunitar care pot întări coeziunea familială și abilitatea de a face față stresului. [Răducanu, 2018, p. 118]

Perspective pedagogice asupra factorilor protectori subliniază importanța susținerii și dezvoltării acestor resurse prin programe de consiliere parentală, educație socio-emoțională pentru copii și intervenții comunitare integrate. Prin promovarea acestor factori protectori, se poate contribui la prevenirea vulnerabilităților și la creșterea calității vieții și a bunăstării copilului.

Direcțiile de cercetare viitoare includ: analiza impactului factorilor protectori în familiile cu risc socio-economic, studii longitudinale privind dezvoltarea rezilienței, precum și evaluarea eficienței programelor de intervenție care vizează întărirea suportului familial.

Factorii protectori ai familiei țin de competențele parentale care, fiind formate și consolidate, asigură puterea și eficiența familiei în oferirea copilului unei îngrijii adecvate și condiții pentru dezvoltare eficientă.

Reziliența parentală reprezintă capacitatea părinților de a face față stresului cotidian și de a asigura dezvoltarea armonioasă a copilului [7, p. 134]. Studiile arată că părinții rezilienți transmit copiilor abilități de gestionare a emoțiilor și contribuie la formarea atașamentului securizant [6, p. 52]. Intervențiile educaționale orientate spre dezvoltarea competențelor parentale sporesc calitatea relației părinte-copil [5, p. 102]. Experiența parentală aduce numeroase satisfacții, dar este însoțită adesea și de situații generatoare de stres. Acest stres poate influența atât starea personală a părintelui, cât și relația acestuia cu propriul copil. Printre cauzele frecvente se numără schimbările majore de viață (cum ar fi mutarea într-un alt loc), evenimentele neașteptate (pierderea locului de muncă, diagnosticarea copilului cu o boală gravă), factori individuali (consumul de substanțe, traume din copilărie), factori sociali (conflicte relaționale, izolare sau singurătate) și condiții externe la nivel de comunitate sau mediu (sărăcie prelungită, efecte ale calamităților naturale ș.a.).

Reziliența parentală presupune capacitatea de a gestiona stresul și de a menține echilibrul emoțional și funcțional chiar și în condiții dificile, după experiențe negative sau traumatizante, crescând astfel șansele de a obține rezultate pozitive în plan personal și familial. Anumiți factori de stres pot fi gestionați cu ușurință prin soluții simple pentru provocările cotidiene: de exemplu, solicitarea ajutorului unui prieten sau a unei rude pentru a prelua copilul de la școală ori grădiniță atunci când părintele este reținut. Totodată, unii factori nu pot fi înlăturați sau depășiți atât de ușor. De ex., părinții nu pot „repara” o dezabilitate în dezvoltarea copilului sau nu pot „șterge” abuzul de care au suferit în copilărie. Părinții manifestă reziliență atunci când reușesc să-și activeze resursele interne pentru a face față cu succes provocărilor personale și celor legate de copiii lor. Ei sunt capabili să depășească experiențele dificile, să diminueze efectele traumei și să evolueze pozitiv, valorificând atuurile și sprijinul existent în cadrul familiei.

Capacitatea unui părinte de a răspunde nevoilor copilului – oferindu-i protecție, stabilitate și îngrijire – depinde de propria stare de bine, de nivelul de reziliență și de abilitatea de a se autoîngriji, menținând un stil de viață echilibrat și sănătos.

Când părinții sunt rezilienți, își sporesc încrederea și eficiența în fața problemelor, gestionând mai bine stresul și emoțiile. Această atitudine are efecte benefice nu doar asupra lor, ci și asupra relației cu copilul, contribuind la dezvoltarea unor legături afective sigure și sănătoase. Un copil care primește atenție, sprijin și afecțiune din partea părinților are șanse mai mari să devină, la rândul său, rezilient în situații dificile.

Totuși, există cazuri în care presiunile și stresul depășesc capacitatea de adaptare a părinților. Cei care, în copilărie, au experimentat lipsa sprijinului afectiv, abuzul sau neglijarea pot întâmpina dificultăți în a gestiona stresul și în a reacționa cu sensibilitate la nevoile propriilor copii. În astfel de situații, pot apărea manifestări de anxietate, depresie sau alte tulburări emoționale, care afectează relația părinte-copil.

Cercetările arată că tulburările afective ale părinților, precum depresia, pot influența negativ stilul parental și pot crește riscul ca un copil să dezvolte atașamente nesigure, să fie expus la abuz sau să manifeste probleme de ordin emoțional, comportamental ori cognitiv. Cu toate acestea, intervențiile psihologice și sprijinul adecvat pot ajuta părinții să depășească efectele traumelor din trecut, să dezvolte relații sănătoase cu propriii copii și să le ofere protecția și afecțiunea necesare pentru o dezvoltare armonioasă. Toți părinții trec prin stres la un moment sau altul. Astfel, reziliența parentală este o competență de care au nevoie toți părinții pentru a depăși eficient situațiile stresante și pentru a asigura rezultate sănătoase și pozitive în viața familiilor proprii.

Prin urmare, se abordează două componente diferite ale rezilienței la părinți: abilitatea de a funcționa bine în situații de stres și abilitatea de a fi un părinte bun în situațiile de stres. Reziliența la stresul cauzat de aspectele generale ale vieții presupune speranță, optimism, încredere de sine, capacități de rezolvare a problemelor, autoîngrijire și dorința de a solicita ajutor, capacitatea de a controla emoțiile negative. Rezistența la stresul legat de creșterea copiilor presupune capacitatea de a nu permite stresului să influențeze negativ dragostea, atitudinea pozitivă și grija față de copil. Dezvoltarea rezilienței la părinți trebuie să cuprindă ambele componente.

Strategii pentru consolidarea rezilienței la părinți:

1. Manifestați o atitudine pozitivă față de părinți, bazată pe aspectele puternice ale acestora;
2. Susțineți familia în calitate de factor principal în luarea unor decizii bune care vizează copilul;
3. Înțelegând că rolul de părinte este în sine stresant, ajutați-i pe părinți să-și formeze strategii de control a stresului în rolul lor de părinți.

Rețeaua socială de suport a familiei reflectă dorința și capacitatea părinților de a stabili relații sociale cu membrii comunității, de a participa la diferite activități din comunitate, de a solicita și obține susținere emoțională, sprijin informațional, instrumental sau spiritual din partea membrilor comunității [3, p. 76]. Oamenii au nevoie de oameni. Părinții au nevoie de persoane care să-i ajute să aibă grijă de ei și de copiii lor, oameni care pot să le asculte problemele, de la care pot cere sfaturi bine informate și pe care ei pot conta atunci când au nevoie de ajutor pentru a rezolva o problemă [5, p. 58]. De aceea, existența și calitatea unor relații sociale este importantă în viața părinților [1, p. 64]. Relațiile armonioase și de sprijin cu membrii familiei extinse, prietenii, vecinii, colegii, persoanele din comunitate sau furnizorii de servicii reprezintă o resursă esențială pentru părinți. Aceste conexiuni pot oferi diferite tipuri de suport:

- **emoțional**, prin manifestarea empatiei, recunoașterea competențelor parentale și absența atitudinilor critice;
- **informațional**, prin sfaturi privind creșterea copilului sau recomandarea unor specialiști;
- **instrumental**, prin ajutor concret : transport, asistență materială ori sprijin în găsirea unui loc de muncă;
- **spiritual**, prin încurajare, optimism și susținere morală.

Când părinții simt că fac parte dintr-o rețea socială solidă, bazată pe încredere și cooperare, ei percep că există oameni care le sunt alături, îi protejează și împărtășesc cu ei atât

momentele de bucurie, cât și dificile. În perioadele tensionate, aceștia pot apela la persoanele de încredere, beneficiind de sprijin reciproc și de sentimentul apartenenței la o comunitate de ajutor.

Numeroase cercetări arată că sprijinul oferit părinților – indiferent de natura lui (emoțional, informațional, practic sau spiritual) – contribuie la formarea unei dispoziții pozitive, la creșterea satisfacției parentale și la dezvoltarea unui comportament grijuliu și responsabil față de copil. De asemenea, suportul social reduce stresul, anxietatea și iritabilitatea asociate rolului de părinte [2, p.88]. În schimb, relațiile tensionate, superficiale sau lipsite de calitate pot deveni surse de stres suplimentar.

Un exemplu relevant îl constituie implicarea bunicilor, care pot oferi tinerilor părinți sprijin practic și sfaturi utile. Totuși, diferențele de viziune privind metodele de îngrijire a copiilor pot genera uneori neînțelegeri. În situațiile extreme, lipsa unor relații sociale sănătoase duce la izolare și singurătate, afectând semnificativ starea de bine a părinților și echilibrul familial. Izolarea socială este un factor de risc asociat puternic cu iresponsabilitatea parentală, depresia maternală și probabilitatea sporită a maltratării copilului [7, p. 118]. În mod similar, singurătatea poate fi un factor major al stresului care inhibă capacitatea părinților de a oferi copiilor îngrijire consecventă, educație și ocrotire [6, p. 59]. S-ar părea că extinderea numărului de persoane ce ar putea oferi părinților sprijin social constructiv ar fi „leacul” împotriva izolării și singurătății sociale. Totuși, acordarea părinților unor oportunități pentru crearea și consolidarea conexiunilor sociale pozitive și durabile este un factor necesar, dar insuficient [3, p. 88]. Părinții pot simți singurătate și izolare chiar dacă sunt înconjurați de alți oameni, în cazul în care relațiile lor sunt lipsite de profunzime emoțională și acceptare veritabilă [1, p. 96]. Astfel, părinții au nevoie de oportunități pentru a cultiva relații sociale pozitive cu cel puțin încă o persoană care ar putea să le ofere sprijin emoțional, informațional, instrumental sau spiritual, pentru ca interacțiunea eficientă să se producă într-un context de încredere și respect reciproc [2, p. 92]. Relațiile sociale constructive și susținătoare contribuie la protejarea părinților de factorii de stres și susțin comportamente parentale grijulii ce stimulează atașamente durabile la copii [5, p. 117]. Prin urmare, relațiile sociale calitative ale părinților sunt benefice atât pentru copii, cât și pentru adulți [7, p. 143].

Strategii pentru formarea rețelei sociale de suport a familiei:

1. Stabiliți relații pozitive cu părinții pentru a putea discuta despre diferite aspecte legate de educația copilului;
2. Încurajați părinții să lărgască sau să aprofundeze rețeaua socială de suport a familiei, ținând cont de calitatea relațiilor stabilite.

Capacitatea parentală pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului presupune competențe parentale formate, dorința și capacitatea de a învăța despre îngrijirea și educația copilului, cunoașterea copilului propriu. Nu sunt părinți care ar cunoaște totul despre copilul propriu sau care ar fi „părinți perfecți”. Cunoașterea proceselor de creștere și dezvoltare a copilului le oferă părinților posibilitatea de a înțelege mai bine comportamentele și nevoile acestuia la diferite etape de vârstă, precum și de a adapta sprijinul oferit în funcție de particularitățile dezvoltării. Atât părinții, cât și specialiștii care lucrează cu copii, pot beneficia considerabil de pe urma aprofundării cunoștințelor despre evoluția fizică, cognitivă, emoțională, socială și lingvistică a copilului, despre semnele care pot indica întârzieri în dezvoltare, precum și despre necesitatea

intervenției specializate. Totodată, este importantă înțelegerea factorilor culturali ce influențează stilul parental, a elementelor care favorizează sau împiedică o dezvoltare armonioasă și a metodelor pozitive de disciplinare și ghidare a comportamentului.

Îmbogățirea cunoștințelor despre dezvoltarea copilului și formarea competențelor de îngrijire parentală devin esențiale în contextul descoperirilor recente din domeniile neurologiei, pediatriei și psihologiei dezvoltării. Studiile din aceste arii de cercetare subliniază importanța decisivă a primilor ani de viață, perioadă în care se conturează bazele dezvoltării cognitive, emoționale, sociale și morale. De asemenea, s-a demonstrat că mediul familial și experiențele trăite în copilăria timpurie joacă un rol crucial în modelarea dezvoltării creierului și, implicit, în formarea echilibrului psihologic și comportamental al copilului.

Creierul în dezvoltare are nevoie de alimentare adecvată, perioade regulate de somn, activitate fizică și o varietate de experiențe de stimulare. Creierul în dezvoltare are, de asemenea, nevoie de părinți/îngrijitori pregătiți și stabili din punctul de vedere emoțional, care să recunoască și să răspundă consecvent necesităților copilului mic, să interacționeze cu el într-un mod afectuos, sensibil și grijuliu. Astfel de îngrijire stimulează dezvoltarea atașamentului stabil între copil și adult. Copilul mic care are format un atașament stabil, dezvoltă sentimentul de încredere, se simte protejat și este capabil să exploreze mediul înconjurător în baza unei temelii solide.

Numeroase cercetări au demonstrat că strategiile parentale ce duc la formarea atașamentelor stabile care rămân calde și sensibile chiar și atunci când copilul crește mai mare, stau la baza competențelor socio-emoționale, cognitive și morale în toate perioadele de dezvoltare. De ex., atunci când un copil mic solicită interacțiune, prin gângurit sau expresii faciale, iar părintele răspunde într-o manieră similară, acest tip de interacțiune între copil și părinte ajută la crearea legăturii ce stă la baza formării ulterioare a deprinderilor sociale, emoționale și cognitive. În afară de aceasta, cercetările asupra creierului arată că atitudinile parentale ce nutresc atașamente emoționale stabile îl ajută pe copil să depășească stresul. Atașamentele stabile pot compensa unele daune produse de stresurile puternice cauzate de traumele suferite în copilăria mică (de ex., maltratare sau expunere la violență).

Din contra, îngrijirea parentală inconsecventă, indiferentă, detașată, ostilă sau respingătoare produce atașamente nesigure. Copilul mic care are formate atașamente nesigure manifestă frică, lipsă de încredere, anxietate sau nefericire, are riscul de a suferi efecte de lungă durată asupra dezvoltării creierului, inclusiv retard în dezvoltare, afecțiuni cognitive, probleme de conduită, patologii psihice și dificultăți relaționale. De ex., copilul mic care are stimulare limitată prin intermediul limbajului adulților și posibilități reduse de explorare a lumii din jur, ar putea să nu dezvolte pe deplin zonele creierului ce susțin învățarea.

De multe ori, comportamentele și atitudinile părinților față de propriii copii sunt influențate de modul în care ei înșiși au fost educați și tratați în copilărie. Prin acumularea de cunoștințe actuale despre dezvoltarea copilului și despre metodele eficiente de parenting, părinții pot reflecta critic asupra experiențelor lor anterioare și pot identifica în ce măsură acestea le modelează stilul parental. Totodată, pot descoperi alternative mai constructive și mai potrivite pentru ghidarea și sprijinirea copilului în procesul de creștere.

Înțelegerea rolului crucial al dezvoltării timpurii a creierului ajută atât părinții, cât și specialiștii din domeniul educației și asistenței copilului să recunoască elementele esențiale de

care un copil mic are nevoie pentru a se dezvolta armonios. Printre acestea se numără relațiile bazate pe grijă, încredere și stabilitate emoțională, activitățile coerente și bine structurate, interacțiunile care stimulează limbajul, un mediu sigur și echilibrat din punct de vedere fizic și afectiv, precum și experiențele de învățare prin explorare și acțiune directă.

Strategii pentru dezvoltarea competențelor parentale în îngrijirea și creșterea copilului:

1. Încurajați părinții să participe la programe de formare parentală disponibile în comunitate.
2. Sprijiniți-i să își formeze așteptări realiste față de copil, adaptate la nivelul său de dezvoltare și potențial.
3. Discutați deschis cu părinții atunci când cerințele lor nu corespund etapelor de dezvoltare prin care trece copilul.
4. Evidențiați valoarea relației afectuoase și a grijii calde, pentru a întări conștientizarea importanței rolului parental.
5. Furnizați informații utile la momentul potrivit, exact atunci când părinții întâmpină provocări în educația sau îngrijirea copilului.
6. Orientați părinții spre surse sigure de informare (cărți de specialitate, resurse online, specialiști) pe care se pot baza în luarea deciziilor legate de creșterea copilului.

Sprijinul concret în momente de dificultate presupune capacitatea părinților în grija cărora se află copilul de a cunoaște și de a apela la ajutor în diferite situații de dificultate, experiențele de accesare a serviciilor și de depășire a barierelor în acest proces. În viața de zi cu zi, fiecare părinte poate avea nevoie de suport fie pentru îngrijirea copilului, pentru gestionarea situațiilor de urgență, fie pentru controlul emoțiilor în momente de epuizare sau stres.

În circumstanțe mai severe – pierderea locului de muncă, dependențe, dificultăți financiare sau traume – accesul la servicii de sprijin devine esențial. Acest tip de ajutor contribuie la acoperirea nevoilor fundamentale ale copilului și familiei și facilitează legătura cu instituțiile specializate: medicale, psihologice, educaționale, sociale sau juridice.

Pentru mulți părinți, solicitarea ajutorului poate fi dificilă, deoarece este percepută ca un semn de slăbiciune sau de incompetență. Alții evită să ceară sprijin din lipsa de informații privind serviciile existente sau din teama de stigmatizare asociată anumitor instituții (de exemplu, centre de sănătate mintală, poliție, adăposturi pentru victime ale violenței).

De aceea, este important ca părinții să fie sprijiniți să își cunoască drepturile și să învețe să se orienteze în sistemul de servicii din comunitate, astfel încât să poată solicita sprijinul de care au nevoie fără teamă și fără sentimentul de rușine

În acest context, profesioniștii care contactează cu părinții, trebuie să le comunice clar că solicitarea ajutorului nu este un indicator al slăbiciunii sau al eșecului parental. Din contra, căutarea ajutorului este un pas spre îmbunătățirea circumstanțelor în care s-a pomenit persoana și spre învățarea modalităților mai eficiente de a depăși stresul și de a funcționa mai bine, chiar dacă persoana se confruntă cu dificultăți, probleme și traumă. Atunci când părinții solicită ajutor, ei, de fapt, își dezvoltă reziliența.

Atunci când părinții cer ajutor, acesta trebuie să fie acordat, astfel încât să nu sporească stresul. Serviciile trebuie să fie coordonate, prestate într-o manieră respectuoasă, manifestându-

se grijă față de persoană, iar măsurile aplicate să fie bazate pe aspectele puternice ale beneficiarului.

Practica de valorificare a aspectelor puternice ale familiei se bazează:

1. pe o relație de încredere între profesioniștii din diferite servicii și părinți, precum și în rândul profesioniștilor care lucrează cu aceeași familie,
2. pe înțelegerea cauzelor dificultăților apărute și depunerea eforturilor pentru a schimba situația creată,
3. pe valorile familiei și ale comunității pe care ei pot conta pentru a aplana efectul circumstanțelor stresante și pentru a realiza schimbările necesare,
4. pe resursele și competențele nevalorificate ale părinților ce trebuie să fie identificate, mobilizate și apreciate,
5. pe implicarea activă a părinților în procesul de schimbare,
6. pe îndrumarea și învățarea părinților pentru a se orienta în rețeaua complexă a sistemului de servicii medicale, sociale și educaționale.

Lucrul bazat pe aspectele puternice îi ajută pe părinți să simtă propria valoare, că ei sunt recunoscuți drept participanți competenți și informați. Ei trebuie să-și dezvolte încrederea de sine, capacitatea de a atinge succese și a acorda ajutor celor din jur. Astfel, sprijinul necesar acordat la momentul necesar și potrivit trebuie să fie însoțit de servicii calitative și coordonate, concepute să păstreze demnitatea părinților și să promoveze dezvoltarea sănătoasă a lor și a familiilor lor, să promoveze reziliența și capacitatea de a căuta și a beneficia de serviciile și resursele necesare.

Strategii pentru oferirea familiei sprijinului concret la necesitate:

1. Încurajați părinții să caute și să solicite ajutor la necesitate;
2. Ajutați părinții să se orienteze în rețeaua de servicii sau direcționați-i la alte persoane care ar putea să-i ajute să acceseze serviciile de care au nevoie, indiferent de experiențele pe care le-au avut cu serviciile;
3. Ajutați părinții să înțeleagă rolul lor ca persoane care pledează pentru sine și pentru copilul propriu.

Capacitatea părinților/persoanelor în grija cărora se află copilul de a dezvolta competențele emoționale și sociale ale copilului este capacitatea părinților de a stabili relații emoționale cu copilul, de a exprima dragoste și afecțiune față de copil, de a-l ajuta să-și exprime emoțiile și de a gestiona emoțiile acestuia [5, p. 87].

Copilăria timpurie este perioada atât a marilor oportunități, cât și a vulnerabilității considerabile. Experiențele primilor ani de viață stau la baza sănătății, bunăstării și învățării pe viitor. În trecut, cel mai mare accent se punea pe formarea capacităților academice ale copilului, pregătindu-l pentru școală. Cercetările din ultimii ani au demonstrat o legătură puternică dintre competențele sociale și emoționale ale copilului mic și dezvoltarea lui cognitivă, capacităților vorbirii, sănătății mintale și reușitei școlare [7, p. 133].

Competențele sociale și emoționale ale copilului includ: respectul de sine, încrederea în forțele proprii, eficacitatea personală (credința că ești capabil să realizezi ceva), autocontrolul (respectarea regulilor, controlul impulsurilor, acționarea adecvată contextului),

planificarea și îndeplinirea unor acțiuni, capacitatea de a finaliza sarcinile (menținerea concentrării pe o sarcină evitând distragerea), răbdarea, persistența (dorița de a mai încerca odată atunci când primele încercări au eșuat), soluționarea conflictelor (rezolvarea neînțelegerilor într-un mod constructiv), deprinderi de comunicare, empatie (înțelegerea și răspunsul la emoțiile altora), abilități sociale (de a forma prieteni și a menține relațiile de prietenie), moralitate (însușirea simțului de bine și de rău) [1, p. 112; 5, p. 94].

Competențele sociale și emoționale nu se dezvoltă de la sine; ele depind de calitatea atașamentului format și de stimulările oferite copilului [7, p. 148]. Numeroase cercetări arată că relația cu un adult consecvent, grijuliu și pregătit, care promovează activ dezvoltarea acestor competențe, este esențială pentru obținerea unor rezultate socio-emoționale favorabile în viața copilului [3, p. 105].

Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale include: crearea unui mediu în care copilul se simte liber să-și exprime emoțiile, răspunsul emotiv adresat copilului și modelarea empatiei, stabilirea unor așteptări și limite clare (de ex., „În familia noastră nimeni nu lovește pe altul”), separarea emoțiilor de acțiuni (de ex., „E firesc să fii supărat, dar nu lovi pe nimeni dacă ești supărat”), consolidarea deprinderilor sociale (cum ar fi salutarea celorlalți și răspunsul la binele făcut), precum și crearea oportunităților care îl ajută pe copil să-și rezolve problemele [2, p. 119; 5, p. 109].

Copilul care trece prin asemenea experiențe devine capabil să-și recunoască emoțiile proprii și cele ale oamenilor din jur, să se plaseze în situația altora și să-și dezvolte aptitudinile cognitive, pentru a discerne asupra acțiunilor adecvate și celor neadecvate. Și invers, după cum demonstrează cercetările, copilul în viața căruia nu există adulți care ar promova activ competențele socio-emoționale, ar putea să nu fie capabil de a simți remușcări de conștiință or să dea dovadă de empatie, ar putea să fie lipsit de atașamente durabile, să aibă limbajul subdezvoltat și aptitudini cognitive limitate, precum și dificultăți de interacționare eficientă cu semenii. Experiențele demonstrează că intervențiile timpurii și adecvate concentrate pe dezvoltarea socială și emoțională pot fi extrem de importante în aplanarea efectelor unor experiențe negative și pot să îmbunătățească reușita, rezultatele cognitive și socio-emoționale ale copilului.

CONCLUZII

1. Factorii protectori ai familiei constituie pilonii rezilienței copilului, asigurând echilibrul său emoțional și social. Relațiile afective stabile, comunicarea empatică și suportul parental constant se confirmă ca determinanți esențiali ai dezvoltării armonioase, cu efecte educative de lungă durată.
2. Funcționalitatea acestor factori este strâns condiționată de consistența valorilor și normelor educaționale promovate în mediul familial. Coerența axiologică a familiei favorizează internalizarea principiilor morale și consolidarea identității copilului ca subiect educabil.
3. Colaborarea interinstituțională familie-școală-comunitate reprezintă o direcție strategică de consolidare a factorilor protectori. Din perspectivă pedagogică, parteneriatul educațional extins contribuie la crearea unui ecosistem de sprijin integrat pentru copil și familie.
4. Educația parentală se conturează drept un instrument pedagogic central în activarea și menținerea funcționalității factorilor protectori. Programele de formare parentală bazate pe

reflecție, empatie și disciplină pozitivă sporesc capacitatea părinților de a oferi un climat familial securizant și stimulat.

5. Orientarea cercetării pedagogice către evaluarea contextuală și dinamică a factorilor protectori este indispensabilă. Analizele aplicative și longitudinale pot evidenția interdependențele dintre condițiile socio-economice, modelele educaționale familiale și nivelul de bunăstare a copilului.

Bibliografie:

- 1 BOLDEA, I. *Educația parentală și reziliența familială în contextul schimbărilor sociale*. Editura Didactică și Pedagogică, 2022.
- 2 CARATA, M. *Familia și copilul între vulnerabilitate și reziliență*. Editura Polirom, 2019.
- 3 COJOCARU, D. *Pedagogia familiei: modele de intervenție educațională și socială*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2020.
- 4 RĂDUCANU, A. *Familia contemporană: provocări și perspective educaționale*. Editura Universitară, 2018.
- 5 STĂNICĂ, G. *Educația parentală pozitivă și dezvoltarea copilului*. Editura ASE, 2021.
- 6 UNICEF. *Parenting for Lifelong Health: Strengthening Families to Prevent Violence Against Children*. UNICEF Office of Research, 2017.
- 7 WALSH, F. *Strengthening Family Resilience* (3rd ed.). Guilford Press, 2016.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE AUTOREGLARE EMOTIIONALĂ ÎN COMUNICAREA PROFESIONALĂ A ASISTENTULUI MEDICAL

DEVELOPING EMOTIONAL SELF-REGULATION COMPETENCE IN NURSES' PROFESSIONAL COMMUNICATION

*SLUSAR Adriana, prof. gr. did. I,
Școala Postliceală Sanitară Rădăuți, România
First-Grade Professor (Senior Teacher)
Rădăuți Post-Secondary Medical School – Romania*

ORCID: 0009-0002-2535-8386
e-mail: slusaradriana87@gmail.com

CZU:159.942:61-051

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p515-521

Abstract. The article analyzes the process of managing emotional situations in professional communication, viewed as an essential dimension of the emotional and ethical competence of medical assistants. It describes five main strategies: the anticipatory strategy, the contextual adaptation strategy, the attention direction strategy, the cognitive reappraisal strategy, and the emotional response regulation strategy. Each strategy represents a distinct stage in the self-regulation process, ranging from the prevention of stressful situations to the control of emotional expression. Their application reflects formative values such as responsibility, inner balance, flexibility, cooperation, reflection, empathy, and self-control. By integrating these strategies into professional practice, medical assistants can transform emotions into constructive resources, strengthen empathetic communication, maintain a positive relational climate, and foster a professional culture grounded in ethics and respect for the patient.

Keywords: emotional regulation, professional communication, nursing education, empathy, self-management, emotional intelligence, ethical competence, resilience, interpersonal relations.

Rezumat. Articolul analizează procesul de gestionare a situațiilor emoționale în comunicarea profesională, văzut ca o dimensiune esențială a competenței emoționale și etice a asistenților medicali. Sunt descrise cinci strategii principale: strategia anticipativă, strategia de adaptare la context, strategia de direcționare a atenției, strategia de reevaluare cognitivă și strategia de reglare a răspunsului emoțional. Fiecare strategie reprezintă o etapă distinctă în procesul de autoreglare: de la prevenirea situațiilor stresante până la controlul exprimării emoționale. Aplicarea lor reflectă valori formative, precum responsabilitate, echilibru interior, flexibilitate, cooperare, reflecție, empatie și autocontrol. Prin integrarea acestor strategii în practica profesională, asistenții medicali pot transforma emoțiile în resurse constructive, consolida comunicarea empatică, menține un climat relațional pozitiv și promova o cultură profesională fundamentată pe etică și respect față de pacient.

Cuvinte-cheie: reglarea emoțională, comunicare profesională, educație în asistență medicală, empatie, autogestionare, inteligență emoțională, competență etică, reziliență, relații interpersonale.

În contextul profesional al relațiilor interpersonale, comunicarea asistentului medical devine liantul de interacțiune, în care autoreglarea emoțională determină calitatea relației cu pacientul și performanța profesională. Această competență se reflectă în capacitatea de a menține un echilibru între implicarea empatică și controlul afectiv, asigurând o relație bazată pe respect, încredere și sprijin profesional. În absența autoreglării emoționale, comunicarea poate deveni rigidă sau, dimpotrivă, excesiv de afectivă, ceea ce afectează atât eficiența intervenției medicale, cât și starea emoțională a pacientului. Prin urmare, formarea cadrelor medicale trebuie să includă dimensiunea educațională a autoreglării emoționale, ca fundament al unei practici terapeutice conștiente, echilibrate și orientate spre binele persoanei îngrijite.

Emoțiile sunt reacții la anumite evenimente cu impact și includ manifestări „fiziologice, comportamentale, cognitive și experiențele subiective de plăcere sau neplăcere”, afirmă W. G. Parrott [6, p. 45]. În acest sens, definim autoreglarea emoțională drept *controlul răspunsurilor*

emoționale intense, determinate de stimuli interni sau externi, experiențe emoționale interioare, reacții spontane, necontrolate, comportamentele emoționale fiind corelate cu principiile comunicării terapeutice. Incontestabil, emoțiile din timpul actului medical necesită conștientizare și echilibru, răspunsul afectiv oferit în interacțiune, consolidează încrederea pacientului din feedbackul emoțional adecvat. Manifestările interioare exprimate prin comportamentul exteriorizat reflectă gradul de empatie și echilibru emoțional al asistentului medical, demonstrat de acțiunile concrete, ca rezultat al unei emoții [7, p. 113].

Ca dimensiune fundamentală a competenței de comunicare profesională a asistentului medical, conceptul de autoreglare emoțională este analizat din perspectiva teoriilor psihologiei pozitive (Lazarus, 1991)[5] și a modelelor de comunicare terapeutică (Gross, 2015)[6]. În lucrarea sa fundamentală *Emotion and Adaptation* (1991), **Richard S. Lazarus** propune o **teorie cognitiv-motivațional-relațională a emoțiilor**, care explică trăirile afective drept **processe dinamice de adaptare între individ și mediul său**. În viziunea lui Lazarus, **emoția reprezintă rezultatul unei evaluări cognitive**, prin care persoana interpretează semnificația situației în raport cu propriile scopuri, valori și resurse) [5].

Interpretarea teoriei date reflectă ideea că **emoțiile sunt procese cognitive adaptative**, iar **autoreglarea emoțională** derivă din capacitatea individului de a evalua, interpreta și restructura semnificația evenimentelor din mediul său. În context profesional, această viziune se traduce prin **gestionarea conștientă a trăirilor afective, prin empatie cognitivă și reevaluare pozitivă**, elemente care **definesc comunicarea eficientă și echilibrul emoțional al cadrelor medicale**.

Una dintre cele mai influente perspective asupra emoțiilor și a proceselor de reglare emoțională este *modelul procesual al emoțiilor elaborat de James Gross*, care definește reglarea emoțională ca „ansamblul acțiunilor conștiente și inconștiente prin care oamenii influențează ce emoții trăiesc, momentul apariției acestora și modul în care sunt exprimate”. Conform modelului lui Gross, procesul de reglare emoțională se desfășoară în cinci etape succesive, fiecare, reprezentând o strategie distinctă prin care individul își poate gestiona experiența afectivă [4]. Grafic acest model este prezentat de Vlasti R. (dupa Gross si Thompson, 2007), etapele – strategii fiind plasate pe rândul de sus.

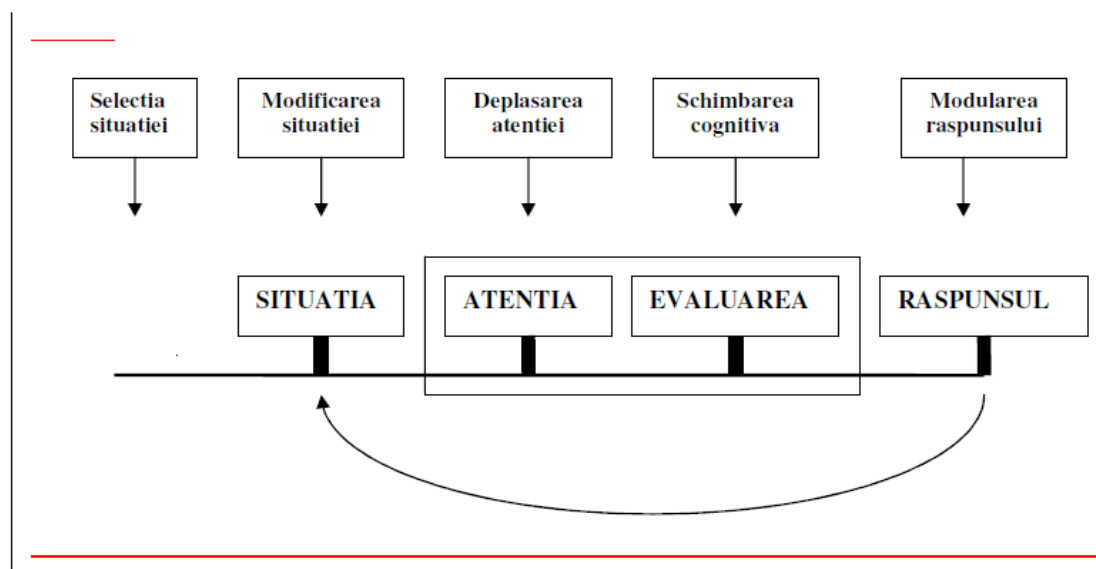


Fig. 1: Modalitățile de reglare a emoțiilor (Vlasti R, p. 45) [6]

1. *Selectarea situației* presupune alegerea sau evitarea anumitor situații pentru a reduce sau a crește probabilitatea trăirii unor emoții dorite ori indezirabile.
2. *Modificarea situației* implică intervenția directă asupra contextului extern pentru a diminua sau amplifica impactul emoțional al acestuia.
3. *Orientarea atenției* constă în direcționarea atenției către anumite aspecte ale situației, influențând astfel reacția emoțională personală.
4. *Reevaluarea cognitivă* vizează reinterpretarea semnificației situației, prin schimbarea modului în care aceasta este percepută și evaluată.
5. *Modularea răspunsului* are loc după declanșarea emoției și se referă la reglarea directă a componentelor subiective, comportamentale sau fiziologice ale reacției emoționale.

Aceste cinci modalități descrise de Gross devin în practica medicală **instrumente de profesionalizare emoțională** prin care asistentul medical își dezvoltă **empatia controlată, stabilitatea afectivă și capacitatea de răspuns etic și echilibrat** în relația cu pacientul, colegii și familia acestuia. „Cultura emoțională are un impact major asupra performanței profesionale”, menționează M. Boroșan [1, p. 38]. Viața profesională și cea privată oferă indivizilor resurse care pot fi utilizate atât pentru îmbunătățirea performanței la locul de muncă, cât și pentru creșterea calității vieții. Studiile privind interferența dintre viața profesională și cea privată atrag atenția asupra unui aspect foarte important – competențele transferabile. Astfel, o competență exersată în mediul profesional, cum ar fi, de exemplu, managementul conflictelor, reprezintă o resursă valoroasă atât în familie, cât și în viața personală, și invers: competențele dezvoltate și practicate în viața privată constituie resurse care îmbunătățesc performanța profesională.

Pornind de la **modelul procesual al emoțiilor propus de James Gross**, au fost elaborate cinci **strategii și adaptate** dezvoltării competenței de autoreglare emoțională în comunicarea profesională a asistentului medical pentru fiecare etapă. Strategiile de gestionare a emoțiilor se organizează în raport cu momentul în care acestea intervin în derularea reacției afective: *înainte* (strategii anticipative sau de selecție a situației) și *după* apariția emoției (strategii de reglare cognitivă, expresivă sau comportamentală). Aceste strategii sunt completate de perspectivele teoriei autoreglării [1, p. 259] și ale inteligenței emoționale [3, p.15-71], care subliniază importanța controlului anticipativ și a adaptării contextuale în menținerea eficienței profesionale. În contextul comunicării profesionale, aplicarea acestor strategii presupune eliminarea emoțiilor, transformarea lor în resurse funcționale pentru relația interumană, pentru luarea deciziilor și pentru menținerea unei conduite etice.

În continuare, sunt prezentate cinci strategii esențiale de gestionare a situațiilor emoționale, ilustrate prin exemple concrete din practica profesională:

1. **Strategia anticipativă a gestionării situațiilor emoționale în comunicarea profesională = Selectarea situației.**
2. **Strategia adaptării contextuale a interacțiunii profesionale = Modificarea situației**
3. **Strategia focalizării atenției asupra nevoilor pacientului = Orientarea atenției**
4. **Strategia reevaluării cognitive a situațiilor tensionate = Reevaluarea cognitivă**
5. **Strategia controlului expresiv și a reglării răspunsului emoțional = Modularea răspunsului**

Prin analiza acestor cinci strategii, se evidențiază modul în care asistenții medicali pot dezvolta competența de autoreglare emoțională, fundament al unei comunicări eficiente, empatică și deontologice. Autoreglarea emoțională devine **un nucleu al comunicării eficiente, empatică și deontologice**, permite asistentului medical să transforme emoțiile intense (anxietate, teamă, compasiune excesivă, frustrare) în resurse de sprijin profesional.

O **strategie** reprezintă **un ansamblu planificat de acțiuni, tehnici și decizii**, organizate în vederea atingerii unui obiectiv concret, este *un cadru general* care ghidează comportamentele, emoțiile și deciziile unei persoane într-un context profesional sau educațional. Fiecare pas/etapă descrie o acțiune specifică, observabilă, care conduce la aplicarea efectivă a strategiei. În detalierea strategiilor vom urmări modelul de prezentare a acțiunilor și a valorilor operaționale rezultate, după o caracterizare succintă a fiecărei strategii.

1. Strategia anticipativă a gestionării situațiilor emoționale în comunicarea profesională = Selectarea situației. Autoreglarea presupune anticipare, autoobservație, evaluare de sine și auto-reacție. Strategia anticipativă corespunde *fazei anticipative a autoreglării*, în care individul își stabilește scopuri, prevede obstacole și elaborează planuri de acțiune emoțională și comportamentală. În context profesional, această strategie se manifestă prin **anticiparea și gestionarea situațiilor potențial stresante**, de exemplu, alegerea momentului potrivit pentru solicitarea sprijinului colegial înaintea unei proceduri cu impact emoțional. Asistentul medical își formează astfel abilitatea de a crea condiții favorabile pentru o comunicare calmă și empatică.

Obiectiv: prevenirea reacțiilor emoționale disfuncționale prin planificare și pregătire anticipată.

Tip de acțiune dominant: planificare și prevenție

Tabelul 1. Strategia anticipării gestionării situațiilor emoționale: acțiuni și valori în dinamică

<i>Acțiunile strategiei</i>	Dinamica liniei valorilor
• Identificarea situațiilor cu potențial emoțional. • Analiza propriilor reacții posibile. • Solicitarea sprijinului sau resurselor necesare. • Alegerea momentului optim pentru acțiune. • Monitorizarea reacției emoționale în timpul comunicării.	anticipare – prevenire – planificare emoțională – conștientizare contextuală – selecția situației – control preventiv – autoreglare proactivă – adaptare situațională – reducerea stresului – echilibru emoțional – comunicare empatică – climat profesional pozitiv – eficiență relațională – reziliență emoțională

2. Strategia adaptării contextuale a interacțiunii profesionale = Modificarea situației

Aceasta implică **adaptarea mediului sau a interacțiunii** pentru a reduce tensiunea emoțională. De pildă, prin ajustarea tonului vocii, printr-o postură deschisă sau prin reorganizarea spațiului clinic (luminozitate, intimitate), asistentul contribuie la menținerea unui climat afectiv pozitiv.

Obiectiv: transformarea condițiilor de interacțiune pentru a reduce impactul emoțional și a favoriza comunicarea pozitivă.

Tip de acțiune dominant: ajustare comportamentală

Tabelul 2. Strategia adaptării contextuale a interacțiunii profesionale: acțiuni și valori în dinamică

<i>Acțiunile strategiei</i>	Dinamica liniei valorilor
• Observarea și înțelegerea contextului interacțiunii (emoțiile celuilalt, dinamica situației). • Ajustarea mediului comunicării (tonul, spațiul, momentul, durata). • Reformularea scopului conversației pentru a-l face mai clar și mai constructiv. • Implicarea activă a interlocutorului prin ascultare empatică. • Menținerea unei atitudini flexibile și colaborative pe parcursul interacțiunii.	flexibilitate – ajustare contextuală – restructurare a mediului – control situațional – adaptare empatică – reglare comportamentală – negociere relațională – soluționare constructivă – comunicare adaptativă – autoreglare interactivă – cooperare profesională – armonizare emoțională – prevenirea conflictelor – eficiență comunicațională – climat colaborativ

3. Strategia focalizării atenției asupra nevoilor pacientului = Orientarea atenției

În comunicarea medicală, controlul atenției permite **concentrarea asupra nevoilor pacientului** și diminuarea interferențelor emoționale interne. Asistentul medical practică ascultarea activă, focalizându-se pe mesajul verbal și nonverbal al interlocutorului, evitând reacțiile impulsive determinate de stres sau oboseală.

Obiectiv: menținerea focalizării mentale asupra elementelor constructive ale interacțiunii și reducerea influenței emoțiilor negative.

Tip de acțiune dominant: control cognitiv.

Tabelul 3. Strategia focalizării atenției asupra nevoilor pacientului: acțiuni și valori în dinamică

<i>Acțiunile strategiei</i>	Dinamica liniei valorilor
• Conștientizarea momentului în care atenția este distrasă de emoții intense. • Redirecționarea atenției spre obiectivele profesionale și nevoile pacientului. • Aplicarea tehnicilor de respirație sau mindfulness pentru calmare. • Focalizarea pe aspecte pozitive și pe soluții, nu pe problemă. • Monitorizarea constantă a propriului ton și limbaj nonverbal	focalizare conștientă – control atențional – orientare pozitivă – selectivitate cognitivă – conștientizare emoțională – autocontrol – redirecționarea atenției – mindfulness profesional – detașare constructivă – gestionarea stresului – menținerea calmului – concentrare pe soluție – claritate mentală – prezență empatică – eficiență comunicativă

4. Strategia reevaluării cognitive a situațiilor tensionate = Reevaluarea cognitivă

Această strategie se referă la **reinterpretarea situațiilor dificile** într-o manieră constructivă. De exemplu, în fața unui pacient anxios sau agresiv, asistentul medical poate reformula

percepția de „atac personal” într-o manifestare a suferinței și vulnerabilității pacientului. Reevaluarea cognitivă susține empatia cognitivă și previne reacțiile defensive.

Obiectiv: reinterpretarea situației emoționale pentru a-i modifica semnificația și impactul asupra comportamentului profesional.

Tip de acțiune dominant: transformare mentală.

Tabelul 4. Strategia reevaluării cognitive a situațiilor tensionate: acțiuni și valori în dinamică

<i>Acțiunile strategiei</i>	Dinamica liniei valorilor
• Identificarea gândurilor automate sau a interpretărilor negative. • Analiza obiectivă a faptelor și a intențiilor celorlalți. • Reformularea internă a situației („nu e un atac, e o solicitare de clarificare”). • Căutarea unui sens constructiv sau a unei lecții profesionale. • Adoptarea unei perspective echilibrate între rațiune și emoție.	reevaluare cognitivă – reinterpretare pozitivă – restructurare mentală – perspectivă rațională – gândire reflexivă – analiză emoțională – conștientizare valorică – transformarea sensului – control cognitiv al emoțiilor – distanțare adaptativă – învățare din experiență – reframing profesional – echilibru rațional–emoțional – maturitate emoțională – comunicare constructivă

5. Strategia controlului expresiv și a reglării răspunsului emoțional = Modularea răspunsului. Ultima etapă vizează **controlul expresiei emoționale** – atât la nivel verbal, cât și nonverbal. Asistentul medical gestionează tonul, expresia facială și limbajul corpului pentru a transmite calm, siguranță și încredere, chiar în situații de presiune sau conflict. Prin exercițiu conștient, el reușește să armonizeze reacțiile fiziologice (tensiune, respirație, ritm cardiac) cu exigențele comunicării terapeutice.

Obiectiv: controlul expresiei emoționale și al comportamentului în timpul interacțiunii profesionale.

Tip de acțiune dominant: control expresiv.

Tabelul 5. Strategia controlului expresiv și a reglării răspunsului emoțional: acțiuni și valori în dinamică

<i>Acțiunile strategiei</i>	Dinamica liniei valorilor
• Recunoașterea emoției trăite (furie, frustrare, anxietate). • Amânarea reacției impulsive prin respirație sau scurtă pauză. • Alegerea unui comportament adecvat etic și profesional. • Folosirea unui ton calm și a unei expresii faciale neutre. • Reflecția post-situațională: evaluarea modului de răspuns și a efectelor.	autocontrol emoțional – gestionarea expresiei – reglare comportamentală – echilibru afectiv – control nonverbal – comunicare calmă – expresivitate empatică – coerență emoțională – comportament etic – stăpânire de sine – decență profesională – reglare fiziologică – reducerea tensiunii – stabilitate emoțională – maturitate relațională

Analiza acestor cinci strategii de gestionare a situațiilor emoționale evidențiază faptul că autoreglarea emoțională reprezintă un proces complex, gradual și valoric. Fiecare strategie

are o funcție specifică în lanțul reglării emoționale și contribuie la consolidarea unei comunicări profesionale conștiente, empatică și etice. În ansamblu, strategiile descriu etapele succesive ale acțiunii autoreglatorii: *de la anticipare* (planificare și prevenție), *la adaptare contextuală* (ajustarea condițiilor interacțiunii), *direcționarea atenției* (focalizarea pe elemente pozitive), *reevaluarea cognitivă* (reinterpretarea sensului situației), până la *reglarea răspunsului emoțional* (controlul expresiei și al comportamentului).

Din perspectivă valorică, fiecare strategie pune în evidență un set distinct de valori formative:

- Strategia anticipativă cultivă *responsabilitatea, prudența și echilibrul interior*;
- Strategia adaptării contextuale promovează *flexibilitatea, cooperarea și respectul reciproc*;
- Strategia direcționării atenției dezvoltă *autocontrolul, claritatea mentală și prezența empatică*;
- Strategia cognitivă de reevaluare susține *raționalitatea, reflecția și învățarea din experiență*;
- Strategia de reglare a răspunsului emoțional consolidează *demnitatea profesională, etica și stăpânirea de sine*.

Prin aplicarea acestor strategii și valori, asistentul medical (sau orice profesionist din domeniul relațional) își formează o cultură emoțională a comunicării, capabilă să transforme emoțiile din potențiale obstacole în resurse de empatie, decizie și echilibru profesional, iar autoreglarea emoțională devine un indicator al maturității profesionale și al climatului etic al instituției.

Bibliografie:

1. BANDURA, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 248–287.
2. BOROZAN, M. Emotional culture-Foundation of teachers professional success. In: *Comunicarea interpersonală: Interpretări psihologice și filosofice*, 14 mai 2021, Iași. România, Iași: Editura PERFORMANTICA, 2021, Ediția 12-a, Vol. 2, pp. 37-42. ISBN 978-606-685-794-9.
3. **GOLEMAN, D.** *Inteligența emoțională: de ce poate conta mai mult decât IQ-ul*. București: Curtea Veche Publishing, 2008. 493 p. ISBN 978-973-669-580-2.
4. GROSS, James J.; SHEPPES, Gal; URRY, Heather L. Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference: Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & emotion*, 2011, 25.5: 765-78 <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
5. LAZARUS, R. S.. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, 1991. ISBN 978-973- 540-6
6. PARROTT, W. G. *The functional utility of negative emotions*. The Guilford Press, 2002. ISBN 9781572307858 [1, p. 45].
7. VRASTI, Radu. *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*. Elefant Online, 2016. ISBN 978-606-587-370-4

THE USE OF AI TECHNOLOGIES IN DEVELOPING THE SCIENTIFIC COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FIELD OF EDUCATION SCIENCES

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR DE INTELIGENȚĂ ARTIFICIALĂ ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ȘTIINȚIFICE A STUDENȚILOR DIN DOMENIUL ȘTIINTELOR EDUCAȚIEI

STAN Maria Magdalena,

DUMITRU Cristina,

The National University of Science and Technology POLITEHNICA

Bucharest, Pitești University Centre

Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,

Centrul Universitar Pitești

CZU: 378.01:004.8=111

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p522-529

Abstract. The integration of artificial intelligence (AI) technologies into higher education is reshaping the ways in which students engage with learning and research. This study explores the role of AI in developing the scientific competence of students in the field of education sciences, with a focus on their perceptions, practices, and ethical considerations. The research employed a mixed-method design, combining theoretical analysis of international and national literature with an empirical survey of 537 students from the National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Pitești University Centre. The questionnaire addressed students' use of AI in academic and scientific activities, their evaluation of AI-generated content, and their views on issues of reliability, authorship, and plagiarism. Findings indicate that a growing number of students actively employ AI tools in their learning processes, particularly for academic assignments, yet significant skepticism remains regarding the accuracy and trustworthiness of generated materials. Students emphasized the necessity of human intellectual advantages—such as creativity, critical thinking, and empathy—while simultaneously recognizing AI as a valuable support tool. The study concludes that AI can enhance the development of scientific competence when integrated responsibly into higher education, provided that universities establish clear guidelines, promote ethical use, and prioritize the cultivation of higher-order thinking skills. These results offer insights for rethinking curriculum design and pedagogical strategies in an era of rapid digital transformation.

Keywords: Artificial Intelligence in Education, Scientific Competence, Teacher Education, Digital Literacy, Higher Education

Rezumat. Integrarea tehnologiilor de inteligență artificială (IA) în învățământul superior redefinește modalitățile prin care studenții se implică în procesul de învățare și cercetare. Acest studiu explorează rolul IA în dezvoltarea competenței științifice a studenților din domeniul științelor educației, cu accent pe percepțiile, practicile și considerentele etice ale acestora. Cercetarea a utilizat un design metodologic mixt, combinând analiza teoretică a literaturii internaționale și naționale cu un sondaj empiric realizat pe un eșantion de 537 de studenți de la Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești. Chestionarul a vizat utilizarea IA în activități academice și științifice, evaluarea conținutului generat de IA și opiniile studenților privind aspectele legate de fiabilitate, autorat și plagiat. Rezultatele indică faptul că un număr tot mai mare de studenți utilizează activ instrumente de IA în procesul de învățare, în special pentru temele academice, însă persistă un scepticism semnificativ privind acuratețea și încrederea în materialele generate. Studenții au subliniat necesitatea avantajelor intelectuale umane – cum ar fi creativitatea, gândirea critică și empatia –, recunoscând, totodată, IA ca un instrument de sprijin valoros. Studiul concluzionează că IA poate contribui la dezvoltarea competenței științifice atunci când este integrată responsabil în învățământul superior, cu condiția ca universitățile să stabilească ghiduri clare, să promoveze utilizarea etică și să prioritizeze cultivarea competențelor de gândire superioară. Aceste rezultate oferă perspective pentru reproiectarea curriculumului și a strategiilor pedagogice într-o eră a transformării digitale rapide.

Cuvinte-cheie: Inteligență Artificială în Educație, Competență Științifică, Formare Didactică, Alfabetizare Digitală, Învățământ Superior

Introduction

The integration of artificial intelligence (AI) into higher education has become a central concern in recent years, guided by national and international strategies that emphasize the importance of digital transformation (Ahmad, 2020). Policy frameworks, such as the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence 2030, underline the need to support scientific research, advance AI-based software, and increase public awareness of AI's applications across different fields (Fatima et al., 2020). AI is broadly defined as a set of technological solutions that replicate human cognitive functions and generate results comparable to or even surpassing human intellectual performance (Korteling, et al., 2021). These developments highlight the strategic role of AI not only in the digital economy but also in reshaping education systems and the preparation of future professionals. Scholars have argued that engaging in AI research and its applied implementation is not a passing trend but a long-term strategic direction that influences the quality of education and the professional competence of graduates (Ren et al., 2025). This perspective is especially relevant for faculties of education, where students are preparing to become future teachers and researchers who must integrate advanced technologies into their academic and pedagogical practice.

Scientific competence, broadly defined as the ability to conduct systematic research, analyse data and develop evidence-based arguments, is fundamental to higher education in Education Sciences (Osborne, 2013). Traditionally, this competence has been cultivated through exposure to research methodologies, critical reflection and practical inquiry projects. However, the emergence of AI technologies provides new opportunities to expand and refine these processes. For instance, AI can assist students with literature searches, data analysis, the simulation of educational scenarios and the design of innovative teaching interventions (García-Martínez et al., 2023). At the same time, AI raises questions about authenticity, ethical use and the risk of over-reliance on automated outputs.

At the present stage, the mission of professional education is closely tied to the development of effective strategies for preparing specialists who are capable of personal self-realization and creative, productive professional activity within diverse educational and cultural environments (Halitsan et al., 2024). Such readiness requires comprehensive, multifaceted, and long-term educational preparation. In this context, one of the major trends in modern higher and postgraduate education is the rethinking of methodological approaches to the meaning and purpose of education. This shift calls for the design of educational systems built on principles of variability, learner-centeredness, openness, and harmonization.

Within this framework, scientific competence emerges as a key component of professional training. It refers not only to the ability to acquire and apply knowledge but also to engage in research, critically analyze information, and contribute to the advancement of scientific and professional fields. The growing complexity of educational and cultural environments requires students – particularly in the field of Education Sciences – to develop robust research skills and scientific thinking that enable them to adapt to changing demands and to innovate in their future professional practice.

AI technologies provide new opportunities to strengthen this process. By supporting research activities, facilitating access to diverse resources, and assisting in data analysis, AI can play a pivotal role in fostering scientific competence among students. Moreover, the integration of AI into educational practice aligns with broader educational goals, preparing

future professionals who are not only technologically literate but also capable of conducting meaningful research and applying evidence-based approaches in education (Zou et al., 2025). Against this background, the present study examines how AI technologies can be used in higher education to support the development of students' scientific competence in the field of Education Sciences.

Therefore, the integration of AI into the development of students' scientific competence requires a balanced perspective that recognises its potential to catalyse research innovation and academic creativity, while also emphasising the importance of critical evaluation, digital literacy, and ethical responsibility (Ilomäki et al., 2023). This study aims to explore how AI technologies can enhance students' scientific competence in Education Sciences, identifying the perceived benefits and challenges that may arise. In doing so, it contributes to the growing body of knowledge on AI in higher education, offering practical insights into the design of teacher education programmes.

Building on this context, the present study explores how students in the field of Education Sciences perceive and use AI technologies in their academic and scientific activities. The research assumes that students increasingly turn to AI tools to facilitate learning, research, and academic writing, thereby enhancing their scientific competence. Specifically, the study aims to (1) design and administer a questionnaire on students' use of AI, (2) collect and analyze empirical data on their practices and attitudes, and (3) identify both the opportunities and challenges associated with AI in professional training. Although the study is limited to the perspectives of students in education programs, its findings contribute to broader discussions on how AI can support learning processes across disciplines. By examining these dynamics, the article seeks to clarify the potential of AI as a catalyst for strengthening students' scientific competence and shaping the future of higher education.

Methodology

This study employed a mixed-methods research design to investigate the role of AI technologies in developing the scientific competence of students enrolled in Education Sciences programs. In developing this article, both theoretical and empirical methods were applied. The theoretical methods included the analysis and systematization of Romanian and international scientific literature on the use of neural networks and artificial intelligence technologies in the educational process of contemporary universities, as well as the review of relevant policy and strategic documents regulating AI in education. The empirical methods consisted of questionnaire surveys, pedagogical observation, and the analysis of students' academic and research-related activities. The study involved 537 students from the National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Pitești University Centre. Among them, 231 students (43%) were aged 18–19, 189 students (35.2%) were aged 20–21, 73 students (13.6%) were aged 22–23, and 44 students (8.2%) were 24 years old or older (Figure 1).

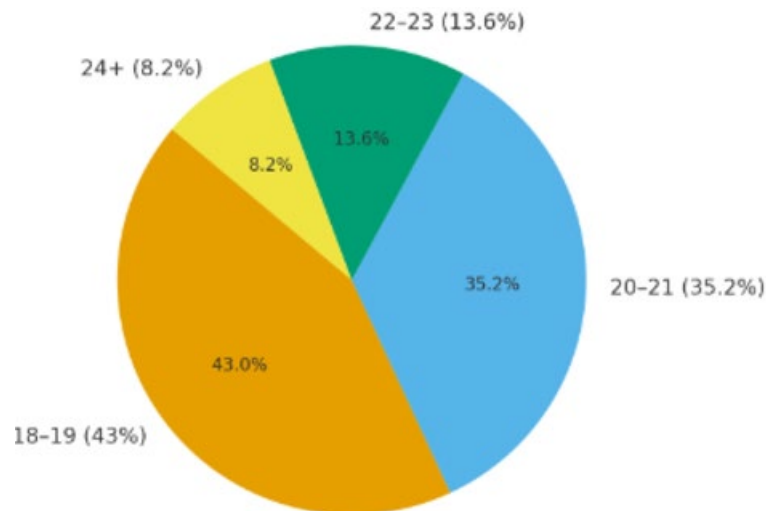


Figure 1 Age distribution of participating students from *The National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Pitești University Centre*.

The respondents represented different years of study at the university, with first- and second-year students forming the majority of the sample.

Regarding the second survey question, “*Please indicate your gender*”, most respondents identified as male—374 students (69.6%)—while 163 students (30.4%) identified as female, representing approximately one third of the participants (Figure 2).

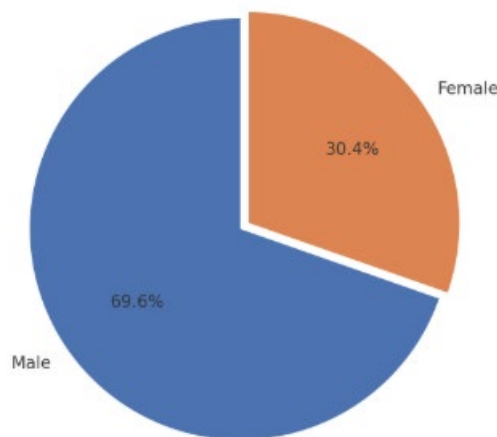


Figure 2. Gender distribution of respondents

This distribution reflects a common situation in many technical universities, where traditionally, male students have been more strongly represented in engineering and technology-related fields. However, it is noteworthy that female students still accounted for a significant proportion of respondents in this study, highlighting a growing trend of gender diversity in technical and educational sciences programs.

Procedure

The study was conducted in three phases: (i) Survey administration: Participants completed the online questionnaire at the beginning of the semester. (ii) Practical application: During coursework, students were introduced to selected AI tools (e.g., ChatGPT, bibliometric

software, AI-based qualitative coding tools) and assigned research tasks to apply them. (iii) Focus groups: After completing the tasks, focus groups were organized to collect reflections on the learning process and perceptions of AI's role in fostering scientific competence.

Data Analysis

Quantitative data from the survey and task evaluations were analyzed using descriptive statistics, correlation tests, and regression analysis to identify relationships between AI use and scientific competence dimensions. Qualitative data from focus groups were analyzed thematically, focusing on recurring themes such as perceived usefulness, ethical concerns, and the impact on academic identity. Triangulation of findings ensured validity by comparing quantitative results with qualitative insights.

Ethical Considerations

Participation was voluntary, with informed consent obtained from all students. Data confidentiality and anonymity were ensured. The study also emphasized responsible use of AI, highlighting the importance of academic integrity and avoiding plagiarism. This methodological framework provided a robust basis for exploring not only whether AI tools enhance scientific competence, but also how students perceive and integrate these technologies into their academic development.

Research results

To explore students' perspectives on the use of artificial intelligence (AI) in educational and research activities, a structured online questionnaire was administered. The results revealed several noteworthy patterns regarding students' experiences, perceptions, and concerns.

The first question addressed students' direct engagement with AI in their learning activities: "Have you had direct experience using AI tools when completing academic tasks?" A total of 41.5% of respondents (223 students) confirmed active use of AI, while an additional 25% (134 students) responded with "rather yes than no." On the other hand, 18% (101 students) reported limited experience ("rather no than yes"), and 14.7% (79 students) stated that they had never used AI in their academic tasks.

The second question assessed students' perceptions of the quality, reliability, and scientific value of AI-generated content. A significant proportion (30.2%, 162 students) indicated that AI-generated information required verification and correction. Nearly half (47.7%, 256 students) expressed cautious trust, answering "rather yes than no." A smaller group (19.2%, 103 students) displayed greater trust in AI, while only 3% (16 students) expressed complete confidence in AI outputs.

When asked about the use of generative AI in preparing coursework and qualification papers, 9.3% (50 students) admitted to using AI, while 14.2% (76 students) answered "rather yes than no." However, 23.8% (128 students) leaned toward non-use ("rather no than yes"), and the majority (52.4%, 283 students) stated that they do not rely on AI when writing academic papers.

Further questions explored attitudes toward academic integrity. On the issue of whether employing AI for literature reviews or data analysis in research should be considered plagiarism, 14.9% (80 students) responded affirmatively, while 35.9% (193 students) expressed

partial agreement. Conversely, 34.1% (183 students) did not equate AI use with plagiarism, and 15.1% (81 students) completely rejected this association.

Students were also asked whether generative AI should be cited or credited as a co-author in research. Of all respondents, 23.6% (127 students) strongly supported co-authorship attribution, while 30.4% (163 students) leaned toward agreement. In contrast, 25.1% (135 students) expressed reluctance, and 20.9% (112 students) opposed the need for attribution altogether.

The survey further highlighted skepticism about the accuracy of AI outputs. Over one-third of respondents (36.3%, 195 students) fully agreed that AI systems can produce erroneous or even fabricated content, and an equal proportion (36.3%) responded “rather yes than no.” Meanwhile, 23.8% (128 students) indicated greater trust, and only 3.5% (19 students) expressed complete confidence in AI reliability.

In exploring broader human–AI comparisons, students strongly affirmed the intellectual advantages of human beings. The majority (70.3%, 381 students) fully agreed that humans possess unique capacities such as creativity, intuition, critical judgment, cognitive flexibility, empathy, and benevolence. Another 21.6% (116 students) responded “rather yes than no.” Only 4.8% (26 students) showed hesitation, and a small minority (2.6%, 14 students) believed AI could surpass human intellectual abilities.

Finally, students were asked about the potential future of AI development, specifically whether AI might eventually match human intellectual capabilities, including creative thinking. The distribution of responses suggested a lack of consensus, with opinions split between optimism, skepticism, and uncertainty.

Taken together, these results suggest that while a significant number of students already engage with AI tools in their academic activities, their trust in AI outputs remains cautious. Concerns about academic integrity, plagiarism, and attribution persist, indicating that students are still negotiating their understanding of AI’s role in education and scientific research. Overall, the findings reflect both the promise and challenges of integrating AI into higher education for developing students’ scientific competence.

Discussions and conclusion

The findings of this study highlight both the opportunities and challenges of integrating AI technologies into higher education for the development of students’ scientific competence. A significant proportion of students reported active engagement with AI tools in academic tasks, which reflects a growing trend toward the adoption of digital technologies in learning processes. However, the data also revealed considerable caution regarding the quality, reliability, and ethical use of AI-generated content.

These results are consistent with prior research emphasizing the dual role of AI in education: as a facilitator of personalized learning and efficiency (Gkintoni et al., 2025), and as a potential risk when overused or applied without critical oversight (Pagallo et al., 2024). The fact that most students recognize the need to verify AI outputs indicates an emerging awareness of the limitations of generative models such as ChatGPT, aligning with concerns about fabricated or misleading information.

The findings regarding plagiarism and authorship attribution further underscore the ethical uncertainties surrounding AI in scientific work. While some students view AI-generated contributions as requiring citation or co-authorship, others reject this notion, reflecting broader debates in academia about the nature of originality, authorship, and intellectual responsibility. This ambiguity reveals the necessity of developing institutional policies and guidelines for AI use in research and teaching, as suggested by recent international studies (Schiff, 2022). Importantly, the majority of students emphasized the irreplaceable qualities of human cognition, including creativity, critical thinking, and empathy. This resonates with arguments that AI should serve as a complement to human intellect rather than a substitute (Lamzina et al., 2023). Thus, AI integration in education should be framed not as a replacement for traditional forms of knowledge acquisition but as a tool for enhancing students' engagement, scientific reasoning, and research competence.

The integration of Artificial Intelligence (AI) technologies into higher education has become increasingly prominent, particularly in the context of developing students' scientific competence. AI-driven tools are not only reshaping instructional design but also redefining the ways students engage with knowledge production, research, and professional training. Taken together, these findings illustrate both the opportunities and challenges of integrating AI into higher education. While AI has the potential to enhance personalization, efficiency, and innovation in teaching and learning, it also poses risks related to motivation, plagiarism, and the erosion of essential cognitive and scientific skills. For faculties of education, the critical task lies in balancing these opportunities and risks by designing learning environments where AI strengthens—rather than diminishes—the development of students' scientific competence.

This study contributes to understanding how students perceive and use AI technologies in the field of education sciences, with particular emphasis on their role in developing scientific competence. The results indicate that while AI is increasingly present in students' academic practices, its integration is accompanied by skepticism, ethical concerns, and the recognition of human intellectual superiority.

The implications of these findings are twofold. First, universities should provide structured guidance on the responsible and effective use of AI tools, ensuring that students learn not only how to benefit from these technologies but also how to critically assess and ethically apply them. Second, curricula should emphasize the development of higher-order thinking skills — creativity, critical analysis, and scientific reasoning — which remain beyond the reach of current AI systems but are essential for genuine scientific competence.

The study is not without limitations. The sample was limited to students from the National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Pitești University Centre, which may constrain the generalizability of the results. Additionally, the rapidly evolving nature of AI tools suggests that student perceptions may shift quickly over time. Future research should therefore explore longitudinal trends, cross-cultural comparisons, and interventions designed to integrate AI into scientific training in ethical and pedagogically sound ways.

Overall, the study demonstrates that AI holds significant potential for supporting the scientific development of students in education sciences, but its benefits can only be realized through critical engagement, clear ethical frameworks, and thoughtful pedagogical integration.

Bibliography:

1. Ahmad, T. (2020). Scenario based approach to re-imagining future of higher education which prepares students for the future of work. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(1), 217-238. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2018-0136>
2. Fatima, S., Desouza, K. C., & Dawson, G. S. (2020). National strategic artificial intelligence plans: A multi-dimensional analysis. *Economic Analysis and Policy*, 67, 178-194. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2020.07.008>
3. García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J. M., Fernández-Cerero, J., & León, S. P. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 171-197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>
4. Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A., & Halkiopoulos, C. (2025). Challenging cognitive load theory: The role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy. *Brain Sciences*, 15(2), 203. <https://doi.org/10.3390/brainsci15020203>
5. Halitsan, O. A., Koycheva, T. I., & Pidhirnyi, O. V. (2024). The professional identity of the teacher in the projection of their professional formation in the educational and scientific space of the university: Collective monograph.
6. Ilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., Mundy, D., Romero, M., Romeu, T., & Gouseti, A. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, 11(3), e3425. <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>
7. Korteling, J. E., van de Boer-Visschedijk, G. C., Blankendaal, R. A., Boonekamp, R. C., & Eikelboom, A. R. (2021). Human-versus artificial intelligence. *Frontiers in artificial intelligence*, 4, 622364. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.622364>
8. Osborne, J. (2013). The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning. *Thinking skills and creativity*, 10, 265-279. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.07.006>
9. Pagallo, U., O'Sullivan, S., Nevejans, N., Holzinger, A., Friebe, M., Jeanquartier, F., ... & Miernik, A. (2024). The underuse of AI in the health sector: Opportunity costs, success stories, risks and recommendations. *Health and technology*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12553-023-00806-7>
10. Ren, X. & Wu, M.L. (2025). Examining Teaching Competencies and Challenges While Integrating Artificial Intelligence in Higher Education. *TechTrends* 69, 519–538. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01055-3>
11. Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 527-563. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00270-2>
12. Silcheva, A. G., Lamzina, A. V., & Pavlova, T. L. (2023). Specifics of using text and graphical chatbots with artificial intelligence in English language teaching. *Перспективы науки и образования*, (4 (64)), 621-635.
13. Zou, D., Xie, H., & Kohnke, L. (2025). Navigating the Future: Establishing a Framework for Educators' Pedagogic Artificial Intelligence Competence. *European Journal of Education*, 60(2), e70117. <https://doi.org/10.1111/ejed.70117>

CREATIVITATEA COPIILOR ÎN ERA DIGITALĂ: ÎNTRE ART-HOUSE ȘI „POP” EDUCAȚIONAL

CHILDREN’S CREATIVITY IN THE DIGITAL AGE: BETWEEN ART-HOUSE AND “POP” EDUCATION

SURĂȚEL Vera,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova

e-mail: verasuratel@gmail.com

CZU: 37.025:791.43

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p530-536

Rezumat. Acest articol investighează tensiunea dintre imitație și originalitate în formarea creativității copiilor. Într-o cultură dominată de ecran, unde expunerea constantă la forme prefabricate și tipare standardizate de vizibilitate modelează gustul și comportamentul, creativitatea riscă să se reducă la o rearanjare conformistă a clișeelelor dominante. Modelul „pop” al creativității tolerează exprimarea impulsivă și accesul facil, în timp ce modelul „art-house” presupune responsabilitate epistemică: introspecție, rigoare a argumentului, grijă față de formă și sens. În termeni pedagogici, prima paradigmă generează uniformizare, dependență de validare externă și stiluri remixate fără nucleu personal, pe când a doua susține creativitatea autentică prin asumarea riscului, cultivarea limbajelor expresive și integrarea emoției în construcția ideii. Studiul analizează argumentele științifice care justifică introducerea timpurie, încă din ciclul primar, a studiului limbajului filmic de artă ca dispozitiv de alfabetizare estetică și igienă cognitiv-emoțională. Prin exerciții de observație, montaj narativ sau emotiv, compoziție de arcuri narative și descriere vizuală, accentul poate fi mutat dinspre simpla „producere de conținut” către „formularea unei viziuni”. Ipoteza centrală este că, pe măsură ce educația definește creativitatea în registrul „art-house”, scade tendința spre imitație superficială și crește șansa apariției unei originalități robuste, capabile să reziste presiunilor algoritmice și tentației de standardizare culturală. În acest fel, creativitatea devine nu doar expresie individuală, ci și o formă de rezistență culturală.

Cuvinte-cheie: creativitate infantilă; imitație; art-house vs pop; alfabetizare cinematică; responsabilitate estetică; educație prin film.

Abstract. This article investigates the tension between imitation and originality in the development of children’s creativity. In a screen-dominated culture, where constant exposure to prefabricated forms and standardized patterns of visibility shapes taste and behavior, creativity risks being reduced to a conformist rearrangement of dominant clichés. The “pop” model of creativity tolerates impulsive expression and easy access, whereas the “art-house” model implies epistemic responsibility: introspection, argumentative rigor, and care for both form and meaning. Pedagogically, the first paradigm generates uniformity, dependence on external validation, and remixed styles without a personal core, while the second fosters authentic creativity by embracing risk, cultivating expressive languages, and integrating emotion into the construction of ideas. The study analyzes scientific arguments that justify the early introduction, starting in primary school, of art film language as a tool for aesthetic literacy and cognitive-emotional hygiene. Through exercises in observation, narrative or emotive montage, composition of narrative arcs and visual description, the focus can shift from mere “content production” to the “articulating a vision.” The central hypothesis is that, as education defines creativity within the “art-house” register, the tendency toward superficial imitation decreases and the likelihood of robust originality increases, capable of resisting algorithmic pressures and the temptation of cultural standardization. In this sense, creativity becomes not only an individual expression but also a form of cultural resistance.

Keywords: children’s creativity; imitation; art-house vs. pop; film literacy; aesthetic responsibility; film education.

1. Ecologia ecranului: copilul în realitatea multiplex

Putem admite că trăim într-o lume în care ecranul nu este un accesoriu, ci o componentă integrantă a experienței copilului. Datele provin nu din simple speculații, ci din studii reprezentative. În raportul „*The Common Sense Census: Media Use by Kids Zero to Eight*”, SUA, 2025, realizat pe un eșantion de aproximativ 1578 de părinți, se conturează o tensiune puternică între percepții. Aproape 8 din 10 părinți cu copii între 0 și 8 ani sunt îngrijorați că cei

mici petrec prea mult timp pe ecrane, că acest lucru le afectează sănătatea emoțională și că intră în contact cu materiale nepotrivite pentru vârsta lor. În același timp, aproape 3 din 4 părinți privesc mediile digitale cu entuziasm, considerându-le un instrument prin care copiii pot învăța lucruri noi, își pot descoperi interesele și pot rămâne conectați cu prietenii și familia. Datele arată că 45% dintre părinții care percep media în mod negativ se declară foarte îngrijorați de efectele sale, în timp ce 34% dintre cei cu percepții pozitive subliniază și faptul că mediile digitale pot aduce conținut valoros. Această ambivalență confirmă caracterul polarizant al spațiului digital, care nu este nici pur „rău”, nici exclusiv „bun”, ci un mediu complex, a cărui influență depinde de modul în care este folosit.

Datele din același raport confirmă că videoclipurile scurte de pe platforme precum TikTok, YouTube Shorts și Instagram Reels câștigă tot mai multă popularitate în rândul copiilor. În medie, copiii sub 8 ani petrec 14 minute pe zi vizionând astfel de clipuri. Cei cu vârste între 5 și 8 ani ajung la un consum de 22 de minute zilnic, copiii între 2 și 4 ani petrec aproximativ 10 minute, iar cei sub 2 ani doar 4 minute. Aproape 18% dintre copiii sub 8 ani urmăresc zilnic videoclipuri scurte, 16% le urmăresc săptămânal, 13% mai rar de o dată pe săptămână, iar 53% nu au vizionat niciodată acest tip de conținut. Un sfert dintre copiii de 5–8 ani, adică 27%, urmăresc zilnic clipuri scurte, comparativ cu 13% dintre cei de 2-4 ani și 8% dintre cei sub 2 ani.

Pentru a înțelege impactul mediului digital, este important să contrastăm cu un alt obicei esențial: lectura, care, prin definiția ei, este un proces și o activitate dependentă de timpul investit în ea. În 2024, aproape 54% dintre copii au citit sau li s-a citit zilnic, în scădere față de 59% în 2020. Această reducere poate fi atribuită schimbărilor de comportament la diferite grupe de vârstă. În cazul copiilor sub 2 ani, procentul raportat al lecturii zilnice a crescut constant, de la 43% în 2017 la 46% în 2020 și 55% în 2024. În schimb, pentru copiii cu vârste între 5 și 8 ani, tendința este inversă: doar 52% dintre părinți au raportat cititul zilnic în 2024, comparativ cu 63% în 2020 și 64% în 2017. Aceste date sugerează că, deși accesul la text nu a dispărut, atenția se reconfigurează, iar lectura de durată pare să piardă teren în fața micro-formatelor digitale.

În opoziție, într-o lume în care observăm că majoritatea copiilor sunt antrenați de platforme digitale să consume micro-narațiuni de treizeci de secunde, literatura clasică și operele artistice de durată lungă își păstrează încă valoarea nu doar estetică, dar și cognitivă. Chiar dacă, în cadrul experimentului au fost aleși adulții care aveau deja minim o lectura clasică parcursă la viața lor, în cadrul studiilor recente „*TL;DR' (Too Long; Didn't Read)? Cognitive Patience as a Mode of Reading: Exploring Concentration and Perseverance*”, Van de Ven, Hakemulder & Mangen, 2023, autorii introduc conceptul de răbdare cognitivă și ne arată că lectura textelor complexe susține și dezvoltă capacitatea de a rămâne concentrat, de a urmări fire narative complexe și de a rezista tentației fragmentării atenției.

Într-o ecologie a ecranului în care copilul trăiește simultan mai multe ritmuri și formate, miza pedagogică nu mai este dacă folosim digitalul, ci cum îl folosim fără să frânăm impulsul și ritmul autentic de afirmare. Creativitatea pe care o avem în vedere aici nu înseamnă doar „idei noi”, ci flexibilitatea de gândire și punct de vedere propriu susținut coerent. După cum subliniază Guțu Vladimir și Rotaru Ramona-Elena în „*Creativitatea și potențialul creativ în educație*”, 2019, creativitatea și înțelegerea potențialului creativ al elevilor încă din

învățământul primar, reprezintă cheia dezvoltării personalității elevilor și pregătirea generațiilor viitoare rezistente și bogate cu resurse proprii de a dezvolta și impacta avantajos o societate. Autorii constată, chiar dacă conceptul de creativitate nu este definit clar și uniform de numeroși esteticieni, critici de artă, psihologi, filosofi și pedagogi, acesta reușește să își mențină o definiție recognoscibilă în același sens, pe de o parte presupune idei, produse și manifestări care să reflecte o gândire divergentă, maleabilă sau flexibilă spre a găsi multiple unghiuri de abordare a unui singur gând, și, pe de altă parte, conceptul ne îndreaptă atenția și spre originalitate, adică spre capacitatea de a identifica acel unghi nemaivăzut de până acum sau trecut cu vederea din varii motive.

Altfel spus, cum putem redefini creativitatea pentru elevii încă din învățământul primar, într-un context dominat de producția digitală masivă, un context unic în istorie, în care digitalul nu este doar punctul final al unui demers creativ, cât și punctul său de pornire? După cum subliniază Ana-Maria Popescu în *„Dezvoltarea creativității la copiii de vârstă preșcolară în procesul educațional – particularitățile dezvoltării creativității în procesul educațional”*, 2016, dezvoltarea creativității copiilor ar trebui să fie o preocupare continuă pentru cadrele didactice și educatorii sensibili față de responsabilitatea față de cerința esențială a societății contemporane de a ghida și pregăti noile generații capabile să găsească soluții inteligente pentru un viitor prosper a unei lumi în permanentă schimbare. Autoarea pornește de la premisa că fiecare copil dispune de un anumit potențial creativ, însă, ca și orice manifestare vie și profund umană, ea nu apare în vid, din contră, aceasta are nevoie de anumite condiții ca să se întâmple, condiții care puternic pot influența felul în care se va desfășura exprimarea sinelui.

În acest sens, se afirmă că preșcolaritatea este vârsta care înregistrează repere și ritmuri cele mai pronunțate în cursul dezvoltării individualității umane, și cu ecourile evidente pentru etapele ulterioare a dezvoltării și educației sale. Putem adăuga și vârsta școlii primare ca fiind la fel de importantă și definitorie pentru formarea intelectuală și emoțională a copilului, fapt care ulterior poate fi reflectat și urmărit reieșind din tipul, complexitatea, și profilul manifestărilor sale creative.

2. Între clip și arc narativ: pedagogia art-house în formarea expresivă a copiilor

Metodologia tradițională susține că repetiția și imitația pot servi drept etapă de studiu-cheie, perfecționare și direcționare spre ceva nou, însă destinația denumită anterior „nou” depinde de autor dacă va fi fidelă termenului descriptiv ori nu. În sens educativ, dacă miza este să cultivăm în copii capacitatea de a-și descoperi creativitatea autentică, este imperios să-i ghidăm dincolo de capcana imitației.

Dacă mediul digital poate fi asociat unei culturi „pop”, unde mesajul și structura se reduc adesea la formule simplificate și la imitație rapidă, atunci educația prin literatură și cinema ar putea fi înțeleasă ca o formă *arthouse* a pedagogiei, adică un gen care caută să educe prin explorare și subtilitate, așa cum filmul de artă se distinge de producțiile comerciale prin atenția la detaliu, la introspecție și la expresia personală a autorului. Aici, copilul nu numai că ar consuma imagini sau cuvinte, dar și ar fi invitat să rămână într-un fir narativ, să reflecteze, să caute sensuri și să-și asume propria interpretare. Spre deosebire de definițiile „pop”, care oferă o înțelegere formală, uneori atractivă, dar de suprafață, abordarea *arthouse* pune accent pe

responsabilitatea de a construi sens, pe introspecție și pe un exercițiu activ al imaginației și al gândirii critice.

Bordwell în eseul „*The art of cinema as a mode of film practice*”, 1979, argumentează că genul art-cinema își păstrează reperul în cauzele psihologice care sunt centrate pentru personaj, însă se alege o direcție concentrată pe o lipsă de scop și un itinerar narativ imprevizibil, punându-se accent pe o preocupare interioară, expusă non-liniar în exterior, adică o relatare semnificativ opusă narațiunii clasice, logice și structurate în formatul cauză-efect, orientată către un scop predestinat personajului. Acest gând nu înseamnă că art-cinema presupune un haos greu de citit, din contră, acest gen se bazează pe realism dar, în același timp, și pe expresivitatea autorului și semnătura acestuia vizavi de percepția sa asupra subiectului abordat cinematografic, apelând mereu la personaje complexe din punct de vedere psihologic și cu relevanță umană. Itinerarul personajului, chiar dacă nu e clasic narativ, oricum păstrează un relief recognoscibil, cum ar fi: o călătorie, o căutare, o idilă ș.a. Autorul adaugă și că, dacă personajul clasic mereu se regăsește într-o dificultate pe care ar trebui să o depășească, în art-cinema personajul este mai preocupat de reacție decât de acțiunea sa propriu-zisă. El e propriul său autor care își construiește circumstanțele sau pe care abia le descoperă, astfel expunându-și raționamentul, moment care poate fi o invitație la reflexie și dialog pentru spectator de fiecare dată, la orice vizionare.

Contrar poziției lui Bordwell, Eleftheria Thanouli în *Art Cinema Narration: Breaking Down a Wayward Paradigm*, 2009, argumentează că Bordwell a creat un concept util și teoretic sistematizat în anii '70-'80, dar care, în contextul globalizării și al diversității de practici cinematografice, are nevoie de o actualizare care să producă observații cu relevanță istorică și teoretică. Thanouli susține că art-cinema poate funcționa ca un „laborator” de concepte critice, însă avertizează asupra riscului ca, printr-o folosire generalizată și imprecisă, termenul riscă să devină lipsit de forță analitică.

Desigur, adaptat pentru copii, un program cinematografic – cu relevanță de tip art-cinema – este exercițiul prin care elevii pot fi familiarizați cu forme narrative alternative, mai apropiate de introspecție și reflecție decât de simpla consumare a unei acțiuni liniare.

Studiul *Investigation of Story Writing Skills In Elementary School Students (4th-8th Grades)*, Aktaş, Ulu și Kaya (2021) confirmă că scrierea de povești la ciclul primar și gimnazial rămâne fragilă. Deși 70% dintre elevi își intitulează povestea, odată cu vârsta tendința de a pune titlu scade, iar 82% scriu într-un singur paragraf, chiar dacă textele devin mai lungi. Numărul de cuvinte folosite crește cu clasa, însă apar diferențe mari între elevii din aceeași grupă: de la 39 la 324 de cuvinte în clasa a VI-a. Autorii susțin că se resimte o nevoie de instruire serioasă în scriere pentru a obține texte în care ideile formulate să nu se repete sau să consiste din combinații întâmplătoare și, din contră, să includă secțiuni de introducere, dezvoltare și concluzie, să aibă un titlu adecvat și specific, încât să reflecte ideea principală a textului. Se caută o metodologie care să genereze în elevi nevoia să rămână conectați cu subiectul ales pentru narațiune, să fie conștienți de alegerea cuvintelor potrivite, și să aibă o scriitură fluentă, dar și cu personalitate care să capteze interesul cititorului. În același timp, să respecte regulile gramaticale și să fie prezentate lizibil. Lipsa unei instruiți detaliate, progresive, care să țină cont de nivelul de clasă, are un efect negativ asupra dezvoltării abilităților de scriere a poveștilor.

Astfel, lucrările narative complexe – fie literare, fie cinematografice – devin un teren fertil pentru dezvoltarea capacităților cognitive și emoționale ale copiilor. Ele cultivă răbdarea, atenția la detalii, dar și abilitatea de a articula idei coerente și de a exprima emoții într-un mod personalizat. În acest sens, „art-house” nu mai desemnează doar un tip de cinema, ci o atitudine pedagogică: aceea de a investi în profunzime și originalitate, în loc să ne oprim la repetiție și suprafață.

3. Educația prin cinema și narațiune: programe culturale și perspective pedagogice

Nu orice produs audiovizual poate fi considerat film. Audiovizualul include orice combinație de imagine și sunet, de la reclame și știri la transmisiuni live și cinema. Filmul, însă, aparține cinematografiei, care este o artă cu istorie, limbaj și ambiții narrative proprii.

Dintre toate formele de artă, cinematografia rămâne cea care simte ecranul cel mai bine, pentru că ea însăși l-a inventat și l-a transformat în principalul său mediu de expresie. În acest sens, conform raportului redactat de Édouard Geffray pentru Ministerul Educației Naționale și Ministerul Culturii din Franța, *Offrir à chaque élève une éducation au cinéma et à l'image de qualité*, 2025, programul „Ma classe au cinéma” se remarcă prin universalitatea și diversitatea sa. Universalitatea rezultă din faptul că reprezintă una dintre puținele politici de educație artistică și culturală coordonate la nivel național de Centrul Național de Cinematografie și de ministerele educației și culturii, acoperind întreg teritoriul Franței. Diversitatea, pe de altă parte, se reflectă și în modul de organizare pe niveluri de învățământ: „Maternelle au cinéma” a fost inițiat în 2014 și generalizat în 2022, „École et cinéma” – 1994, „Collège au cinéma” – 1989, și „Lycéens et apprentis au cinéma” – 1998. În acest sens, „Ma classe au cinéma” funcționează ca o marcă-umbrelă, integrând patru programe distincte, promovând o strategie coerentă prin care cinematografia devine un instrument pedagogic, cu rol de reducere a inegalităților sociale și culturale și de cultivare a sensibilității artistice de la cele mai fragede vârste.

Raportul demonstrează o prezență de peste 1,1 milioane de copii de vârstă preșcolară și primară, expuși anual la cinema în Franța prin intermediul programelor „Maternelle au cinéma” și „École et cinéma”. Prezența elevilor din gimnaziu la curs, însă, a scăzut cu 16% în 2024-2025, iar prezența elevilor de liceu s-a menținut, având doar o scădere moderată de 2-3 %. Rezultatele nu sunt uniforme pentru toate teritoriile, unele înregistrând -55% la prezență, însă altele, de exemplu în Haute-Savoie, înregistrează creșteri de +35%. În multe dintre cazuri, motivul abandonului și absența de la o parte dintre proiecțiile prevăzute se explică prin dificultățile logistice legate de transport către sălile de cinema unde rulează proiecțiile programului.

Selecția din *Programmation maternelle au cinéma 2024/2025 – Bouches du Rhône*, anul 2024–2025, ilustrează perfect diversitatea abordării. Printre titluri regăsim: „Porcul, vulpea și moara” (*Le cochon, le renard et le moulin*) – un film de animație delicat care explorează prietenia și libertatea; „Grădinile fermecate” (*Les jardins enchantés*) – un program de scurtmetraje fără dialog, care mizează pe forța expresivă a imaginii și a sunetului; „Micile povești ale vieții” (*Les petits contes de la nuit*) – scurtmetraje cu structură de basm, adaptate universului imaginar al copilului mic; „Visul lui Sam și alte scurtmetraje” (*Le rêve de Sam et autres courts*) – un set de povești scurte animate, concentrate pe aventuri și descoperire; din

repertoriul clasic, „Vecinul meu Totoro” (*Mon voisin Totoro*) al lui Hayao Miyazaki, care permite copiilor să intre în universul poetic și contemplativ al animației japoneze; dar și scurtmetrajul „Balena și melcul” (*La baleine et l’escargote*), care aduce în prim-plan tema prieteniei și a călătoriei printr-un limbaj accesibil celor mai mici.

Astfel, programa descrisă mai sus îmbină filme de autor, animații contemporane și povești clasice, toate alese pentru a stimula imaginația, empatia și sensibilitatea narativă a copiilor. Elementul central nu este consumul rapid de imagini, ci dezvoltarea unei ecologii a privirii: copilul învață să asculte, să observe, să interpreteze, să pună întrebări și să transforme ceea ce vede într-o experiență personală.

În aceeași ordine de idei, pentru că cinematografia și filmele în esență conțin povești relatate, Louise Phillips, în articolul „*Storytelling – The seeds of children’s creativity*”, 2000, susține că structurile narrative stimulează pozitiv și creativ gândirea copiilor. Ele oferă nu doar experiența poveștii în sine, ci și un cadru de activități conexe, precum schițarea momentelor-cheie din povești sau construirea, din lego, a unor spații ori soluții inspirate de întâmplările relatate. Astfel, copilul își dezvoltă treptat capacitățile de exprimare verbală, emoțională și de structurare a gândurilor, învățând să mențină coerența în exprimare. În mod special, copiii implicați în experimentul descris de autoare au găsit cel mai atractiv exercițiu prin care își imagineau și povesteau cum ar putea continua povestea după ce aceasta pare să se fi încheiat. Astfel, exercițiul nu se limitează la receptare, ci se transformă într-un proces activ de creație, prin care copilul învață să gestioneze ritmul și să articuleze arcuri narative cu impact emoțional atât asupra sa, cât și asupra celor care ascultă.

Pe lângă sprijinul adus în dezvoltarea limbajului, atât în limba maternă cât și în cadrul studiului unei limbi străine, povestirea și discuțiile pe marginea ei contribuie la formarea capacității copilului de a înțelege, pe lângă structură, și emoțiile personajelor, și motivele care le ghidează acțiunile. În articolul său „*The impact of storytelling on young Ages*”, 2016, Muhamed Ali Isik confirmă că procesul de identificare emoțională, atât de frecventă la copii mici, poate fi valorificat prin ilustrarea empirică a conceptelor de bine și rău, și a responsabilităților în acest sens. Prin contrast, materialele vizuale sau textuale de foarte scurtă durată, cum sunt videoclipurile de treizeci de secunde din mediul online, nu pot cultiva aceeași curiozitate a exprimării de sine, deoarece nu dispun de timpul necesar pentru formularea unor gânduri complexe și interconectate. În plus, acțiunea de a povesti devine un mediator între educator și copil, ajutându-l pe acesta din urmă să își exprime emoțiile chiar și atunci când îi este greu să le pună în cuvinte.

Concluzie:

Educația prin cinema și povestire nu este doar un exercițiu estetic, ci o investiție strategică în modul în care copiii își construiesc identitatea cognitivă și emoțională. Într-o lume accelerată de algoritmi și mesaje instantanee, cultivarea atenției, a reflecției, a discernământului și a sensibilității narative devine un act de igienă culturală. Totodată, educația trebuie înțeleasă ca pe un proces artistic, care cere curajul de a simți subtilitatea, de a descoperi variațiunile de ritm și de a explora profunzimea, asemenea cinemaului de artă. Dacă modelul „pop” educațional mizează pe formule rapide și pe contactul facil cu iluzia recunoașterii imediate, o pedagogie de inspirație arthouse caută explorarea, dialogul uman și descoperirea personală. În

acest registru, școala nu mai produce doar cunoștințe standardizate, ci cultivă sensibilități și viziuni proprii, oferind elevului șansa de a trăi educația ca pe un act creativ și transformator, fără a exclude beneficiile mediilor digitale și ale tehnologiilor, atâta timp cât acestea sunt integrate în mod echilibrat și sănătos. Iar dacă povestea este, în esență, cea mai veche metodologie de transmitere a experienței și a cunoașterii, abordarea arthouse are forța de a o reactiva ca practică vie, amintind de preocupările fundamentale ale umanității și menținând-o relevantă pentru generațiile de azi.

Bibliografie:

1. COMMON SENSE MEDIA. *The Common Sense Census: Media Use by Kids Zero to Eight*, 2025. Disponibil la: <https://www.common sense media.org/sites/default/files/research/report/2025-common-sense-census-web-2.pdf>
2. VAN DE VEN, I., HAKEMULDER, F., MANGEN, A. “‘TL;DR’ (Too Long; Didn’t Read)? Cognitive Patience as a Mode of Reading: Exploring Concentration and Perseverance”. *Scientific Study of Literature*. 2023, 12(1), pp. 68–86. Disponibil la: <https://ssol-journal.com/articles/176/files/6540fecde41ab.pdf>
3. GUȚU, V., ROTARU, R. E. Creativitatea și potențialul creativ în educație. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, ediția I, 11–12 octombrie 2019, Chișinău. pp. 37–41. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/37-41_20.pdf
4. POPESCU, A. M. Dezvoltarea creativității la copiii de vârstă preșcolară în procesul educațional – Particularitățile dezvoltării creativității în procesul educațional. *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației*. 2016, 1(1), pp. 18–25. Disponibil la: https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2016-01/2_Ana-Maria%20Popescu.pdf
5. AKTAŞ, E., ULU, H., KAYA, D. The effect of storytelling on the writing skills of fourth-grade primary school students. *International Journal of Progressive Education*. 2021, 17(2), pp. 72–88. Disponibil la: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318822.pdf>
6. BORDWELL, D. The art cinema as a mode of film practice. În: BRAUDY, L., COHEN, M. (eds.). *Film theory and criticism: Introductory readings*. New York: Oxford University Press, 2004, pp. 716–724. Prima ediție: 1979. Disponibil la: <https://dn790009.ca.archive.org/0/items/BordwellArtCinema/Bordwell%20art%20cinema.pdf>
7. THANOULI, E. Art Cinema Narration: Breaking Down a Wayward Paradigm. *Scope: An Online Journal of Film Studies*. Universitatea din Nottingham, nr. 13, februarie 2009. Disponibil la: <https://www.nottingham.ac.uk/scope/documents/2009/june-2009/thanouli.pdf>
8. GEFFRAY, É. Offrir à chaque élève une éducation au cinéma et à l’image de qualité. Propositions pour une ambition renouvelée en matière d’éducation à l’image et en faveur du développement de « Ma classe au cinéma ». Ministerul Educației Naționale și Ministerul Culturii, Franța, 2021, pp. 7–12. Disponibil la : <https://www.culture.gouv.fr/Media/Presse/rapport-de-m.-edouard-geffray-ma-classe-au-cinema>
9. MATERNELLE AU CINÉMA. *Programmation Maternelle au cinéma 2024-2025* (Program cinematic pentru grădiniță). Education Alhambra Cine, 2024. Disponibil la: <https://education.alhambracine.com/wp-content/uploads/2024/05/PROGRAMMATION-MATERNELLE-AU-CINEMA-24-25.pdf>
10. ISIK, M. A. The Impact of Storytelling on Young Ages. *European Journal of Language and Literature Studies* [online]. 2016, 2(3), pp. 99–104.
11. PHILLIPS, L. G. Storytelling: The Seeds of Children’s Creativity. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2000, 25(3), pp. 1–5.

VIZITELE COLEGIALE CA STRATEGIE DE MENTORAT ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

COLLEGIAL VISITS AS A MENTORING STRATEGY FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ȘOVA Tatiana, conf. univ. dr.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Associate Professor, PhD

“Alec Russo” State University of Bălți, Republic of Moldova

ORCID:0000-0002-4852-3148

e-mail: tatianasova1@gmail.com

CZU: 37.091

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p537-542

Rezumat. Articolul descrie vizitele colegiale ca strategie de mentorat pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, subliniind rolul lor în perfecționarea continuă și adaptarea la schimbările din sistemul educațional. Aceste vizite, axate pe observarea focalizată a lecțiilor și pe feedbackul argumentat, depășesc controlul rigid, stimulând reflecția pedagogică și îmbunătățind calitatea actului didactic. Când sunt instituționalizate prin mentorii școlari, ele favorizează perfecționarea individuală și dezvoltarea unei identități colective orientate spre calitate și responsabilitate. Succesul vizitelor colegiale depinde de concepția comună a mentorului și mentorabilului asupra calității procesului educațional și de disponibilitatea activă de colaborare la nivel instituțional.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, mentor, mentorabil, activitate de mentorat, vizită colegială, observare, observare focalizată, feedback, dezvoltare profesională.

Abstract. The article describes collegial visits as a mentoring strategy for the professional development of teachers, emphasizing their role in continuous improvement and adaptation to changes in the educational system. These visits, centered on focused lesson observation and evidence-based feedback, go beyond rigid supervision, fostering pedagogical reflection and enhancing the quality of teaching. When institutionalized through school mentors, they support individual development and the formation of a collective identity oriented toward quality and responsibility. The success of collegial visits depends on the shared understanding between mentor and mentee regarding the quality of the educational process, as well as on their active willingness to collaborate at the institutional level.

Keywords: teacher, mentor, mentee, mentoring activity, collegial visit, observation, focused observation, feedback, professional development.

Schimbările multiple și rapide în sistemul educațional condiționează necesitatea dezvoltării capacităților de adaptare și perfecționare continuă la cadrele didactice. Studiile de specialitate demonstrează că profesorii obțin rezultate avansate atunci când lucrează într-un mediu colegial bazat pe cooperare, schimb de bune practici și analiză reflexivă a activităților desfășurate. În acest sens, observarea reciprocă a lecțiilor, însoțită de feedback-ul argumentat, devine o strategie de îmbunătățire a calității actului didactic, în special, în activitatea de mentorat.

Prin vizitele colegiale ale cadrelor didactice la lecții, activități educative sau metodice se creează posibilitatea de depășire a controlului și/sau inspecției rigide, acestea fiind axate pe observarea reciprocă și pe stimularea reflecției pedagogice. De asemenea, poate fi transformată cultura organizațională prin stimularea dialogului profesional și prin crearea premiselor pentru creșterea calității procesului educațional.

Atunci când școala instituționalizează aceste practici prin intermediul activității mentorilor instituționali, se creează un cadru de interacțiune care favorizează perfecționarea individuală a profesorilor și dezvoltarea unei identități colective orientate spre calitate și responsabilitate profesională. Observarea colegială, centrată pe date concrete și nu pe impresii subiective, permite cadrelor didactice să confrunte propria viziune cu o perspectivă externă și să identifice eventuale limite ale activității lor. Din această perspectivă, implementarea inovațiilor pedagogice devine un proces sistematic, reflectat în experiența reală din clasă.

Cu toate acestea, dacă o școală începe să cultive aceste vizite, se inițiază un schimb între profesori care nu numai că poate îmbunătăți calitatea muncii lor, dar, de asemenea, poate aprofunda relația colegială și poate promova spiritul de echipă [2, p. 10].

Prin urmare, vizitele colegiale reprezintă un mecanism fundamental de revitalizare a culturii profesionale, contribuind la creșterea calității predării și la afirmarea unui profesionalism autentic în rândul cadrelor didactice.

Pentru ca vizitele colegiale la clasă să producă rezultatele scontate, este esențial ca în cadrul instituției să existe o concepție comună asupra predării și învățării eficiente. Totodată, succesul acestui tip de colaborare presupune disponibilitatea activă a tuturor părților implicate de a se angaja în procesul de observare reciprocă a lecțiilor. De asemenea, este important ca această practică să fie promovată și susținută constant la nivel instituțional, pentru a-i asigura relevanța și eficacitatea în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Referindu-ne la dezvoltarea unei culturi a încrederii și a învățării pe tot parcursul vieții în contextul vizitelor colegiale, menționăm prevederile art. 5 a *Regulamentului cu privire la activitatea de mentorat (2024)*, prin care activitatea de mentorat trebuie să promoveze următoarele valori: profesionalismul, inovația, meritocrația, respectul reciproc, gândirea critică, autonomia, incluziunea, libertatea și responsabilitatea [3].

În viziunea cercetătorilor R. Collob și W. Weidinger, vizitele colegiale includ trei elemente de bază, care pot fi considerate etape ale vizitelor colegiale:

1) *Discuția preliminară/pregătirea*

Stabilirea prealabilă a motivului vizitei, a tematicii observării, a duratei și momentului desfășurării constituie elemente esențiale în organizarea de către mentorul instituțional a unei observări eficiente. O parte semnificativă a procesului de observare are loc înainte ca mentorul instituțional să intre efectiv în sala de clasă. Este necesară definirea cadrului conceptual și procedural pe baza căruia se va realiza observarea și comunicarea clară a acestuia mentorabilului (profesorului vizitat). Totodată, mentorul instituțional trebuie să cunoască obiectivele de dezvoltare ale mentorabilului la care va realiza vizita și așteptările acestuia legate de propria intervenție (aspecte consemnate în formularul de observare). De asemenea, este importantă precizarea explicită a aspectelor ce urmează a fi urmărite în timpul lecției și a criteriilor pe baza cărora se va formula feedbackul. Interpretarea corectă a situațiilor observate și oferirea unui feedback constructiv sunt condiții indispensabile în susținerea dezvoltării profesionale. Or, sala de clasă poate fi privită ca o micro-societate în care valorile democratice pot fi experimentate și cultivate în mod autentic.

2) *Vizita la lecție*

La începutul lecției, mentorul instituțional își anunță prezența și explică în mod transparent scopul vizitei, subliniind că nu va interveni în desfășurarea activității didactice. În

procesul de observare, accentul va fi focusat pe dinamica învățării din clasă. Atenția mentorul instituțional se îndreaptă spre comportamentele și indiciile care reflectă modul în care elevii se angajează în sarcinile de lucru. Întregul demers de observare focusată, notare și formulare a feedback-ului se structurează în jurul a trei întrebări orientative:

- Sunt elevii angajați în rezolvarea sarcinilor? Și dacă nu sunt, cât durează pentru a-i readuce la sarcină?
- Profesorul vizitat prezintă clar elevilor ceea ceștia ce ar trebui să învețe?
- Cum participă clasa?

Prin aceste întrebări, în special prin ultima, se urmărește ideea că este mult mai complicat să determini elevii să răspundă la întrebări decât să apelezi la primul care ridică mâna. De aceea, mentorul instituțional va observa dacă mentorabilul vizitat antrenează o varietate de elevi și dacă așteaptă suficient timp pentru a permite mai multor elevi să participe. Adoptând această strategie, observarea focusată capătă o orientare sistemică, centrată pe dinamica învățării și pe modul în care strategiile didactice facilitează participarea și progresul întregului grup de elevi.

3) *Feedback și debriefing (întrebări/ descriere/ dezbateri finale)*

După finalizarea observării focusate, accentul trebuie plasat pe analiza reflexivă a lecției și pe identificarea modalităților prin care concluziile extrase pot fi integrate în practica didactică ulterioară. Este important ca mentorul instituțional și mentorabilul vizitat să clarifice în prealabil aspectele asupra cărora se va concentra observarea și, pe durata lecției, să fie consemnate note detaliate care să sprijine ulterior formularea unui feedback coerent. Imediat după lecție este recomandat să fie oferită o apreciere pozitivă, întrucât atât comunicarea verbală, cât și limbajul nonverbal contribuie la crearea unui climat de încredere. Discuția de reflecție ar trebui să aibă loc în aceeași zi, dacă este posibil, pentru a păstra acuratețea observațiilor și a impresiilor. Observatorul trebuie, de asemenea, să fie conștient că feedback-ul său reprezintă un instrument de impact în dezvoltarea profesională a profesorului vizitat și, prin urmare, să-și asume acest rol cu responsabilitate și tact pedagogic. [2, p. 111-12].

În contextual vizitelor colegiale, feedbackul reprezintă mai mult decât transmiterea de informații privind rezultatele observării – el constituie un mijloc prin care observatorul furnizează cadrelor didactice observate resursele necesare pentru a înțelege în profunzime toate dimensiunile procesului de învățare, fie ele de natură conceptuală, metodologică sau socio-emoțională. Acesta nu este un mesaj spontan, ci se integrează în contextul formării profesionale, permițând mentorului și mentorabilului să ia decizii fundamentate în diagnosticarea performanțelor și în intervențiile de corectare. Mentorabilii, la rândul lor, utilizează feedbackul pentru a evalua punctele forte și slabe ale propriei activități, consolidând aspectele pozitive și corectând sau îmbunătățind cele deficitare. În acest mod, feedback-ul se constituie într-un instrument eficient de susținere a dezvoltării personale și profesionale a cadrelor didactice.

Feedbackul este adesea denumit și evaluare circulară, întrucât procesul se concentrează asupra persoanei evaluate, aceasta fiind analizată și apreciată atât de către colegi, cât și de către superiori, în timp ce propria autoevaluare completează imaginea de ansamblu. Astfel, evaluarea circulară nu se limitează la transmiterea de observații externe, ci integrează perspective multiple, creând un context reflexiv care sprijină dezvoltarea profesională și

personală. Prin combinarea evaluării externe cu autoevaluarea, procesul devine interactiv și constructiv, permițând identificarea punctelor forte și a aspectelor ce necesită îmbunătățire, promovând în același timp responsabilizarea individului și consolidarea competențelor sale. În plus, această abordare facilitează dialogul profesional și dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe sprijin reciproc, învățare continuă și reflecție critică asupra propriei practice [4, p. 39-54].

În această ordine de idei, N. Butnaru recomandă următoarele strategii de oferire a feedback-ului constructiv în contextul instruirii adulților, care, în opinia noastră, sunt binevenite și în activitatea de mentorat:

1) *Formularea unui mesaj relevant pentru o anumită activitate și pentru obiectivele de instruire*

Feedbackul constructiv solicită furnizarea unui mesaj care are legătură cu conținutul și obiectivele instruirii, reieșind din nevoile cursanților. Atunci când adulților li se oferă un mesaj relevant pentru formarea lor și obiectivele propuse, aceștia învață mai conștient și se simt mai implicați și mai motivați să-și îndeplinească rolul asumat.

2) *Utilizarea unui limbaj clar și precis*

Feedbackul constructiv presupune un mesaj ușor de înțeles pentru adultul care îl primește, fapt ce diminuează riscul de interpretări greșite ale conținutului sau de conflicte ce pot apărea în cadrul instruirii din cauza unor mesaje formulate ambiguu. Astfel, are loc focusarea pe aspectele esențiale ale mesajului, fapt ce sporește eficiența comunicării și sprijină realizarea obiectivelor instruirii de către adulți.

3) *Oferirea de feedback specific și detaliat*

Oferirea de feedback specific și detaliat permite evidențierea aspectelor care au funcționat bine și ceea ce ar putea fi îmbunătățit. De exemplu, în loc de „A fost bine”, „Excelent”, se recomandă următoarea formulare: „Ați făcut o prezentare excelentă, dar ați putea să lucrați mai mult la organizarea conținutului”. În acest context, adulții sunt mai motivați să își asume responsabilitatea pentru progresul lor și să acționeze în acest sens.

4) *Oferirea de feedback obiectiv*

Oferirea de feedback obiectiv privind progresul formabililor adulți se bazează pe fapte, nu pe păreri sau impresii personale, fiind o modalitate importantă de a sprijini învățarea și dezvoltarea în instruirea acestora. Furnizarea de informații reale cu privire la comportamentul și performanța adulților generează asumarea responsabilității pentru analiza și îmbunătățirea propriilor performanțe.

5) *Focalizarea pe comportament sau performanță, nu pe persoana în sine*

Focalizarea pe comportament sau performanță presupune o abordare pozitivă și respectuoasă față de cursanții adulți; în acest caz, cursantul care primește feedbackul nu va simți că este criticat, ci va înțelege că este vorba despre nevoia de îmbunătățire a abilităților sale, manifestând astfel responsabilitate față de proces și de rezultate [1, p. 11-15].

Pentru a fi eficiente în activitatea de mentorat, vizitele colegiale trebuie să fie constructive, să evite evaluarea sau judecarea cadrelor didactice, să implice un acord de confidențialitate între mentor și mentorabil și să stimuleze relația benefică de muncă.

Vizitele colegiale pot fi realizate în toate trei forme ale activității de mentorat:

- 1) *mentoratul de practică pedagogică*, care asigură contextul pentru conexiunea dintre partea teoretică și practica didactică a studentului-stagiar
- 2) *mentoratul de inserție profesională*, care se realizează la locul de muncă de către un mentor regional/local, național, cadru didactic/managerial/mentor și facilitează integrarea socioprofesională și dezvoltarea competențelor profesionale;
- 3) *mentoratul de dezvoltare profesională la locul de muncă*, care se realizează la locul de muncă și contribuie la dezvoltarea personală, profesională și la avansarea în carieră a cadrelor didactice/de conducere [3].

Astfel de vizite se desfășoară între persoane care se percep ca egale, chiar dacă ocupă poziții diferite în domeniul educațional, și presupun un schimb de feedback, deschizând dialoguri care stimulează schimbări pozitive concrete. Mai mult, ele trebuie integrate într-un set mai amplu de măsuri menite să sprijine dezvoltarea continuă a practicii didactice. Este esențial ca toți mentorul instituțional și mentorabilul să împărtășească aceeași înțelegere a aspectelor observate. Pentru mentorul instituțional poate fi dificil să observe fără a judeca, iar mentorabilul poate întâmpina dificultăți în a interpreta corect mesajul, fiind obișnuiți cu feedbackul evaluativ, pozitiv sau negativ. În absența evaluărilor, mentorul instituțional și mentorabilul construiesc și mențin o relație apreciativă, favorizând o colaborare constructivă. Această abordare reduce temerile și inhibițiile, minimizează riscul conflictelor și oferă premise pentru activități viitoare.

În concluzie, vizitele colegiale ca strategie de mentorat în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, se dovedesc a fi valoroase prin faptul că facilitează schimbul autentic de experiențe pedagogice și modalități de organizare a activității didactice. Ele oferă cadrelor didactice oportunitatea de a solicita sprijin de la mentorii instituționali în gestionarea situațiilor complexe și de a primi o perspectivă externă asupra propriilor practici educaționale. Acest tip de interacțiune consolidează încrederea în sine a cadrelor didactice și stimulează deschiderea către inovație, permițând oferirea și primirea de recomandări orientate spre stimularea calității procesului educațional. În plus, vizitele colegiale susțin reflecția asupra nevoilor individuale de formare și întăresc sentimentul de sprijin reciproc și de interes pentru dezvoltarea profesională continuă. În urma acestor vizite, cadrele didactice își clarifică mai bine propriile necesități de perfecționare, experimentează o creștere a stimei de sine profesionale și își consolidează sentimentul de apartenență la comunitatea pedagogică. Practica observării reciproce îi încurajează să reflecteze sistematic asupra predării, valorificând expertiza și competențele colegilor, fie că este vorba despre managementul clasei, utilizarea resurselor, integrarea mijloacelor media sau aplicarea strategiilor de diferențiere și evaluare. Totodată, această formă de colaborare favorizează identificarea de noi modalități de lucru în echipă și dezvoltarea unor strategii comune pentru gestionarea situațiilor provocatoare din activitatea educațională. În ansamblu, vizitele colegiale contribuie la îmbunătățirea continuă a practicii pedagogice și la consolidarea unei culturi profesionale bazate pe reflecție, sprijin reciproc și învățare colaborativă.

Bibliografie:

1. BUTNARI, Nadejda. Feedbackul constructiv – factor de eficientizare a procesului de instruire la adulți. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*, Seria Științe ale educației, 2024, nr. 9(169), pp. 42-46. ISSN 1857-2103.
2. GOLLOB, Rolf; WEIDINGER, Wiltrud. *Dezvoltare profesională prin vizite la clasă. Manual de observare pentru profesori*. MIHU, Tania (trad.). Elveția: Universitatea Pedagogică din Zurich (Zurich University of Teacher Education), 2022. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro_hb_profesori_web.pdf
3. *Regulament cu privire la activitatea de mentorat*. Aprobă prin HG Nr. 608 din 04.09.2024. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=145137&lang=ro
4. REMEȘ, C., REMEȘ, E. Utilizarea metodei feedback 360 în procesul de evaluare a performanțelor resurselor umane. În: *Studia Universitatis Vasile Goldiș. Arad - Seria Științe Economice*, 2007, nr. 2(17), p. 39-54. ISSN 1584-2339.

DIMENSIUNI EMOTIIONALE ÎN FORMAREA PROFESORILOR DE DANS

EMOTIONAL DIMENSIONS IN THE TRAINING OF DANCE TEACHERS

TALPĂ Svetlana, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova
PhD, Associate Professor
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, R. of Moldova
ORCID: 0000-0001-5829-736X
e-mail. talpa.svetlana@upsc.md

CZU: 378.015.3:793.3-051

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p543-549

Rezumat. Educația reprezintă un domeniu esențial în evoluția societății contemporane pentru garantarea unui viitor centrat pe principii și valori. În acest context, un scop esențial este pregătirea unor profesori de dans calificați și competitivi. Competența emoțională reprezintă o competență pedagogică ce necesită o abordare funcțional-strategică, care nu își regăsește relevanța necesară în sistemul de formare inițială și continuă a profesorilor de dans. Capacitățile de a gestiona emoțiile, de a se auto-motiva, de a empatiza și de a comunica eficient contribuie la dezvoltarea unui mediu de învățare favorabil, îmbunătățind calitatea educației și rezultatele elevilor. Astfel, competența emoțională reprezintă un element esențial pentru atingerea succesului profesional al profesorului de dans.

Cuvinte-cheie: dimensiuni emoționale, profesori de dans, dezvoltare profesională, inteligență emoțională, interacțiune.

Abstract. Education is an essential field in the evolution of contemporary society for guaranteeing a future centered on principles and values. In this context, a key goal is to train qualified and competitive dance teachers. Emotional competence is a pedagogical skill that requires a functional-strategic approach, which is not sufficiently addressed in the initial and continuing training of dance teachers. The ability to manage emotions, self-motivate, empathize, and communicate effectively contributes to the development of a favorable learning environment, improves the quality of education, and enhances student outcomes. Thus, emotional competence is an essential element for the professional success of dance teachers.

Keywords: emotional dimensions, dance teachers, professional development, emotional intelligence, interaction.

Introducere.

Domeniul educațional reprezintă o prioritate esențială în evoluția societății contemporane, care se luptă cu multiple provocări și dificultăți ce se leagă nu doar de dimensiunile politice, economice și sociale, ci și de criza valorilor morale și umane. În acest cadru, o sarcină specială revine dascălilor care, în cea mai mare parte, ajută la formarea și dezvoltarea noii generații pentru o integrare armonioasă în viața socială și profesională. Aici se conturează problema cercetării, formulată astfel: *Cum pot fi conceptualizate și integrate dimensiunile emoționale în procesul de formare inițială și continuă a profesorilor de dans, pentru a răspunde exigențelor educaționale contemporane?*

Cultura emoțională a profesorilor reprezintă o subcategorie a culturii profesionale a acestora, având caracter psihopedagogic și sociopedagogic [1, p. 32]. Evoluția culturii emoționale ajută la sporirea nivelului de abilități profesionale al personalului didactic. Pentru atingerea standardelor calitative în educație, asigurarea unei incluziuni armonioase, colaborarea eficientă și reducerea stării de epuizare profesională a cadrelor didactice, competențele emoționale devin din ce în ce mai esențiale. Ele ne sprijină în a recunoaște și

gestiona constructiv emoțiile, să ne impulsionăm singuri, să fim plini de empatie și să comunicăm în mod armonios cu cei din apropiere. Toate aceste competențe, în totalitate, constituie inteligența emoțională, care reprezintă o parte esențială a abilităților emoționale ale educatorilor.

Mark Greenberg subliniază importanța necesității ca tinerii să observe adulții demonstrând abilități emoționale. În școală, esențial este ca profesorii să reprezinte un exemplu și să adopte ei înșiși aceste trăsături. Pentru numeroși profesori, acest lucru este extrem de complicat. Profesorii trebuie să-și îmbunătățească capacitatea de a se liniști, de a-și gestiona cu înțelepciune dificultățile și de a le oferi copiilor un model în utilizarea inteligenței emoționale [3, p. 405].

Termenul „inteligență emoțională” a fost formulat pentru prima dată în 1985, în SUA, de către Wayne Leon Payne. S-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale reprezentate de: John D. Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On, Daniel Goleman.

Prima direcție: Mayer și Salovey sugerau că inteligența emoțională include:

- a) capacitatea de a recunoaște cât mai precis emoțiile și de a le comunica;
- b) capacitatea de a recunoaște și interpreta emoțiile și de a le controla pentru a încuraja progresul emoțional și cognitiv.

Conform celor doi autori, inteligența emoțională cuprinde următoarele abilități organizate în cinci domenii: *conștientizarea de sine sau a emoțiilor proprii, controlul emoțiilor, motivația interioară, empatia, crearea și gestionarea relațiilor interumane*.

A doua variantă de abordare a inteligenței emoționale este ilustrată prin cercetările efectuate pe o perioadă de 25 de ani de Reuven Bar-On. În 1992, Reuven Bar-On a organizat într-un mod original elementele inteligenței emoționale, clasificându-le astfel: *componenta intrapersonală, relațiile interumane, flexibilitatea, gestionarea stresului, starea de spirit generală*.

A treia mare direcție în analiza inteligenței emoționale este oferită de Daniel Goleman. Modelul său se concentrează asupra performanței în mediul de lucru și asupra capacității de conducere organizațională [2, p. 12].

Inteligența emoțională este capacitatea de a recunoaște propriile sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva și de a gestiona eficient emoțiile noastre și ale celorlalți. Competența emoțională și socială este o capacitate dobândită, bazată pe inteligența emoțională, care contribuie la performanța eficientă la locul de muncă [4].

A fi inteligent nu este un concept unic, nu este legat exclusiv de rezolvarea problemelor matematice, de înțelegere, de comunicarea fluentă, de obținerea de note bune etc. În schimb, trebuie să fie legat de capacitatea generală de adaptare și de rezolvare a tuturor tipurilor de probleme din viața de zi cu zi și din viața socială, de gestionare a emoțiilor și așa mai departe.

Cercetătorul Howard Gardner propune o teorie conform căreia diferite tipuri de inteligență sunt prezente în ființa umană. Prin urmare, persoanele inteligente nu sunt doar cele care excelează în matematică sau limbi străine, ci și cele care excelează în dans, muzică, sport ș.a.

Dacă vrem ca elevii noștri să aibă succes în viață, nu putem să ne concentrăm doar pe abilitățile academice, ci și pe abilități precum motivația, inteligența practică, puterea de sine, controlul adecvat al emoțiilor, abilitățile sociale, creativitatea – toate aceste aspecte sunt esențiale pentru a ajunge la succes.

În cadrul proiectului *MuseTeam*, a fost abordată inteligența *interpersonală* și *intrapersonală* care constituie inteligența emoțională. Adevărata inteligență emoțională este cea care leagă emoționalul de cognitiv. Anumite abilități, precum cele cognitive și emoționale, trebuie dezvoltate împreună dacă dorim să educăm pe deplin elevii noștri, luând în considerare persoana în ansamblul său; acestea sunt strâns legate între ele, putând acționa ca cauză și consecință în problemele pe care le putem întâlni în activitatea noastră de zi cu zi.

Nu putem separa inteligența emoțională de inteligența rațională, deoarece armonizarea celor două ajută persoana să fie educată în mod pozitiv [7].

Conceptul de *inteligență* nu este unul unic și nu se limitează doar la abilități academice precum rezolvarea problemelor matematice sau comunicarea fluentă. Mai degrabă, inteligent înseamnă capacitatea generală de adaptare și de rezolvare a diverselor probleme din viața de zi cu zi, inclusiv gestionarea emoțiilor.

Pentru ca elevii noștri să aibă succes în viață, nu trebuie să lucrăm doar pe abilități academice, ci și pe abilități precum motivația, inteligența practică, forța de voință, controlul emoțiilor, abilități sociale, creativitate – toate fiind fundamentale pentru atingerea succesului. În proiectul *MuseTeam*, accentul se pune pe inteligența interpersonală și intrapersonală, constitutive ale Inteligenței Emoționale, care leagă emoțiile de cogniție. Adevărata Inteligență Emoțională este ceea ce leagă emoțiile de cele cognitive, fiind esențială pentru o educație completă a elevilor, considerând întreaga persoană; ele sunt profund interconectate, acționând ca cauză și consecință în problemele cotidiene.

Roberto Aguado Romo afirmă că „toate emoțiile au nevoie de un substrat biochimic și o activare neurologică specifică, adică o situație stimulatoare care le determină”. El identifică 10 emoții de bază: *furie, tristețe, vinovăție, dezgust, frică, surpriză, siguranță, admirație, bucurie* și *curiozitate*, clasificându-le în plăcute, neplăcute și mixte. Emoția este un stadiu afectiv resimțit de individ, o reacție subiectivă legată de mediu, însoțită de schimbări fiziologice (creșterea sau scăderea anumitor substanțe endocrine).

Pentru fiecare emoție de bază, Aguado Romo oferă detalii despre situațiile care le stimulează, precum și despre răspunsurile fiziologice și expresiile faciale. De exemplu, pentru tristețe: „aducerea aminte a adversităților, despărțirea, moartea, boala” și manifestări precum „exprimarea prin lacrimi, voce gătuită, coborârea colțurilor buzelor”. Pentru frică: „pericol, amenințare, risc” și răspunsuri precum „evadare, paralizie, solicitare de ajutor”. Toate aceste emoții sunt însoțite de răspunsuri fiziologice și comportamentale specifice.

Goleman susține că avem două minți: una care gândește și alta care simte (mintea rațională și cea afectivă). Acestea interacționează pentru a forma viața noastră mentală, fiind de obicei într-un echilibru, emoțiile alimentând și informând mintea rațională, iar aceasta din urmă gestionând și moderând emoțiile.

Primii care au definit inteligența emoțională au fost Salovey și Mayer, care o consideră „un subset al inteligenței sociale, ce include capacitatea de a controla sentimentele și emoțiile, precum și de a face diferența între ele pentru a ghida gândirea și acțiunea” [5].

Goleman popularizează această noțiune în 1995, afirmând că „Inteligența Emoțională poate fi la fel de puternică precum Inteligența Generală, chiar superioară raționamentului”. Goleman și colegii săi identifică cinci competențe-cheie ale inteligenței emoționale: *auto-conștientizarea, auto-reglarea, motivația, empatia* și *abilitățile sociale*. Aceasta include atât inteligența intrapersonală (cu sine) cât și cea interpersonală (cu ceilalți).

Componentele Inteligenței Emoționale (după Mayer și Salovey, și Goleman):

- *Auto-conștientizarea*: cunoașterea propriilor emoții și acceptarea lor; esențială pentru controlul emoțiilor.
- *Auto-reglarea*: gestionarea emoțiilor și impulsurilor, menținerea calmului și capacitatea de a face față situațiilor dificile, fără a le reprima.
- *Motivația*: dorința de a atinge scopuri, perseverență, entuziasm.
- *Empatia*: recunoașterea emoțiilor altora, capacitatea de a se pune în pielea lor.
- *Abilități sociale*: relaționarea eficientă cu ceilalți, asertivitate, comunicare, gestionarea conflictelor.

Un alt cercetător, Cesar Piqueras, susține că o persoană inteligentă emoțional știe să își gestioneze emoțiile și să le folosească pentru a-și îmbunătăți relațiile. El propune o matrice 2x2: mai întâi aprofundarea emoțiilor și sentimentelor, apoi creșterea conștientizării despre stările emoționale și, în final, învățarea cum să le gestioneze, adică să le „țină” în ei fără a le raționaliza, ci doar simțindu-le. Pentru a dezvolta inteligența emoțională în mediul profesional,

Pentru a dezvolta inteligența emoțională în mediul profesional, Goleman definește abilitățile emoționale în muncă, precum: conștientizarea emoțiilor proprii, autoreglarea, motivația, empatia și abilități sociale precum influența, comunicarea, gestionarea conflictelor, leadershipul și colaborarea. Acestea contribuie la o performanță eficientă și la dezvoltarea relațiilor sănătoase.

În profesiunea de profesor de dans IE este absolut necesară. Profesorul de dans discută împreună cu elevul asupra problemelor complexe sau mai puțin complexe, cu care se confruntă persoana și încearcă întotdeauna să-l ajute:

- să înțeleagă deciziile de fiecare zi a elevului și consecințele acestora;
- să rezolve multitudinile de probleme emoționale și a relațiilor interpersonale confuze ale subiectului;
- să înlăture haosul intern al elevului.

De aceea, profesorul de dans trebuie să realizeze cine este el, cine ar putea el fi și cum dorește elevul să-l vadă. Pentru aceasta, este foarte important ca profesorul de dans să posede anumite trăsături de personalitate, care i-ar permite realizarea acestor obiective. Pentru a fi eficient, profesorul de dans trebuie să fie empatic. Empatia este un proces în cadrul căruia psihologul se apropie din ce în ce mai mult de sensurile și emoțiile elevului. Empatia înseamnă a simți sensuri pe care elevul nu le conștientizează.

În cercetare, se menționează importanța formării în inteligența emoțională pentru profesorii de dans, subliniind faptul că aceștia trebuie să fie conștienți de propriile abilități emoționale și să le dezvolte pentru a putea influența pozitiv mediul educațional.

Aceasta sugerează că formarea în inteligența emoțională la profesori, îndeosebi la profesorii de dans nu se limitează doar la cunoaștere teoretică, ci implică și aplicarea consecventă și empatică a acestor tehnici în relația cu elevii, pentru a crea un mediu de învățare mai armonios, bazat pe respect, înțelegere și gestionarea adecvată a propriilor emoții. În plus, autorii accentuează că profesorii de dans trebuie să dezvolte abilități precum *autocunoașterea*, *autocontrolul*, *empatia* și *abilitățile sociale* pentru a putea ghida și sprijini mai bine elevii în procesul lor de dezvoltare emoțională și socială [7].

Calitatea serviciilor educaționale reprezintă o necesitate urgentă, un scop esențial, atingerea căruia impune o strategie complexă în ceea ce privește dezvoltarea competențelor profesionale ale educatorilor. Există diferite modele de competențe care depind de abilitățile pedagogice și de gradul de cultură profesională a cadrelor didactice. Unul dintre aceste modele,

Modelul ierarhic al competențelor pedagogice, include șase competențe fundamentale organizate într-o anumită ordine, după cum urmează: cognitivă, acțională, comunicativă, emoțională, personală, creativă. Un model ierarhic al competențelor pedagogice pentru un profesor de dans, organizat în funcție de cele șase competențe fundamentale, ar putea arăta astfel:

1. Competența cognitivă (Fundamentul teoretic și conceptual)

Aceasta reprezintă baza cunoașterii pe care profesorul de dans trebuie să o stăpânească. Include:

- Cunoașterea teoriilor și principiilor pedagogice.
- Cunoașterea tehnicii și stilurilor de dans.
- Capacitatea de a evalua și de a adapta tehnici de învățare pentru diferite nivele de abilitate.
- Înțelegerea anatomiei corpului uman și a fiziologiei mișcării.

2. Competența acțională (Implementarea efectivă în practică)

Aceasta se referă la abilitatea de a aplica cunoștințele teoretice în practică și de a ghida elevii prin mișcări și tehnici. Include:

- Planificarea și desfășurarea lecțiilor.
- Corectarea și îmbunătățirea tehnicii elevilor.
- Adaptarea metodologiilor de învățare pentru diferite grupuri.
- Capacitatea de a crea sesiuni de dans structurate (exerciții, antrenamente, choreografie).

3. Competența comunicativă (Transmiterea informațiilor și relaționarea cu elevii)

Acesta este setul de abilități care permit profesorului să comunice clar și eficient cu elevii, să explice tehnicile și să transmită feedback constructiv. Include:

- Abilități de a explica corect și clar mișcările și tehnicile.
- Capacitatea de a oferi feedback pozitiv și corectiv.
- Abilitatea de a încuraja și motiva elevii.
- Dezvoltarea unei relații empatică cu elevii.

4. Competența emoțională (Gestionarea emoțiilor proprii și ale elevilor)

Aceasta se referă la capacitatea profesorului de a gestiona și canaliza emoțiile într-un mod care să contribuie la învățare și dezvoltare. Include:

- Abilitatea de a înțelege și gestiona propriile emoții în timpul lecțiilor.
- Înțelegerea și sprijinirea diversității emoționale a elevilor.
- Crearea unui mediu de învățare pozitiv și de susținere.
- Capacitatea de a încuraja și a gestiona frica de performanță sau de eșec.

5. Competența personală (Autocunoaștere și dezvoltare profesională continuă)

Aceasta se referă la capacitatea profesorului de a se autoevalua și de a-și dezvolta continuu abilitățile pedagogice și personale. Include:

- Auto-reflecția asupra propriilor lecții și performanțe.
- Angajamentul pentru dezvoltarea personală și profesională.
- Înțelegerea propriilor puncte forte și a celor care necesită îmbunătățire.
- Participarea la cursuri de formare și schimburi profesionale.

6. Competența creativă (Inovație și originalitate în predare)

Aceasta se referă la capacitatea profesorului de a crea și implementa lecții inovative, care să inspire elevii și să îi ajute să își dezvolte propriile abilități și creativitate prin dans. Include:

- Crearea de coregrafii originale și adaptarea stilurilor de dans.
- Încurajarea elevilor să își exprime propria creativitate prin mișcare.
- Implementarea unor metode de învățare non-tradiționale.
- Folosirea creativității pentru a rezolva probleme în cadrul lecțiilor.

Figura 1. Ierarhizarea competențelor dimensiunii emoționale

Competența cognitivă este competența de bază, esențială pentru a înțelege și a structura lecțiile de dans. Fără o înțelegere solidă a principiilor teoretice, restul competențelor nu pot fi aplicate corespunzător. După cunoașterea teoretică, competența acțională este esențială pentru a transforma teoria în practică și pentru a crea un mediu de învățare eficient. Odată ce profesorul stăpânește teoria și poate implementa lecțiile, abilitatea de a comunica eficient este crucială pentru succesul procesului de învățare. Comunicarea este cheia pentru ca elevii să înțeleagă și să aplice corect ce au învățat.

Competența emoțională este esențială pentru a crea un spațiu în care elevii se simt confortabil și sunt încurajați să își exprime emoțiile prin dans. Fără gestionarea adecvată a emoțiilor, procesul de învățare poate fi perturbat. Competența personală este importantă pentru că permite profesorului de dans să se îmbunătățească în mod constant și să evolueze. Fără autocunoaștere și dorința de a învăța, nu este posibilă creșterea profesională. Competența creativă este la vârf în ierarhie, fiind un factor ce transformă lecțiile de dans într-o experiență unică, motivantă și captivantă. Aceasta stimulează atât dezvoltarea elevilor, cât și inovația în procesul pedagogic. Fiecare competență se construiește pe baza celei anterioare, iar acest

model reflectă progresul de la cunoaștere teoretică la aplicare practică, relaționare cu elevii și dezvoltare personală. Ultima competență, creativitatea, reprezintă vârful piramidei pedagogice, unde profesorul de dans își poate exprima inovația și stilul propriu, inspirându-i pe elevi să își exprime individualitatea.

Concluzii

Primele trei dimensiuni ale inteligenței emoționale (auto-conștientizarea, auto-reglarea și motivația) depind în mare măsură de individ, în timp ce celelalte (empatia și abilitățile sociale) privesc relațiile interpersonale. Este important ca fiecare să își descopere și să își dezvolte aceste abilități pentru a obține un echilibru sănătos în viața personală, familială, socială și profesională. Profesorii de dans trebuie să știe că nu este recomandabil să aștepte rezultate miraculoase de la tehnici sau strategii, dar dacă acestea sunt aplicate sistematic și cu înțelegere, afecțiune și empatie, cu o disciplină pozitivă, efectele vor fi probabil benefice.

În concluzie, competența emoțională reprezintă un element esențial al paradigmei competențelor educaționale și necesită o abordare practică prin implementarea unor programe eficiente de dezvoltare a abilităților emoționale în contextul pregătirii inițiale și continue a educatorilor. Componenta afectivă a procesului educațional în contextul actual are o importanță similară cu cea cognitivă.

Astfel, dezvoltarea abilităților emoționale în cadrul formării competențelor profesionale ale cadrelor didactice impune o abordare la fel de semnificativă în ceea ce privește obiectivele, conținutul și strategiile de implementare. Acest element reprezintă în prezent una dintre necesitățile esențiale de formare a educatorilor pentru garantarea unui mediu de învățare echilibrat și obținerea unei calități superioare a procesului educațional.

În cadrul aplicării normelor din documentele de politici educaționale privind dotarea sistemului educațional cu profesori calificați, una dintre direcțiile strategice ale Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” este „înnoirea pregătirii profesionale inițiale și garantarea calității programelor de pregătire a educatorilor conform criteriilor de calitate” [6, p. 28].

Bibliografie:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*, Chișinău:[s.n.] 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1.
2. COLEMAN, D. *Inteligența emoțională*, București: Curtea Veche, 2008. 429 p. ISBN 978-973-669-520-9.
3. GOLEMAN, D. *Emoții distructive Cum le putem depăși? Dialog științific cu Dalai Lama*, București: Curtea Veche, 2011. 566 p. ISBN 978-606-588-087-0.
4. PĂTRAȘCU, D.A.; TOCAN, M. (coord.). *Copii fericiți-adulți de succes. Inteligența emoțională se învață*, Ghid metodologic de bune practice, Ed. Sfântul Ioan, 2017, 218 p., ISBN 978-606-8860-46-6.
5. SHAPIRO, L. *How to raise a child with high E.Q.: A parent's guide to emotional intelligence*. New York: Harper Collins, 1997.
6. Strategia de dezvoltare ”Educația 2030”, nr.114 din 07.03.2023, În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 20.04.2023
7. TEACHERS TRAINING PROGRAM IN EMOTIONAL INTELLIGENCE. Booklet 1 CEPA VILLAVARDE (Madrid). MUSETEAM Erasmus+, 2018, Proiect nr. 2018-ES01-K204-050530.

IMPACTUL AGRESIVITĂȚII ȘCOLARE ASUPRA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

THE IMPACT OF SCHOOL AGGRESSION ON THE EDUCATIONAL PROCESS

ȚURCAN Lilia, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova
PhD, associate professor, "Ion Creangă" State Pedagogical University
of Chisinau, Moldova,
ORCID:0000-0001-9515-9900
e-mail: turcan.lilia@upsc.md

CZU: 37.015.3

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p550-554

Abstract. School aggression is a complex phenomenon with significant implications for the educational process, affecting both academic performance and the socio-emotional development of students. School aggression acts as an emotional barrier that blocks students' access to the cognitive and social resources necessary to achieve the results set by the curriculum. At this stage of development, characterized by major emotional and identity changes, students are more vulnerable, and negative experiences can have lasting effects on their emotional balance and social integration. This study aims to investigate the impact of school aggression on preteens, highlighting how exposure to aggressive contexts influences anger levels and aggressive behavior, directly affecting motivation, academic performance, and interpersonal relationships in the school environment.

Keywords: teachers, school aggression, students, educational process, education for tolerance.

Rezumat. Agresivitatea școlară reprezintă un fenomen complex cu implicații semnificative asupra procesului educațional, afectând atât performanța academică, cât și dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Agresivitatea școlară acționează ca o barieră emoțională care blochează accesul elevilor la resursele cognitive și sociale necesare pentru a atinge rezultatele stabilite de curriculum. În această etapă de dezvoltare, caracterizată prin transformări emoționale și identitare majore, vulnerabilitatea elevilor este crescută, iar experiențele negative pot produce efecte de durată asupra echilibrului emoțional și a integrării sociale. Studiul de față își propune să investigheze impactul agresivității școlare asupra preadolescenților, evidențiind modul în care expunerea la contexte agresive influențează nivelul de furie, comportamentul agresiv, influențând în mod direct motivația, performanțele academice și relațiile interpersonale din mediul școlar.

Cuvinte-cheie: profesori, agresivitate școlară, elevi, proces educațional, educație pentru toleranță.

Agresivitatea școlară constituie una dintre cele mai preocupante probleme ale sistemului educațional contemporan, afectând nu doar relațiile interpersonale dintre elevi, ci și calitatea procesului instructiv-educativ în ansamblu. Fenomenul este multidimensional, implicând aspecte psihologice, sociale, morale și instituționale, care influențează climatul școlar, performanța academică și dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. În contextul în care școala are misiunea de a forma personalități armonioase și responsabile, existența comportamentelor agresive distorsionează finalitățile educației și compromite funcțiile sale formative.

Agresivitatea este definită de Bandura (1973) drept *un comportament intenționat de a produce vătămare sau disconfort unei alte persoane.*

Din perspectiva pedagogiei culturii emoționale, agresivitatea școlară semnalează absența sau subdezvoltarea mecanismelor de autoreglare, a empatiei și a valorilor prosoziale. Impactul agresivității asupra procesului educațional nu se limitează la reducerea performanțelor școlare, ci denaturează întregul climat socio-emoțional al școlii, afectând coeziunea grupurilor, motivația, dezvoltarea identitară și sănătatea socio-afectivă a tuturor actorilor educaționali. Agresivitatea școlară nu este doar o problemă de disciplină, ci și o *criză*

a mediului de învățare. Ea erodează încrederea, sabotează performanța academică și obstrucționează dezvoltarea social-emoțională a elevilor. Procesul educațional poate deveni cu adevărat eficient doar într-un climat de siguranță, respect și incluziune, făcând din prevenirea și gestionarea agresivității o prioritate strategică a oricărei instituții de învățământ [1, p.12].

În mediul școlar, tendințele agresive preexistente, cum ar fi impulsivitatea sau prejudecata de atribuire ostilă, pot interacționa cu emoții negative provenite din frustrările din clasă, respingerea colegilor sau jenă, iar excitația sporită în timpul examenelor sau al activităților competitive poate amplifica și mai mult reacțiile elevilor la provocare. Indiciile agresive, inclusiv bullyingul, tachinarea sau expunerea la mass-media violentă, acționează ca declanșatori situaționali, iar factorii de stres din afara școlii, cum ar fi conflictele familiale, se pot răspândi în sala de clasă, crescând și mai mult vulnerabilitatea. În același timp, supravegherea slabă a profesorilor, regulile neclare, normele colegilor care tolerează represaliile și întărirea agresivității prin aprobarea colegilor sau câștigarea de statut reduc restricțiile asupra comportamentului ostil. Atunci când aceste influențe converg, ele cresc probabilitatea unor reacții agresive impulsive, cum ar fi strigătele, lovirea sau bullyingul, ilustrând modul în care modelul surprinde interacțiunea dinamică dintre vulnerabilitățile personale, presiunile situaționale și întăririle sociale în modelarea agresivității în școli [9, p.310].

După Singh, (2019), agresivitatea în școli reprezintă un fenomen cu multiple fațete, modelat de predispoziții biologice, mecanisme cognitiv-emoționale și dinamici socio-ambientale. Definită ca un comportament verbal sau fizic cu scopul de a face rău altora, reprezintă unul dintre cele mai complexe și studiate aspecte ale comportamentului uman. Cercetătorii fac de obicei distincția între agresivitatea ostilă, determinată de furie, și agresivitatea instrumentală, în care răul este un mijloc pentru atingerea unui alt scop [10].

În mediul școlar, aceasta se poate manifesta prin:

- Agresiune fizică – lovirea, împingerea, distrugerea bunurilor;
- Agresiune verbală – insultarea, umilirea, ironizarea;
- Agresiune relațională – excluderea socială, răspândirea zvonurilor;
- Agresiune cibernetică – hărțuirea online, denigrarea prin rețele sociale [7].

Elevii implicați în acte de agresiune, fie ca victime, fie ca agresori, prezintă frecvent *difficultăți de concentrare, teamă și scăderea motivației pentru învățare* (Craig & Pepler, 2007). Victimele se simt marginalizate și evită școala, iar agresorii manifestă dezinteres față de norme și activități academice, ceea ce duce la *rezultate scăzute și comportamente deviante*.

Agresivitatea subminează climatul afectiv și moral al școlii, transformând mediul educațional într-un spațiu perceput ca nesigur. Cohen (2009) subliniază că un climat școlar pozitiv – bazat pe încredere, cooperare și respect – este o condiție esențială pentru reușita educațională. În schimb, prezența tensiunilor și a violenței conduce la anxietate, absenteism și scăderea implicării elevilor. Agresivitatea nu afectează doar elevii individual, ci deteriorează întregul climat educațional. Timpul și energia profesorilor sunt redirecționate de la actul didactic către *gestionarea crizelor* și a problemelor de disciplină, reducând astfel eficacitatea generală a predării.

Comportamentele agresive deteriorează relațiile profesor–elev și elev–elev, generând neîncredere și lipsă de colaborare. Profesorii își concentrează atenția pe menținerea ordinii, în detrimentul procesului de învățare activă, ceea ce duce la *o scădere a calității interacțiunii*

pedagogice. În același timp, elevii interiorizează modele conflictuale de comunicare, ceea ce afectează formarea competențelor socio-emoționale. Agresivitatea școlară are un impact profund asupra procesului educațional, influențând negativ climatul de învățare, performanțele academice și dezvoltarea emoțională a elevilor. Pentru a menține integritatea și finalitățile educației, este esențial ca școala să devină un spațiu al siguranței, empatiei și cooperării [10].

Așa cum au sintetizat Jimerson, Hart și Renshaw (2012), elevii care manifestă comportamente antisociale și dăunătoare în școală prezintă adesea indicatori timpurii precum agresivitate, sfidare, victimizare, dificultăți academice și respingere din partea colegilor (White & Loeber, 2008). Acești elevi prezintă frecvent deficite în competență socială, empatie, autoreglare, rezolvare prosocială a problemelor, rezolvare a conflictelor și obiceiuri de muncă (Walker, Ramsey și Gresham, 2004). Sunt mai puțin înclinați să se angajeze în comportamente care să le placă profesorilor și sunt mai predispuși să susțină agresivitatea ca mijloc de a atinge obiective sociale.

Educația afectivă și formarea culturii emoționale trebuie să devină dimensiuni centrale ale politicilor educaționale, întrucât doar printr-un climat emoțional pozitiv se pot atinge idealurile educației moderne. La agresivitate crește furia/anxietatea și reduce performanța cognitivă și crește probabilitatea comportamentului agresiv reciproc. Agresivitatea elevilor apare din interacțiunile dintre vulnerabilitățile moștenite, procesele cognitiv-afective și mediile sociale. Prevenirea și intervenția eficiente necesită abordări pe mai multe niveluri care să sprijine auto reglementarea, să remodeleze scenariile cognitive, să reducă factorii de stres din mediu și să promoveze relații pozitive între colegi și adulți. Agresivitatea nu ar trebui văzută ca o trăsătură fixă, ci ca un proces dinamic influențat atât de factorii de risc, cât și de oportunitățile de dezvoltare constructive [11].

Mediile școlare conțin adesea factori de stres care pot declanșa ostilitate, în special atunci când elevii manifestă deja predispoziții spre agresivitate. Teoria neoasocierii cognitive a lui Berkowitz (2012) subliniază faptul că stimulii agresivi, cum ar fi supraaglomerarea, zgomotul excesiv și temperaturile ridicate, activează imediat rețelele asociative legate de agresivitate. Aceste condiții sporesc excitația și afectul negativ, influențând judecățile spre ostilitate. Agresivitatea nu apare doar din factori declanșatori imediați, ea se dezvoltă în contexte mai largi, care se extind dincolo de sala de clasă. Aceste influențe includ mediile familiale, rețelele de colegi, climatul instituțional și normele culturale, toate acestea oferind condițiile în care tendințele agresive sunt fie întărite, fie inhibitate. Afecțiunile cronice, cum ar fi supraaglomerarea, deficitul de resurse și tulburările fizice, acționează ca factori de stres pe termen lung. În loc să funcționeze ca factori declanșatori momentani, aceste circumstanțe persistente cultivă iritabilitatea și ostilitatea în timp. În școli, competiția continuă pentru resurse limitate, fie ele materiale (cărți, tehnologie), fie sociale (atenția profesorilor), poate escalada conflictele și poate normaliza răspunsurile agresive [12].

În contextul provocărilor actuale, școala trebuie să devină nu doar un spațiu al instruirii, ci și un mediu de formare a competențelor emoționale și sociale. Educația pentru toleranță, strategiile de prevenire și intervenție validate, cultura emoțională și parteneriatul educațional reprezintă premise esențiale pentru diminuarea agresivității și pentru construirea unei organizații școlare sigure, echitabile și incluzive.

Un climat școlar pozitiv, caracterizat prin corectitudine, empatie și colaborare, funcționează ca un factor de protecție, modelând rezolvarea constructivă a conflictelor (Walker

și colab., 2004). Elevii care manifestă agresivitate prezintă adesea deficite timpurii în empatie și competență socială, subliniind necesitatea unor programe pro active de învățare socio-emoțională. O abordare ecologică care aliniază înțelegerea psihologică cu consolidarea socială și politica instituțională este esențială pentru construirea unei culturi a toleranței [6].

Într-o lume interconectată care se confruntă cu provocări transnaționale complexe, alfabetizarea și abilitățile numerice sunt insuficiente. Valorile, conținutul și contextul educației influențează semnificativ modul în care tinerii interpretează lumea și aleg să acționeze în cadrul ei (UNESCO, 2025b). Violența școlară se manifestă sub diverse forme. Conform UNESCO (2025a), acestea includ violența fizică, violența psihologică și violența sexuală. Dintr-o perspectivă socială, agresivitatea este susținută și întărită în cadrul rețelelor de colegi și în climatul școlar mai larg. Dintr-o perspectivă educațională, agresivitatea reprezintă atât o provocare, cât și o oportunitate de intervenție [12].

Mediile școlare cărora le lipsesc așteptări comportamentale clare, disciplină consecventă și sprijin emoțional pot amplifica frustrarea și alienarea elevilor (Agnew, 1990). În schimb, un climat școlar pozitiv, caracterizat prin corectitudine, empatie și colaborare, funcționează ca un factor de protecție, modelând rezolvarea constructivă a conflictelor (Walker și colab., 2004). Elevii care manifestă agresivitate prezintă adesea deficite timpurii în empatie și competență socială, subliniind necesitatea unor programe pro active de învățare socio-emoțională. O abordare ecologică care aliniază înțelegerea psihologică cu consolidarea socială și politica instituțională este esențială pentru construirea unei culturi a toleranței.

Violența școlară produce consecințe grave și continuă să fie prezentă, fie din cauza unei toleranțe sociale a fenomenului în general și o expunere mediatică mult prea evidentă a formelor de manifestare, fie adulții nu sunt conștienți de consecințele nefaste ale fenomenului în sine și îl tratează cu superficialitate sau cu o așa-numită normalitate a procesului de maturizare, fie numeroase incidente violente se produc departe de ochii adulților responsabili.

Profesorii pot consolida în mod direct rezistența elevilor la narațiunile discriminatorii și pot modela valorile respectului. Cu toate acestea, capacitatea lor de a influența pozitiv mediile școlare și de a răspunde eficient la violență depinde în mare măsură de pregătirea lor inițială, de dezvoltarea profesională continuă și de sprijinul instituțional (UNESCO, 2022). În acest context, toleranța pedagogică poate fi definită ca o competență profesională afectivă. Ea se exprimă prin stabilitate fiziologică, psihologică și socială atunci când se confruntă cu influențe multiple și prin acceptarea caracteristicilor individuale ale elevilor și prin rezistența la factorii psihotraumatici sau conflictuali. Această competență stabilește fundamentul educației pentru toleranță, echilibrând integritatea mentală cu arta de a conviețui cu ceilalți care sunt diferiți [11].

Profesorii care participă la programe axate pe reziliență și reglare emoțională raportează reduceri ale incidentelor disciplinare și un sprijin sporit între colegi în rândul elevilor (OCDE, 2020). În plus, UNESCO (2021) a constatat că școlile caracterizate de competența emoțională și interculturală a educatorilor prezintă scăderi semnificative atât ale agresivității verbale, cât și ale celei fizice, sugerând că astfel de competențe nu sunt doar de dorit, ci și esențiale pentru menținerea unor medii de învățare incluzive [12].

Prevenirea comportamentelor agresive în școli se poate realiza prin crearea unui mediu de învățare care să stimuleze dezvoltarea comportamentului prosocial și acordarea de ajutor celor care deja se manifestă agresiv și să înlocuiască răspunsurile nepotrivite cu o atitudine

pozitivă, tolerantă. Pentru a fi pe deplin eficiente, programele de prevenție trebuie implementate cât mai de timpuriu, urmărind limitarea acțiunii factorilor de risc pe care studiile și analizele interne i-au pus în evidență [2, p. 57].

În concluzie, prevenirea și diminuarea comportamentelor agresive necesită intervenții sistemice, care să includă dezvoltarea unei culturi școlare bazate pe toleranță, empatie, comunicare și responsabilitate colectivă. Crearea unui mediu educațional sigur reprezintă un factor determinant în creșterea performanței academice și în formarea unor elevi echilibrați emoțional și implicați în învățare. Fenomenul agresivității școlare trebuie analizat din perspectiva apariției lui, a actorilor implicați și efectelor generate. A gândi strategii și proiecte de prevenire a agresivității școlare înseamnă a ține seama de toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor. Școala are un rol important în prevenirea și gestionarea comportamentelor antisociale. Dar, fără implicarea tuturor factorilor educaționali – familie, comunitate, mass-media și instituția școlară însăși – aceasta nu poate controla toate variabilele care influențează apariția acestor comportamente.

Bibliografie:

1. Archer, J. *Natura agresivității umane*. Revista Internațională de Drept și Psihiatrie, 32(4), 202–208, 2009. ISSN 0160-2527.
2. Balan C. *Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar*. Teză de doctor, 2024.
3. Chen, C.M., Bai, X., Lai, S.T., & Wu, C.Y. *Examinarea rețelei psihometrice a trăsăturilor de furie, agresivitate și a trăsăturilor de personalitate conexe*. Journal of Personality Assessment, 106(3), 398–408, 2024. ISSN 0022-3891.
4. Chester, D.S. *Agresivitatea ca autocontrol reușit*. Social and Personality Psychology Compass, 18(2), e12832, 2024. ISSN 1751-9004.
5. Cristea, S. *Fundamentele pedagogiei*. Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-2175-3.
6. Goldstein, A.P., Carr, E.G., & Davidson, W.S. *Ca răspuns la agresivitate: Metode de control și alternative prosoziale*. Elsevier Science, 2013. ISBN 978-0-12-416043-2.
7. Hughes, C. *Abordarea violenței în educație: de la politici la practică*. Prospects, 48(1), 23–38, 2020. ISSN 0033-1538.
8. Neamțu, C. *Conduite agresive în școală*. În L. Șoitu & C. Hăvârneanu (eds.), *Agresivitatea în școală* (pp. 19–48). Iași: Institutul European, 2001. ISBN 978-973-709-196-8.
9. Raine, A. *Studii biosociale ale comportamentului antisocial și violent la copii și adulți: o analiză*. Journal of Abnormal Child Psychology, 30(4), 311–326, 2002. ISSN 0091-0627.
10. Singh, A.K. *Psihologie socială (ediția a 2-a)*. PHI Learning Pvt. Ltd., p. 464, 2019. ISBN 978-81-203-4804-7.
11. Țurcan-Balțat, L. *Dimensiuni ale formării culturii toleranței a cadrelor didactice pentru anticiparea conflictelor în mediul educațional*. În: Filantropia-Arta binelui. Conferință științifică internațională. București, Ed. Universitară, 2020. p.71-79. ISBN 978-606-28-1112-9
12. UNESCO. *Rolul cheie al profesorilor în eradicarea violenței și a hărțuirii în școli*. Fișă tehnică. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563>, 2022.

SECȚIA IV PEDAGOGIE SPECIALĂ

IMPACTUL TERAPIEI SANDPLAY ASUPRA DEZVOLTĂRII COGNITIVE ȘI A ÎNCREDERII ÎN SINE LA UN COPIL CU DISLEXIE

THE IMPACT OF SANDPLAY THERAPY ON COGNITIVE DEVELOPMENT AND SELF-CONFIDENCE IN A CHILD WITH DYSLEXIA

BURLACU Lenuța, doctorand,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

PhD student

"Ion Creanga" SPU of Chisinau, Republic of Moldova

ORCID: 0009-0000-6176-618X

e-mail: burlaculeny@yahoo.com

CZU:376.36

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p555-563

Rezumat. Acest studiu de caz explorează efectele terapiei Sandplay asupra dezvoltării cognitive și a încrederii în sine la o fetiță de 7 ani, diagnosticată cu dislexie primară. Intervenția s-a desfășurat pe parcursul unui an, cu frecvența de o ședință pe săptămână. Evaluarea inițială a evidențiat dificultăți de citire și scriere specifice dislexiei, un nivel intelectual situat la mediu inferior, conform testului Raven, atenție și motivație precum și o stimă de sine scăzute. După un an de intervenție, rezultatele post-test indică reducerea semnificativă a simptomelor dislexiei, creșterea scorului IQ la nivel superior, reducerea dificultăților de atenție și o motivație crescută pentru învățare. Aceste date susțin valoarea terapiei Sandplay ca metodă complementară în sprijinirea recuperării copiilor cu tulburări de învățare.

Cuvinte-cheie: Sandplay Therapy, dislexie, dezvoltare cognitivă, încredere în sine, studiu de caz.

Abstract. This case study explores the effects of Sandplay therapy on cognitive development and self-confidence in a 7-year-old girl diagnosed with primary dyslexia. The intervention was carried out over a year, with a frequency of one session per week. The initial assessment revealed dyslexia-specific reading and writing difficulties, a lower-average intellectual level according to the Raven test, attention and motivation, as well as low self-esteem. After one year of intervention, post-test results indicate a significant reduction in dyslexia symptoms, an increase in IQ score to a higher level, a reduction in attention difficulties, and an increased motivation for learning. These data support the value of Sandplay therapy as a complementary method in supporting the recovery of children with learning disorders.

Keywords: Sandplay Therapy, dyslexia, cognitive development, self-confidence, case study.

Dislexia reprezintă una dintre cele mai frecvente tulburări de învățare, caracterizată prin dificultăți persistente în recunoașterea cuvintelor, corectitudinea și fluența lecturii, precum și în abilitățile de scriere și ortografie (Snowling, 2019; Shaywitz, 2005). Dincolo de impactul asupra performanțelor școlare, dislexia este asociată cu scăderea stimei de sine, anxietate de performanță și motivație redusă pentru învățare. În ultimii ani, interesul cercetătorilor și practicienilor s-a orientat către metode psihoterapeutice și expresive care facilitează integrarea experiențelor emoționale și cognitive la copiii cu tulburări de învățare (Turner, 2017). Printre acestea, Sandplay Therapy, fundamentată de Dora Kalff pe baza concepțiilor jungiene și a metodei „World Technique” a lui Margaret Lowenfeld, s-a dovedit o intervenție cu efecte semnificative asupra dezvoltării cognitive și emoționale a copilului (Kalff, 2003; Ammann, 1991). Scopul prezentului articol este de a investiga impactul terapiei Sandplay asupra dezvoltării cognitive și a încrederii în sine la o fetiță de 7 ani cu dislexie, pe parcursul unui an de intervenție terapeutică. Dislexia este încadrată în *Manualul de Diagnostic și Statistică al*

Tulburărilor Mentale (DSM-5, APA, 2013) în categoria „tulburărilor specifice de învățare, cu afectarea citirii”. Ea se manifestă prin dificultăți persistente și disproporționate în recunoașterea exactă sau fluentă a cuvintelor, în decodarea fonologică și în abilitățile de ortografie. Aceste deficite nu pot fi explicate prin deficiențe senzoriale, intelectuale, lipsa oportunităților educaționale sau factori socio-culturali. Conform lui Snowling (2019), dislexia reprezintă „o tulburare de bază a limbajului scris, având drept nucleu deficitele de procesare fonologică, care afectează achiziția citirii și scrierii”. Shaywitz (2005) subliniază că dislexia este o „condiție cronică, neurobiologică, ce implică o disfuncție în rețelele cerebrale responsabile de procesarea limbajului”. Cercetările de neuroimagistică au demonstrat că persoanele cu dislexie prezintă o activare atipică în ariile temporo-parietale și occipito-temporale, regiuni esențiale pentru recunoașterea vizuală rapidă a cuvintelor (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). În literatura românească, Verza (1999) evidențiază faptul că dislexia constituie o tulburare complexă, ce interferează nu doar cu mecanismele citirii, ci și cu dezvoltarea psihică globală a copilului, afectând motivația și încrederea în sine. Totolan (2015) subliniază caracterul heterogen al dislexiei, menționând că aceasta poate fi asociată cu diverse tulburări de scriere (disgrafii) și de atenție, ceea ce îngreunează procesul de învățare și adaptare școlară. Din punct de vedere al impactului, dislexia afectează dezvoltarea cognitivă, prin:

- deficite în atenția susținută și memoria de lucru,
- dificultăți în organizarea și secvențierea informațiilor,
- probleme în integrarea vizual-auditivă, necesară decodării simbolurilor grafice.

Pe plan emoțional, copiii cu dislexie prezintă frecvent:

- anxietate de performanță și teamă de eșec,
- scăderea motivației școlare,
- diminuarea stimei de sine și a sentimentului de autoeficacitate (Humphrey & Mullins, 2002).

Astfel, dislexia nu se rezumă la o simplă dificultate tehnică de citire, ci are consecințe complexe asupra întregii dezvoltări a copilului, necesitând intervenții integrate, care să sprijine atât dimensiunea cognitivă, cât și cea emoțională și relațională. Dislexia este recunoscută în DSM-5 (APA, 2013) ca parte a „tulburărilor specifice de învățare, cu afectarea citirii”, fiind caracterizată prin dificultăți persistente în recunoașterea cuvintelor, în decodarea fonologică și în ortografie. Aceste dificultăți depășesc nivelul așteptat pentru vârsta cronologică și pentru gradul de instruire, și nu pot fi explicate prin deficiențe senzoriale, intelectuale sau lipsa accesului la educație. În mod similar, ICD-11 (OMS, 2019) definește dislexia ca o tulburare de dezvoltare specifică a învățării, manifestată prin dificultăți în acuratețea și fluenta citirii, precum și în comprehensiunea textului. Cercetările internaționale au arătat că dislexia are un fundament neurobiologic. Shaywitz (2005) descrie dislexia ca „o tulburare de origine neurobiologică, caracterizată prin dificultăți în recunoașterea precisă și/sau fluentă a cuvintelor, în decodarea și ortografierea lor”. Studiile de neuroimagistică (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003) au evidențiat o activare atipică a ariilor temporo-parietale și occipito-temporale implicate în recunoașterea vizuală rapidă a cuvintelor. Snowling (2019) accentuează rolul deficitelor fonologice, considerate nucleul dislexiei, ce afectează capacitatea copilului de a stabili corespondențe stabile între foneme și grafeme. În literatura românească, dislexia este abordată ca o tulburare complexă, cu efecte asupra mai multor domenii ale dezvoltării copilului. Verza (1999) o definește drept „o tulburare specifică a procesului de învățare, ce reflectă disfuncții

ale mecanismelor neuropsihologice implicate în citire și scriere”. Totolan (2015) subliniază caracterul ei eterogen, arătând că dislexia poate fi asociată cu disgrafia, tulburările de atenție sau alte dificultăți de învățare, ceea ce face evaluarea și intervenția mai complexe. Mai recent, autorii români pun accent pe dimensiunea psiho-emoțională a dislexiei, subliniind că impactul asupra motivației, stimei de sine și relațiilor sociale este adesea la fel de semnificativ ca dificultățile tehnice de citire (Ioniță, 2018). Humphrey și Mullins (2002) au arătat că elevii cu dislexie prezintă un risc crescut de anxietate de performanță, teamă de eșec și autoeficacitate scăzută. Stima de sine este adesea fragilă, copilul percepându-se mai puțin competent decât colegii săi. În contextul școlar, acești copii pot experimenta etichetări negative, respingere socială sau chiar bullying, ceea ce le accentuează insecuritatea și reduce încrederea în propriile resurse (Alexander-Passe, 2015). Studiile românești (Preda, 2016) confirmă că dificultățile de învățare au un efect direct asupra motivației și a echilibrului emoțional, sugerând necesitatea unor intervenții care să integreze sprijinul psihologic și psihoterapeutic. Prin urmare, dislexia trebuie înțeleasă nu doar ca o tulburare de învățare focalizată pe citire, ci ca o condiție complexă cu efecte asupra întregului proces de dezvoltare cognitivă și emoțională al copilului. În absența unei intervenții timpurii și integrate, există riscul ca dificultățile școlare să se asocieze cu scăderea motivației, abandon școlar sau dificultăți în adaptarea socială. Terapia Sandplay își are originile în World Technique dezvoltată de Margaret Lowenfeld (1939/1993), care a introdus tăvile cu nisip și miniaturile ca metodă de exprimare a lumii interioare a copilului. Ea a observat că aceste creații se situează într-un spațiu intermediar între conștient și inconștient, permițând exprimarea unor procese psihice care altfel ar fi inaccesibile prin cuvânt. Dora Kalff (1966, 1980/2003) a dezvoltat metoda sub numele de Sandplay Therapy, integrând teoria jungiană a inconștientului colectiv și a procesului de individuație. Kalff descrie Sandplay ca „un proces viu de transformare psihică”, în care imaginile simbolice construite în nisip reflectă și facilitează mișcări interioare profunde, conducând la o centrare în Sandplay, clientul creează scene tridimensionale folosind nisip, apă și miniaturi. Aceste construcții devin expresii simbolice ale inconștientului personal și colectiv. Rolul terapeutului este esențial, nu prin interpretare imediată, ci prin atitudinea de witnessing, de martor conținător al procesului simbolic. Calitatea prezenței terapeutului influențează direct potențialul transformativ al simbolurilor. Așa cum arată Turner (2017), „Sandplay se desfășoară într-un spațiu liber și protejat, unde copilul poate integra experiențe traumatice și conflicte inconștiente într-o manieră sigură și creativă”. Sandplay este considerat un proces de vindecare care reactivează nivelurile timpurii ale dezvoltării psihice. Erich Neumann (1973) a descris etapele emergenței eului din unitatea mamă-copil, conceptualizând Sinele ca principiu central de organizare. Kalff a aplicat aceste teorii în Sandplay, observând că procesul terapeutic reface simbolic etapele dezvoltării timpurii și permite repararea rănilor intrapsihice. Prin implicarea corpului și a simțurilor prin atingerea nisipului, manipularea figurilor, terapia:

- stimulează integrarea senzorială și motorie,
- activează circuitele emoționale și cognitive (Iacoboni, 2009),
- facilitează dezvoltarea atenției și autoreglării,
- reduce anxietatea și crește sentimentul de competență.

Turner (2017) subliniază că Sandplay „creează un spațiu simbolic unde copilul poate experimenta rezolvarea conflictelor și consolidarea resurselor interioare”, ceea ce se reflectă în creșterea încrederii în sine și în motivația pentru învățare. Terapia Sandplay este mai mult decât

o metodă expresivă; ea reprezintă un cadru psihoterapeutic profund, ancorat în tradiția jungiană, care facilitează atât restructurarea cognitivă, cât și vindecarea emoțională. Prin natura sa nonverbală și simbolică, se dovedește o intervenție deosebit de utilă pentru copiii cu dislexie, unde cuvântul scris devine un obstacol, iar simbolul devine cale de expresie și integrare. Prezentul demers are caracterul unui studiu de caz longitudinal, urmărit pe parcursul a 12 luni. Intervenția a constat în ședințe săptămânale de Sandplay Therapy, fiecare cu durata de aproximativ 50 de minute, desfășurate în cabinet psihologic, într-un cadru liber și protejat (Kalff, 2003; Turner, 2017).

Studiu de caz: Subiectul studiului este o fetiță de 7 ani, elevă în clasa I, diagnosticată cu tulburare specifică de învățare, dislexie primară. La momentul inițial al evaluării, se remarcă dificultăți semnificative în citirea corectă și fluentă, recunoașterea literelor, ortografie și comprehensiunea textului. La început, copilul manifesta evitarea sarcinilor de citire, tendința de a se retrage din activități și teamă de a greși în fața colegilor. Programul de intervenție a constat în ședințe săptămânale de Sandplay, în care copilul a avut libertatea de a construi scene simbolice folosind nisip și miniaturi. Principiile fundamentale au fost:

- spațiu liber și protejat (Kalff, 2003),
 - atitudine de witnessing a terapeutului, fără interpretări premature,
 - abținere interpretativă (Turner, 2017), pentru a lăsa procesul simbolic să lucreze în propriul ritm.
- Etapa inițială: În primele ședințe de Sandplay, fetița a realizat construcții în mare parte fragmentate, dominate de lipsa unei structuri centrale, înșirări specifice mai degrabă unei etape anterioare vârstei copilului. Această dispunere reflecta o stare interioară regresivă, de dezorganizare și o dificultate de integrare a experiențelor cognitive și emoționale, tipică pentru copiii cu dislexie aflați la debutul intervenției. Conform perspectivei lui Kalff (2003), lipsa centrării scenei simbolizează fragilitatea eului și incapacitatea de a organiza materialul inconștient într-o formă coerentă.



Figura 1 , lada etapa de început de proces

Pe plan clinic, în această etapă s-a observat anxietate de performanță ridicată, evitarea sarcinilor de citire și o motivație general scăzută pentru activitățile școlare. Copilul manifesta o teamă constantă de a greși, ceea ce corespundea tabloului simbolic al spațiilor neorganizate. Rezultatele la testările inițiale, respectiv dislexie primară, scor Raven la nivel mediu inferior și dificultăți de atenție confirmau această stare de vulnerabilitate și fragmentare. Astfel, primele trei luni de terapie au constituit o etapă de descărcare simbolică a tensiunilor interioare, în care haosul și destructurarea au fost aduse la suprafață în plan simbolic, oferind cadrul necesar pentru apariția ulterioară a unor imagini mai organizate și mai centrate.

➤ Etapa intermediară

Prezintă o tavă cu o scenă reprezentativă pentru procesul copilului, are o structură mai simplă, dominată de animale așezate pe păturici, de prezența unei figurine feminine Elsa și de elemente de joacă tobogane, umbreluțe, șezlong. Scena sugerează o trecere spre un univers mai ludic și mai organizat, unde animalele sunt așezate într-un cadru festiv, iar figura feminină pare să ofere o dimensiune de ghidaj și protecție.



Figura 2 etapa intermediară

Interpretarea simbolică arată că accentul se mută de la imagini ale conflictului către imagini de comunitate și joc. Prezența Elsei, simbol cultural al rezilienței și al autonomiei, poate fi înțeleasă ca o identificare proiectivă a copilului cu o figură feminină puternică. Turner (2017) notează că în fazele de mijloc ale Sandplay apar frecvent simboluri de apartenență și repetiții tematice, care pregătesc terenul pentru apariția unei imagini centrale a Sinelui. Pe plan clinic, această etapă coincide cu stabilizarea progresului cognitiv și cu o mai bună toleranță la sarcini școlare. Copilul a manifestat mai multă plăcere în activitățile de lectură și a redus considerabil evitarea, ceea ce confirmă procesul de integrare simbolică reflectat în tavă.

➤ Etapa de controversă și integrare

Am ales o tavă cu o scenă dominată de o construcție centrală, un munte de nisip ridicat în mijlocul lăzii, pe care sunt plasate câteva figurine semnificative: trei păsări roz, doi ponei colorați, și în partea inferioară, în contact direct cu apa, o sirenă. Întreaga compoziție este organizată vertical, cu un nucleu central puternic, ceea ce indică un moment de centrare psihică. Interpretarea simbolică:

- Muntele este un simbol arhetipal al axei centrale, al ascensiunii și al locului de întâlnire între lumea materială și cea spirituală. Conform lui Neumann (1973), apariția muntelui semnifică atingerea unui nivel de integrare în care psihicul își recunoaște propria axă.
- Păsările din vârful muntelui sugerează transcendența, libertatea și orientarea către spirit. Una dintre ele poartă coroană, ceea ce poate fi citit ca simbol al întregirii și al încoronării Sinelui, un moment de recunoaștere a propriei valori interioare.
- Sirena Ariel, plasată la baza muntelui, între apă și nisip, exprimă legătura dintre inconștient, apa și planul conștient pământul. Ariel este, de asemenea, un simbol cultural al căutării propriei identități și al transformării prin voce și expresivitate un aspect deosebit de relevant pentru un copil cu dificultăți de învățare și încredere în sine.
- Poneii colorați din lateral sugerează energia ludică și resursele imaginative, integrate într-un proces simbolic central.



Figura 3

Această ladă exprimă clar ceea ce Dora Kalff (2003) a numit *centroversie*, adică tendința spontană a psihicului de a se organiza în jurul centrului, activând simboluri ale Sinelui. În literatura de specialitate, apariția unui nucleu central puternic este corelată cu progresul clinic vizibil aflăm din chestionarele de feedback adresate părinților modificări în comportamentul copilului, acesta devine mai încrezător, mai organizat și capabil să își folosească resursele cognitive (Turner, 2017). În această etapă, testările au confirmat progrese remarcabile: IQ-ul a crescut la 27 nivel superior, simptomele dislexiei s-au redus semnificativ, iar atenția și motivația au intrat în parametri optimi. În paralel, copilul manifesta încredere în sine și bucuria de a citi, un salt evident față de anxietatea și evitarea din primele luni. Astfel, această tavă de final nu este doar o reprezentare simbolică a centrării interioare, ci și expresia integrării cognitive și emoționale realizate prin procesul de Sandplay. Așa cum subliniază Kalff (2003), atunci când simbolurile Sinelui apar în centrul scenei, ele marchează „vindecarea prin întregire” este momentul în care copilul își activează resursele latente și își întărește sentimentul propriei valori.

➤ Etapa de integrare și „marketplace” (după Kalff)

Ultima tavă este mult mai simplă ca încărcătură vizuală, dar extrem de semnificativă din punct de vedere simbolic. Spațiul nisipului este aproape gol, dominat de câteva elemente clare și diferențiate, un personaj masculin care lucrează cu o greblă în mijlocul tăvii, o figurină feminină de tip zână, o adolescentă cu căști, simbol al conectării cu lumea contemporană și cu dimensiunea creativă, alături de câteva obiecte lopată, sită, ce ne comunică nonverbal că mai este mult de lucru în proces dar .

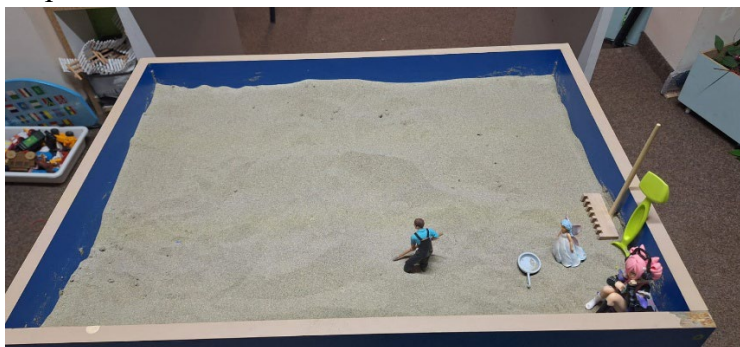


Figura 4

Interpretarea simbolică a figurinelor din tavă conform indicatorilor Dorei Kalff:

- Personajul masculin apare pentru prima dată în întregul proces. În tradiția jungiană și în observațiile Dorei Kalff, apariția figurii masculine marchează activarea energiei solare, a principiului ordonator și a funcției diferențiatore (Kalff, 2003). Dacă muntele din tava precedentă a reprezentat simbolic arhetipul masculin, acum acesta se

concretizează într-o figură umană care lucrează efectiv în nisip, ceea ce semnifică integrarea simbolică la nivel de conștient. Psihicul aduce în planul conștient aceste conținuturi sub forma manifestărilor vizibile deja în comportamentul copilului.

- Greblarea nisipului este un act ordonator. Din punct de vedere simbolic, reprezintă „a face ordine”, a structura haosul și a pregăti spațiul interior pentru noi construcții. Această imagine trimite la funcția executivă și la capacitatea de autoreglare cognitivă, procese care s-au ameliorat semnificativ în plan clinic.
- Prezența zânei sugerează că aspectul feminin protector și intuitiv rămâne activ, dar acum se află într-o relație de complementaritate cu principiul masculin. Acest echilibru dintre animus și anima indică o integrare mai matură a polarităților (Jung, 1959/1995).
- Figura adolescentină cu căști introduce dimensiunea actualității, a conectării cu lumea externă și a pregătirii pentru relațiile sociale. Așa cum Dora Kalff a denumit acest stadiu „marketplace”, aici se observă simbolic ieșirea din spațiul interior și intrarea într-o relaționare mai matură cu lumea.

Pe plan obiectiv, această etapă a coincis cu stabilizarea progreselor: copilul a obținut rezultate bune la testările de atenție și inteligență la nivel superior, simptomele dislexiei s-au redus considerabil, iar nivelul de încredere în sine a crescut vizibil. Așa cum subliniază Dora Kalff (2003), etapa „marketplace” marchează încheierea procesului terapeutic, când copilul este pregătit să reintre în lume, îmbogățit de resursele integrate în spațiul simbolic. Transformările simbolice paralele cu progresul cognitiv și emoțional arată că Sandplay Therapy a contribuit nu doar la reducerea simptomelor de dislexie, ci și la consolidarea funcțiilor executive, la creșterea motivației și la dezvoltarea unei imagini de sine pozitive. Evoluția de la scene haotice la centrări simbolice și apoi la integrarea principiului masculin confirmă rolul acestei metode în susținerea restructurării psihice profunde și a dezvoltării cognitive la copilul cu tulburări de învățare. În tabelul următor vedem evaluarea inițială și cea finală:

Tabel 1. Evaluarea inițială și finală

Instrument / Indicatori evaluați	Evaluare inițială	Evaluare finală
Test pentru dislexie	Dificultăți de decodare fonologică, inversiuni de litere și ritm lent de citire.	Reducere semnificativă a simptomelor de dislexie; citire fluentă, fără inversiuni semnificative.
Testul Raven	Coeficient intelectual situat la nivel mediu inferior (14 puncte).	Coeficient intelectual situat la nivel superior (27 puncte).
Teste de atenție PedB	Scăderi semnificative în atenția susținută și selectivă.	Atenție susținută și selectivă în limite normale, fără dificultăți semnificative.
Observația clinică și interviul cu părinții	Motivație scăzută pentru activitățile școlare, anxietate de performanță, încredere în sine redusă.	Motivație ridicată pentru activitățile școlare, anxietate redusă, încredere în sine consolidată.

Rezultatele obținute evidențiază faptul că Sandplay Therapy a contribuit semnificativ la reducerea simptomelor dislexice, la creșterea coeficientului de inteligență, de la nivel mediu inferior la nivel superior, la normalizarea atenției și la consolidarea motivației pentru învățare. În paralel, procesul simbolic a favorizat apariția unei imagini de sine mai stabile și creșterea încrederii în propriile abilități. Din perspectivă simbolică, parcursul copilului a urmat etapele descrise de Dora Kalff: de la haos și fragmentare la structurare și protecție, integrarea contrariilor, etapa de centrare și, în final, marketplace, momentul de reintrare în lume, cu o energie psihică ordonată și diferențiată. Această evoluție confirmă rolul transformativ al Sandplay-ului și capacitatea sa de a sprijini reorganizarea psihică profundă. Pe plan practic, studiul subliniază importanța unei abordări multimodale în lucrul cu copiii cu tulburări de învățare. Intervențiile logopedice și educaționale sunt necesare, însă integrarea unei metode expresiv-proiective precum Sandplay aduce beneficii suplimentare prin accesarea nivelului simbolic, emoțional și inconștient. Această abordare holistică contribuie nu doar la ameliorarea funcționării cognitive, ci și la dezvoltarea emoțională și socială a copilului. În concluzie, Sandplay Therapy se dovedește a fi o metodă de intervenție eficientă și complementară în cazul copiilor cu dislexie, cu impact atât asupra performanței școlare, cât și asupra echilibrului emoțional și al încrederii în sine. Rezultatele încurajează extinderea utilizării acestei metode în practica psihologică și educațională, precum și realizarea unor cercetări suplimentare, cu eșantioane mai largi, pentru a valida și generaliza observațiile de față.

Bibliografie:

1. ALEXANDER-PASSE, N. Experiences of Bullying and Social Exclusion in Children and Adults with Dyslexia. London: Jessica Kingsley Publishers, 2015. 288 p. ISBN 9781849056400.
2. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual de diagnostic și statistic al tulburărilor mintale. București: Editura Callisto, 2013. ISBN 978-973-1883-39-0.
3. AMMANN, R. Healing and Transformation in Sandplay: Creative Processes Become Visible. Chicago: Open Court, 1991. 312 p. ISBN 0812691491.
4. BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Clinical Workbook. New York: Guilford Press, 2005. ISBN 9781593852276.
5. GAZZANIGA, M. S. Cognitive Neuroscience: A Reader. Oxford: Wiley, 2000. ISBN 9780631219318.
6. HUMPHREY, N.; MULLINS, P. Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia: Implications for teaching and learning. Support for Learning. 2002, vol. 17, nr. 3, p. 107-113. ISSN 0268-2141.
7. IACOBONI, M. Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others. New York: Picador USA, 2009. ISBN 9780312428389.
8. IONIȚĂ, M. Tulburările specifice de învățare: abordări psiho-emoționale și educaționale. Iași: Editura Polirom, 2018. 224 p. ISBN 9789734674643.
9. JUNG, C. G. Omul și simbolurile sale. București: Editura Trei, 2018. 473 p. ISBN 9786064003614.
10. KALFF, D. M. Sandplay: A Therapeutic Approach of the Psyche. Cloverdale, CA: Temenos Press & Learning Center, 2003. 169 p. ISBN 0-9728517-0-4.
11. LOWENFELD, M. Child Psychotherapy, War and The Normal Child. Eastbourne: Sussex Academic Press, 1988. 405 p. ISBN 184519084X.

12. LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 2003, vol. 53, nr. 1, p. 1-14. ISSN 1934-7243.
13. NEUMANN, E. *The Origins and History of Consciousness*. Princeton: Princeton University Press, 2014. 552 p. ISBN 9780691163598.
14. ORGANIZAȚIA MONDIALĂ A SĂNĂȚĂȚII. *Clasificarea Internațională a Maladiilor – ICD-11*. Geneva: OMS, 2019
15. PREDA, V. *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare*. București: Editura Universitară, 2016. 192 p. ISBN 9786062802035.
16. RACU, A.; POPOVICI, D. V.; ANATOL, D.; RACU, S. *Psihopedagogia Integrării*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010. 180 p. ISBN 9789975788458.
17. SHAYWITZ, S. *Overcoming Dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf, 2005. 414 p. ISBN 9780679781592.
18. SNOWLING, M. J. *Dyslexia*. 3rd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2019. 248 p. ISBN 9781118980101.
19. TOTOLAN, D. *Tulburările specifice de învățare: evaluare și intervenție*. Iași: Editura Institutul European, 2017. 216 p. ISBN 9786062402037.
20. TURNER, B. A. *The Handbook of Sandplay Therapy*. Cloverdale, CA: Temenos Press, 2004. 204 p. ISBN 9780972851732.
21. UNNSTEINSDOTTIR, K.; TURNER, B. *Sandtray Play in Education*. Temenos Press, 2016. 166 p. ISBN 9780996837804.
22. VERZA, E. *Tulburările de limbaj la copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 232 p. ISBN 9733012716.
23. WEINRIB, E. L. *Images of the Self: The Sandplay Therapy Process*. Cloverdale, CA: Temenos Press, 2004. 208 p. ISBN 9780972851763.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ALE PROCESULUI DE INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU CES

METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF THE EDUCATIONAL INCLUSION PROCESS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

BUZENCO Aurica, *lect. univ. dr.,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD, univ. professor,
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau,
ORCID:0000-0002-5168-7186
buzenco.aurica21@gmail.com

ADAȘAN Doina, *logoped-psiholog, administrator CDT „Scăpărici”,*
Doctorandă, UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
Speech Therapist–Psychologist, Administrator, CDT “Scăpărici”,
PhD Candidate, State University of Moldova
e-mail: doinaadasan80@gmail.com

CZU:376.091

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p564-570

Abstract. The paper analyzes the methodological dimensions of the educational inclusion process for children with special educational needs (SEN) in the context of educational reforms in the Republic of Moldova, highlighting the main legislative and institutional frameworks that support the development of support services and curricular adaptation in mainstream schools. It also emphasizes the teacher's role as a mediator of educational relationships, a promoter of collaboration, and a coordinator of the individualized intervention plan. Individualized instruction, differentiated strategies, and formative assessment are considered key directions for ensuring genuine inclusion. The success of the inclusion process depends on teachers' professional competences, interdisciplinary collaboration, and the creation of a school climate based on respect, empathy, and active participation.

Keywords: inclusive education, special educational needs, curricular adaptation, individualized instruction, personalized intervention, support teachers, interdisciplinary cooperation.

Rezumat. Lucrarea analizează dimensiunile metodologice ale procesului de incluziune educațională a copiilor cu nevoi educaționale speciale (NES) în contextul reformelor educaționale din Republica Moldova, evidențiind principalele cadre legislative și instituționale care susțin dezvoltarea serviciilor de sprijin și adaptarea curriculară în școlile de masă. De asemenea, se subliniază rolul profesorului ca mediator al relațiilor educaționale, promotor al colaborării și coordonator al planului de intervenție individualizat. Predarea individualizată, strategiile diferențiate și evaluarea formativă sunt considerate direcții-cheie pentru asigurarea unei incluziuni autentice. Succesul procesului de incluziune depinde de competențele profesionale ale cadrelor didactice, colaborarea interdisciplinară și crearea unui climat școlar bazat pe respect, empatie și participare activă.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, nevoi educaționale speciale, adaptare curriculară, predare individualizată, intervenție personalizată, profesori de sprijin, cooperare interdisciplinară

Educația incluzivă reprezintă o direcție prioritară în dezvoltarea sistemului educațional modern al Republicii Moldova, având ca scop integrarea tuturor copiilor, indiferent de particularitățile lor individuale, într-un mediu educațional comun. Procesul de incluziune educațională presupune transformarea școlii într-un spațiu deschis, adaptabil și echitabil, care respectă dreptul fiecărui copil la educație de calitate și la participare activă în comunitate.

În ultimii ani, sistemul educațional din Republica Moldova se remarcă prin promovarea activă a conceptului de educație incluzivă, considerat un element de bază în garantarea egalității de șanse pentru toți copiii. Ideea educației incluzive a fost introdusă în anii '90 ai secolului trecut, ca răspuns la limitele modelului de educație integrată, dominant pe plan

internațional între anii 1970–1990, care s-a dovedit a fi prea restrâns și insuficient pentru a asigura accesul real la educație pentru fiecare copil [10].

Recunoașterea deplină a drepturilor copilului la nivel internațional a fost consolidată odată cu adoptarea Convenției privind drepturile copilului, de către Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989. Republica Moldova s-a aliniat acestor principii universale prin ratificarea documentului la 12 decembrie 1990, acesta intrând în vigoare la 25 februarie 1993. Convenția oferă o viziune globală asupra respectului și protecției copilului, promovând ideea că interesul superior al copilului trebuie să ghideze toate acțiunile instituțiilor și organizațiilor cu atribuții în domeniul educației, sănătății și protecției sociale. Printre prevederile sale centrale se află dreptul la educație (art. 28 și 29), considerat o condiție indispensabilă pentru dezvoltarea armonioasă a copilului și pentru participarea sa activă în viața comunității [3].

Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, adoptată la 13 decembrie 2006 și ratificată de Republica Moldova la 9 iulie 2010, constituie un document internațional care susține principiile incluziunii și protecției persoanelor cu cerințe educaționale speciale. Articolul 24 al Convenției consfințește dreptul fiecărei persoane cu dizabilități de a avea acces la educație în condiții de egalitate și fără discriminare. În baza acestui angajament, statele semnatare se obligă să dezvolte un sistem educațional deschis, flexibil și adaptat diversității, capabil să răspundă nevoilor individuale ale copiilor și să le asigure participarea deplină la procesul de învățare, indiferent de nivelul educațional [2].

Articolul 3 din Codul Educației al Republicii Moldova (2014) definește educația incluzivă drept un proces care valorifică diversitatea copiilor și răspunde nevoilor individuale de dezvoltare, oferind tuturor șansa de a se bucura de drepturile umane la educație și dezvoltare în condiții egale, în cadrul acelorași medii de învățare. Totodată, conform articolului 33 al aceluiași document legislativ, statul asigură integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în grupele și clasele corespunzătoare din instituțiile de învățământ general, promovând o abordare educațională personalizată. Această prevedere reflectă angajamentul de a crea condiții favorabile pentru participarea deplină a fiecărui copil la procesul de învățare și de a oferi sprijinul necesar adaptat nevoilor individuale. Aceasta include stabilirea formei de integrare, evaluarea și reevaluarea complexă a copilului, în conformitate cu metodologia aprobată de Ministerul Educației [5].

Pentru a asigura o mai bună adaptare a procesului educațional la particularitățile fiecărui copil, în ultimul deceniu au fost dezvoltate structuri specializate destinate sprijinirii educației incluzive. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 351 din 29 mai 2012 stabilește mecanismele de redistribuire a resurselor financiare în contextul reorganizării instituțiilor rezidențiale și prevede oferirea unui set minim de servicii sociale și educaționale persoanelor care beneficiază de suport.

Conform punctului 7 al acestui document, pachetul minim de servicii destinat educației incluzive cuprinde:

- serviciul raional sau municipal de asistență psihopedagogică;
- serviciile de sprijin oferite în cadrul instituțiilor de învățământ preșcolar, primar și gimnazial, care includ activitatea cadrului didactic de sprijin, funcționarea centrelor de resurse pentru educația incluzivă și asigurarea alimentației gratuite pentru copiii integrați în acest sistem.

Aceste servicii au rolul de a facilita participarea deplină a copiilor cu cerințe educaționale speciale la procesul educațional și de a susține incluziunea lor în mediul școlar obișnuit [6].

Educația incluzivă are ca obiectiv integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional general, oferindu-le șansa de a se dezvolta într-un climat echilibrat, stimulat și prietenos. Aceasta promovează implicarea activă a tuturor copiilor în procesul de învățare, indiferent de particularitățile lor individuale. În opoziție cu modelele de segregare, educația incluzivă urmărește formarea unui cadru educațional care „valorifică potențialul fiecărei persoane și îi oferă posibilitatea de a participa deplin la principalele dimensiuni ale culturii și vieții comunitare” [10, p. 48].

Incluziunea educațională a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) reprezintă un subiect amplu analizat în literatura de specialitate. În acest context, T. Vărășmaș, I. Mușu și P. Daunt [11, p.19] propun un model de abordare etapizată a procesului de integrare, identificând patru faze principale de realizare a acestuia (figura 1). Aceste etape reflectă trecerea treptată de la acceptarea copilului cu CES în comunitatea școlară până la participarea sa deplină în activitățile educaționale și sociale, într-un mediu favorabil dezvoltării sale personale și relaționale.

Cele patru niveluri ale procesului de incluziune nu se manifestă izolat, dar funcționează într-o relație de interdependență și continuitate. Fiecare etapă o susține pe cea următoare, contribuind la dezvoltarea armonioasă a copilului și la adaptarea sa în mediul școlar. Lipsa uneia dintre aceste componente poate perturba procesul de integrare și poate influența negativ formarea competențelor sociale și relaționale ale elevului.



Figura 1. Etapele integrării elevilor cu CES.

Adaptarea conținuturilor curriculare urmărește ajustarea programelor și materialelor din curriculumul general în funcție de potențialul și particularitățile elevilor cu cerințe educaționale speciale, având ca finalitate facilitarea integrării lor în mediul școlar și, ulterior, în cel social. Această adaptare permite crearea unui parcurs educațional echilibrat, centrat pe nevoile și ritmul propriu de învățare al fiecărui elev. Organizarea procesului educațional destinat elevilor cu CES în școlile de masă presupune aplicarea unor principii pedagogice moderne, orientate spre eficiență, responsabilitate și competență profesională, în concordanță cu tendințele actuale din domeniul educației incluzive. Curriculumul adaptat constituie un sistem paralel și reprezintă același curriculum național, ajustat la ritmul, nevoile și posibilitățile individuale ale copilului. Această flexibilizare curriculară respectă dreptul fiecărui elev la instruire și la participare activă, oferindu-i ocazia de a-și valorifica potențialul propriu și de a-și construi competențele în mod gradual. Elevul/copilul devine astfel partener în propriul proces de învățare, conștient de responsabilitatea sa și implicat activ în dezvoltarea personală și academică [apud 1].

Educația destinată copiilor cu cerințe educaționale speciale necesită o abordare eficientă, integrată și diferențiată, adaptată permanent particularităților de vârstă și nivelului de dezvoltare al fiecărui copil. Cu toate acestea, realitatea din sistemul educațional actual evidențiază existența unor diferențe între politicile educaționale formulate și aplicarea lor practică în instituțiile de învățământ. Caracterul complex al procesului educațional ridică întrebarea privind modalitatea de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale în clasele obișnuite, aspect care depinde de specificul individual al copilului și de disponibilitatea colectivului de elevi, și a cadrelor didactice de a adopta o atitudine deschisă și flexibilă față de incluziune.

C. Păunescu și I. Mușu introduc termenul de „psihopedagogie specială integrată”, subliniind că noțiunea de *integrată* se referă atât la colaborarea interdisciplinară dintre domeniile care contribuie la educația copiilor cu CES (pedagogie, psihologie, sociologie, logopedie), cât și la unitatea sistemului educațional privit în ansamblul său [ibidem]. Astfel, educația incluzivă devine un proces complex, bazat pe cooperare, deschidere și responsabilitate comună în sprijinul dezvoltării fiecărui copil.

Un rol de primă importanță în procesul educației incluzive revine educatorul sau învățătorul clasei, care reprezintă principalul agent de intervenție și coordonare a programului educațional personalizat destinat elevilor cu cerințe educaționale speciale. Activitatea acestuia influențează în mod direct calitatea integrării și eficiența adaptării procesului de învățare.

În acest context, este necesar ca cadrul didactic:

- să își dezvolte permanent competențele profesionale, prin însușirea de cunoștințe și tehnici specifice educației incluzive, care să favorizeze integrarea armonioasă a elevilor cu CES și să garanteze șanse egale la învățare;
- să manifeste interes constant pentru identificarea și evaluarea nevoilor individuale ale elevilor, precum și pentru planificarea periodică a conținuturilor educaționale, în funcție de progresul și particularitățile fiecărui copil;
- să mențină o atitudine deschisă și empatică, contribuind la formarea unui climat de acceptare, sprijin și colaborare în cadrul colectivului clasei.

- să colaboreze activ cu **echipa educațională** (psihopedagog, profesor de sprijin, logoped, psiholog școlar) și cu **familia elevului**, pentru a asigura coerența intervențiilor educaționale și continuitatea sprijinului oferit copilului;
- să contribuie la elaborarea și implementarea planului de intervenție personalizată (PIP) pentru fiecare elev cu cerințe educaționale speciale, urmărind permanent evoluția și nivelul de adaptare al acestuia la cerințele procesului educațional și oferind feedback constructiv în cadrul echipei multidisciplinare [7].

Majoritatea cadrelor didactice din instituțiile de învățământ general nu dețin cunoștințele de bază privind specificul cerințelor educaționale speciale (CES), ceea ce evidențiază importanța formării continue în acest domeniu. Perfecționarea profesională a tuturor cadrelor didactice în sfera educației incluzive devine o prioritate strategică și o condiție indispensabilă pentru asigurarea unui proces educațional echitabil și adaptat diversității copiilor.

În opinia cercetătorului T. Vrășmaș, cadrele didactice din școlile integratoare vor ține cont de trei direcții principale [10]:



Figura 2. Direcțiile principale de formare pentru cadrele didactice din școlile integratoare

Accentul pe *centrarea activității educaționale în jurul elevului* reprezintă astăzi o condiție a calității procesului formativ, contribuind la depășirea dificultăților tot mai evidente din sistemul de învățământ actual: scăderea interesului elevilor pentru studiu, lipsa atractivității conținuturilor școlare, implicarea redusă în activitățile de învățare, neglijarea imaginației, a creativității și a trăirilor afective, în favoarea memorării mecanice și a reproducerii informațiilor. În acest context, profesorul are misiunea de a transforma procesul instructiv într-o experiență activă, bazată pe descoperire, reflecție și motivație autentică, evitând rutina și formalismul didactic.

Perspectiva actuală asupra educației incluzive evidențiază rolul cadrului didactic de sprijin ca mediator al procesului de învățare și promotor al participării active a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Acesta contribuie la crearea unui mediu educațional echilibrat și accesibil, prin înlăturarea barierelor de ordin emoțional, cognitiv, social sau fizic, care pot împiedica dezvoltarea și integrarea elevilor.

Rolul și atribuțiile cadrului didactic sunt clar conturate, vizând construirea unui mediu educațional stimulat și incluziv, în care procesul de învățare să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui elev. El devine un ghid și partener al învățării, un model de comunicare eficientă și empatică, care sprijină elevii în orientarea lor educațională, oferind feedback constructiv și susținându-i în alegerea strategiilor potrivite de învățare a noilor conținuturi. [9, p. 46-47].

Autoarea O. Oprea [8, p. 175] subliniază că instruirea individualizată poate fi aplicată eficient în procesul educațional contemporan doar atunci când sunt îndeplinite anumite condiții specifice, precum:

- atitudinea pozitivă și deschisă a cadrului didactic;
- adaptarea conținuturilor de învățare la particularitățile individuale ale elevului;
- formularea obiectivelor și a activităților în funcție de interesele și nevoile acestuia;
- oferirea de feedback constant și monitorizarea progresului;
- menținerea unei comunicări eficiente și a unei colaborări continue între elev și profesor;
- utilizarea evaluării formative pentru a sprijini evoluția elevului.

În viziunea autoarei, instruirea individualizată poate avea mai multe finalități:

1. Scop de natură terapeutică, pentru susținerea recuperării elevilor care manifestă întârzieri în dezvoltarea intelectuală, dar nu prezintă deficiențe mintale;
2. Prevenirea și corectarea dificultăților școlare, determinate de cauze pedagogice sau metodologice;
3. Stimularea performanței elevilor cu potențial ridicat, oferindu-le posibilitatea de a-și dezvolta aptitudinile speciale și de a-și aprofunda cunoștințele în domeniile de interes

Din perspectivă metodologică, se impune sublinierea importanței strategiilor individualizate în procesul de sprijinire a copilului cu cerințe educaționale speciale. Aceste strategii urmăresc formarea autonomiei personale și educaționale a elevului, facilitând participarea sa activă în mediile educaționale obișnuite. Totodată, ele contribuie la clarificarea și comunicarea așteptărilor privind progresul individual, favorizând integrarea armonioasă și dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

În cadrul educației incluzive, cadrul didactic de sprijin are un rol activ în facilitarea legăturilor dintre elevul cu cerințe educaționale speciale și colegii săi, contribuind la formarea unui climat școlar bazat pe respect și cooperare. Integrarea în colectiv urmărește depășirea sentimentelor de izolare și excludere, prin activități care încurajează colaborarea, empatia și sprijinul reciproc.

Procesul de incluziune are drept scop înlăturarea barierelor sociale determinate de lipsa de informare și de atitudini discriminatorii, promovând acceptarea și înțelegerea diferențelor individuale. În această perspectivă, cadrul didactic de sprijin are rolul de mediator între elev și colectivul clasei, facilitând formarea relațiilor armonioase, soluționarea neînțelegerilor și organizarea de activități menite să stimuleze deschiderea, respectul reciproc și cooperarea între toți elevii.

Concluzie: Procesul de incluziune educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale evidențiază evoluția semnificativă a sistemului educațional din Republica Moldova, orientat spre recunoașterea diversității și garantarea accesului fiecărui copil la o educație de calitate, adaptată nevoilor și potențialului propriu. Din perspectiva metodologică, incluziunea asigură integrarea fizică a elevilor cu CES în școala de masă, presupune crearea unor condiții reale de participare, adaptarea conținuturilor, aplicarea strategiilor individualizate și consolidarea colaborării între toți actorii implicați, cadre didactice, specialiști, părinți și comunitate. Este expresie a unei culturi pedagogice centrate pe om, care promovează echitatea, acceptarea și valorizarea diferențelor. Ea oferă șanse reale de dezvoltare fiecărui copil și construiește premisele unei societăți solidare, în care diversitatea este privită ca resursă, iar școala devine un spațiu al înțelegerii, al cooperării și al formării umane autentice.

Bibliografia:

1. CHEIA, F., GUȚU, V. Adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale: concept și metode. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, nr. 9(169), pp. 53-59. ISSN 1857-2103.
2. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324/634.
3. Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, adoptată la 20 noiembrie 1989.
4. Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, adoptată la 13 decembrie 2006.
5. Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.07.2011, nr. 114-116/589.
6. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 351 din 29.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 08.06.2012, nr. 113-118/393.
7. MUȘU, I., TEFLAN, A. *Teoria educațională integrată*. București: Editura Pro Humanitate, 1999, 210 p.
8. OPREA, O. *Tehnologia instruirii*. București: Editura Didactică și pedagogică. 1979. 279 p.
9. ȘOITU, L., CHERCIU, R. D. *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Editura Alpha MDN, 2006. 214 p. ISBN 973-7871-55-3.
10. VRĂSMAȘ, E., VRĂSMAȘ, T. *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*. București: Editura Miniped, 2012. 164 p. ISBN 978-606-8264-06-5.
11. VRĂSMAȘ, T., DAUNT, P., MUȘU, I. *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. București: Ministerul Învățământului, UNICEF, 1996. 180 p. ISBN 973-97146-4-4.

CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A STIMEI DE SINE LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI FAMILIEI

EXPERIMENTAL RESEARCH ON SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF FAMILY EDUCATION

BUZENCO Aurica, *lect. univ. dr.,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD, univ. professor,
„Ion Creanga” State Pedagogical University
from Chisinau, R. Of Moldova
ORCID: 0000-0002-5168-7186
e-mail: buzenco.aurica21@gmail.com

BÂRLĂDEANU Valentina, *master*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Master, „Ion Creanga” State Pedagogical University
from Chisinau, R. of Moldova
e-mail: valentina.barladeanu76@gmail.com

CZU:159.923.2.072

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p571-579

Abstract. The article addresses the issue of self-esteem development in adolescents, highlighting the complexity of this psychological construct and the diversity of factors influencing it. Self-esteem is analyzed both from the perspective of humanistic psychology theories and through the influence of the family environment, regarded as a key context for shaping and strengthening self-image. Adolescence is presented as a stage of profound transformations, marked by the reorganization of the self, the growth of social awareness, and increased sensitivity to recognition and support provided by the family and peer group. The experimental research conducted on a sample of adolescents from Chișinău, using Rosenberg's Self-Esteem Scale and a parent questionnaire, revealed the predominance of medium levels of self-esteem, as well as discrepancies between adolescents' perceptions and parents' evaluation of their support. The results partially confirm the hypothesis that the family climate significantly influences the development of self-esteem, pointing to the need for educational interventions focused on enhancing emotional communication and authentic validation of the adolescent.

Keywords: self-esteem, adolescents, family, family education.

Rezumat. Articolul abordează problema dezvoltării stimei de sine la adolescenți, evidențiind complexitatea acestui construct psihologic și diversitatea factorilor care îl influențează. Stima de sine este analizată atât din perspectiva teoriilor psihologiei umaniste, cât și prin prisma mediului familial, considerat un context esențial pentru formarea și consolidarea imaginii de sine. Adolescența este prezentată ca o etapă a transformărilor profunde, marcată de reorganizarea sinelui, creșterea conștientizării sociale și sensibilitate sporită la recunoașterea și sprijinul oferit de familie și grupul de egali. Cercetarea experimentală, realizată pe un eșantion de adolescenți din Chișinău, utilizând Scala Stimei de Sine Rosenberg și un chestionar pentru părinți, a relevat predominanța nivelurilor medii ale stimei de sine, precum și discrepanțe între percepțiile adolescenților și evaluarea sprijinului oferit de părinți. Rezultatele confirmă parțial ipoteza că clima familială influențează semnificativ dezvoltarea stimei de sine, subliniind necesitatea intervențiilor educaționale axate pe îmbunătățirea comunicării emoționale și validarea autentică a adolescentului.

Cuvinte-cheie: stimă de sine, adolescenți, familie, educație familială

Problematica stimei de sine și a modalităților de formare a acesteia ocupă un loc semnificativ în științele psihologice, deoarece are un impact direct asupra înțelegerii mecanismelor bunăstării psihologice și asupra reușitei individului în diverse activități. În

literatura de specialitate, această temă a fost analizată în cadrul lucrărilor de orientare conceptuală ale psihologiei umaniste, unde personalitatea este considerată ca sistem al auto-dezvoltării (Maslow A., Allport G., Rogers K., Frankl V.) [apud 1].

I. D. Purcaru (2010), în volumul *Stima de sine a adolescenților*, arată că această dimensiune psihologică se conturează în principal pe parcursul copilăriei și adolescenței, în timp ce influențele ulterioare au un impact mult mai redus. Autoarea evidențiază, printr-o sinteză de studii, importanța modului în care părinții își tratează copiii în procesul de formare a stimei de sine, care devine ulterior o caracteristică stabilă a personalității adultului [8].

Deși reprezintă o dimensiune centrală a personalității, stima de sine rămâne un fenomen subtil, complex și dificil de surprins, asupra căruia nu avem întotdeauna o conștientizare deplină. Termenul „a estima” provine din latinescul *aestimare*, cu sensul de „a evalua”, semnificație care integrează două perspective: aceea de „a determina valoarea” și de „a exprima o opinie asupra acesteia” [1, p. 15].

Specialiștii subliniază că dintre toate deciziile pe care le ia un individ de-a lungul vieții, cele referitoare la propria persoană au cea mai mare greutate. Pornind de la definiția propusă de Rosenberg (1979) și de la perspectiva lui W. James (1998), G. Albu (2008) formulează o concepție considerată amplă și cuprinzătoare, definind stima de sine ca încrederea individului în propria capacitate de a gândi, de a face față provocărilor majore ale existenței și de a obține reușite [ibidem, p. 22].

I. Al. Dumitru definește sinele ca o structură psihică relativ stabilă, constituită pe parcursul ontogenezei prin procesele de socializare și educație. În viziunea sa, sinele reprezintă un ansamblu organizat de atitudini ale individului față de sine și față de ceilalți, a căror stabilitate conferă consistență și coerență identității personale. Multidimensionalitatea și complexitatea acestei structuri explică capacitatea de adaptare flexibilă la contextul extern și, implicit, susțin funcționarea optimă a personalității [5, p.132].

P. Iluț consideră că sinele are o natură eminent socială, întrucât atât trăsăturile fizice și psihice, cât și cele mai intime gânduri dobândesc valoare în raport cu mediul social. În concepția sa, sinele reprezintă dimensiunea conștientă a personalității, asociată cu imaginea despre ceea ce este individul și despre ceea ce poate deveni. Totodată, conceptul de sine este definit ca un construct mental și abstract, caracterizat prin sferă și conținut, raportabil la un referent și susceptibil de a integra conotații și sensuri subiective cu puternică încărcătură afectivă și emoțională [apud 6].

Stima de sine este definită ca o nevoie psihologică profundă, care susține adaptarea personală sănătoasă, funcționarea echilibrată și autorealizarea individului. Ea exprimă încrederea în propria gândire și în propriile capacități de judecată și se reflectă în relația pe care persoana o are cu sine însăși. Nivelul stimei de sine reprezintă un factor important pentru menținerea echilibrului psihologic. Atunci când este pozitivă și stabilă, aceasta susține eficiența acțiunilor și capacitatea de a gestiona situațiile provocatoare. În viziunea specialiștilor, dintre toate deciziile luate de-a lungul vieții, cele care privesc propria persoană au o influență majoră asupra dezvoltării individuale și a calității vieții [2].

Înțelegerea dimensiunilor generale ale stimei de sine oferă cadrul necesar pentru a evidenția particularitățile pe care acest construct le dobândește în perioada adolescenței.

Adolescența este o perioadă critică în formarea eului, o etapă în care conceptul de sine este complet și profund reorganizat. Toți adolescenții se confruntă cu tulburări interioare, dar nu toți se confruntă cu o criză de identitate. Persoanele cu o mai mare conștientizare de sine experimentează anxietatea și depresia în siguranță și sunt mai puțin susceptibile la influențele externe negative.

Potrivit U. Șchiopu, adolescența se caracterizează printr-o intensificare maximă a capacităților perceptive și de reprezentare. În această etapă, adolescentul manifestă o percepție mai complexă, orientată voluntar și susținută prin perseverență [10].

Adolescența marchează o etapă de cotitură în dezvoltarea individului, prin extinderea și reorientarea sferei de interese. Dacă în copilărie nu se manifestă preocupări legate de rolul social, în adolescență apare conștiința apartenenței la colectivitate (familie, școală), iar tânărul devine sensibil la modul în care este perceput de colegi, profesori, părinți sau frați mai mari. În acest context, dorința de a obține aprecierea celorlalți se combină cu tendința de a-și construi propria identitate, deseori prin alegerea unor modele sau idoli. Conștientizarea personalității proprii și a celorlalți se realizează adesea prin comparație, ceea ce stimulează formarea sentimentului responsabilității și al datoriei, integrarea învățăturii în sistemul propriu de valori și orientarea către un sens al vieții. În același timp, interesul adolescentului se focalizează asupra unor preocupări mai restrânse, dezvoltând hobby-uri precum muzica, sportul, cinematografia sau alte activități creative. Valoarea morală și estetică a acestor activități depășește treptat nivelul pur intelectual, așa cum observă A. Moisin în lucrarea *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și la școală* [7, p.27].

Familia, împreună cu școala, constituie principalele instituții responsabile de educația copilului, rămânând totuși cadrul cel mai semnificativ și influent [3, p.4]. Pentru fiecare copil, familia reprezintă mediul natural favorabil formării, afirmării și dezvoltării personalității, oferind securitate și protecție atât pe plan fizic, cât și psihic. Părinții au un rol determinant nu doar prin asigurarea existenței materiale, ci mai ales prin crearea unui climat afectiv și moral stabil. Atunci când valorile precum adevărul, binele, frumosul, respectul, toleranța și iubirea sunt nu doar transmise verbal, ci și trăite în relația cu copilul, acesta învață să manifeste afecțiune, respect față de vârșnici, sinceritate și deschidere, dezvoltându-și atitudini de politețe, responsabilitate și empatie. În schimb, există contexte familiale în care se pune accent aproape exclusiv pe satisfacerea nevoilor primare (hrană, îmbrăcăminte, locuință), în detrimentul comunicării afective și al consolidării sentimentului de apartenență al copilului la familie, ceea ce limitează dezvoltarea armonioasă a acestuia [4, p.11].

Pe baza acestor repere teoretice, este prezentat demersul aplicativ intitulat Cercetarea experimentală a stimei de sine la adolescenți în contextul educației familiale, având drept obiectiv identificarea modului în care factorii educaționali din mediul familial contribuie la formarea și consolidarea stimei de sine în perioada adolescenței.

Scopul cercetării vizează analiza și interpretarea aspectelor practice legate de dezvoltarea stimei de sine la adolescenți, prin prisma influențelor exercitate de educația oferită în cadrul familiei.

Ipoteze de cercetare:

1. Se anticipează că fetele adolescente manifestă un nivel mai înalt al stimei de sine în comparație cu băieții.

2. Se presupune că, odată cu înaintarea în vârstă, nivelul stimei de sine tinde să crească.
3. Se consideră că adolescenții care beneficiază de o educație familială bazată pe sprijin emoțional, valorizare personală și implicare constantă din partea părinților dezvoltă o stimă de sine mai ridicată decât cei proveniți din familii caracterizate printr-un climat educațional rigid și lipsit de susținere afectivă.

Baza experimentală a cercetării a fost reprezentată de Liceul Teoretic „Al. Ioan Cuza” din municipiul Chișinău. Eșantionul a inclus 58 de adolescenți din clasele a X-a și a XI-a, cu vârste cuprinse între 16 și 17 ani. Pentru a determina nivelul de dezvoltare a stimei de sine la această categorie de vârstă au fost aplicate următoarele instrumente:

1. *Scala Stimei de Sine (Rosenberg)* [9] este unul dintre cele mai utilizate instrumente psihologice pentru măsurarea nivelului stimei de sine, fiind adaptată atât pentru adolescenți, cât și pentru adulți. Construită ca un instrument clar și accesibil, scala surprinde percepția generală a individului asupra propriei valori și a încrederii în competențele sale. Structurată din 10 itemi, poate fi aplicată rapid, fără cerințe speciale de instruire și fără constrângeri de timp, ceea ce îi conferă aplicabilitate atât în mediul educațional, cât și în cercetarea științifică.

2. *Chestionarul „Dezvoltarea stimei de sine la adolescenți în contextul educației familiale”*, destinat părinților, are ca obiectiv analiza legăturii dintre stilurile educaționale din familie și nivelul de dezvoltare a stimei de sine la adolescenți. Structurat pe o scală Likert cu 5 trepte (de la „niciodată” până la „întotdeauna”), chestionarul facilitează identificarea comportamentelor parentale și a formelor de sprijin emoțional oferite în mediul familial, oferind date relevante pentru interpretarea relației dintre contextul educațional și dezvoltarea personală a copilului.

Prin intermediul celor 12 itemi, chestionarul investighează principalele dimensiuni ale relației părinte–adolescent, după cum urmează:

- manifestarea afecțiunii (itemii 1, 2, 10),
- calitatea comunicării (itemii 3, 8),
- sprijinul acordat în dezvoltarea autonomiei și în procesul de luare a deciziilor (itemii 5, 6, 7),
- valorizarea personală și evitarea comparațiilor (itemii 9, 11),
- implicarea părinților și adolescenților în activități comune (itemul 12).

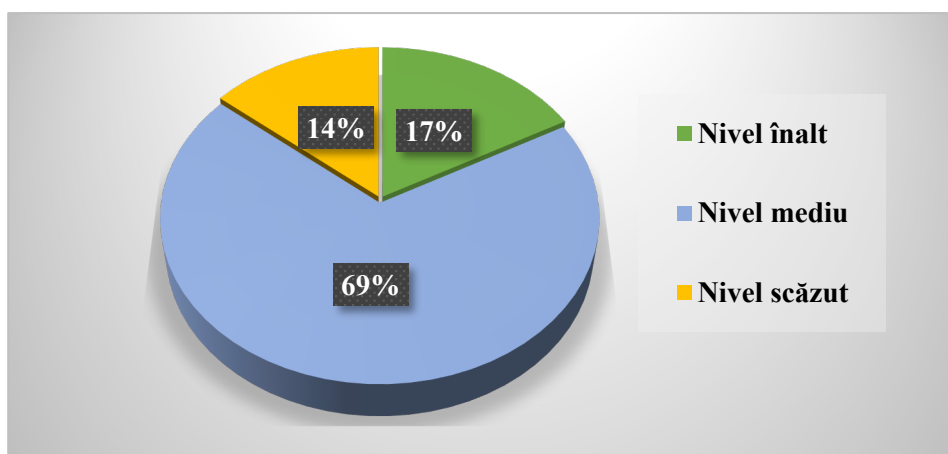


Figura 1. Rezultatele atestate de adolescenți (%) privind nivelul de dezvoltare a stimei de sine

Analiza datelor din Figura 1. arată că 69% dintre adolescenți se situează la nivel mediu al dezvoltării stimei de sine, ceea ce indică o imagine de sine parțial conturată și necesitatea unor intervenții suplimentare din partea familiei, școlii și a altor factori educaționali. Un procent de 17% reflectă adolescenți cu un nivel ridicat al stimei de sine, beneficiind de un mediu familial suportiv, caracterizat prin valorizare și oportunități de afirmare personală; aceștia manifestă încredere în propriile competențe, își recunosc resursele și se adaptează eficient în contexte sociale. În același timp, 14% dintre participanți prezintă un nivel scăzut al stimei de sine, aspect care relevă o vulnerabilitate semnificativă în dezvoltarea personală și sugerează posibile influențe negative, precum lipsa suportului emoțional, experiențe de devalorizare sau dificultăți în relațiile familiale și cu grupul de egali.

Figura 2.4 prezintă o analiză comparativă a nivelului de dezvoltare a stimei de sine la adolescenți, diferențiată în funcție de gen – fete și băieți.

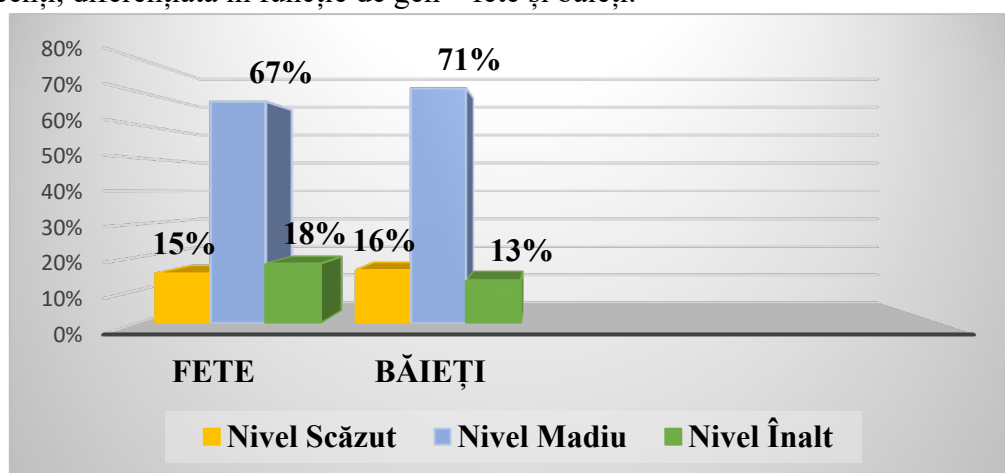


Figura 2. Rezultatele comparative (%) atestate de adolescenți privind nivelul de dezvoltare a stimei de sine, în funcție de gen (fete, băieți)

La nivel ridicat, datele arată că 18% dintre fete prezintă o stimă de sine consolidată, față de 13% dintre băieți. Diferența, deși moderată, sugerează că un număr mai mare de adolescente beneficiază de echilibru interior, încredere în propriile abilități și sprijin valoric din partea familiei și a mediului apropiat. În ceea ce privește nivelul mediu, majoritatea adolescenților se regăsesc în această categorie: 67% dintre fete și 71% dintre băieți, ceea ce indică faptul că percepția de sine se află încă într-un proces de formare și rămâne sensibilă la influențe externe, precum opinia grupului de egali, performanțele școlare sau calitatea comunicării familiale. La nivel scăzut al stimei de sine, proporțiile sunt apropiate: 16% dintre băieți și 15% dintre fete, aspect care reflectă faptul că dificultățile în conturarea unei imagini de sine pozitive afectează într-o măsură similară ambele genuri.

În consecință, ipoteza conform căreia fetele adolescente ar manifesta un nivel mai ridicat al stimei de sine comparativ cu băieții se confirmă doar parțial: deși există o tendință ușor favorabilă fetelor, diferențele nu sunt suficient de marcante pentru a considera genul ca unic factor explicativ, fiind necesară corelarea acestuia cu alți determinanți contextuali.

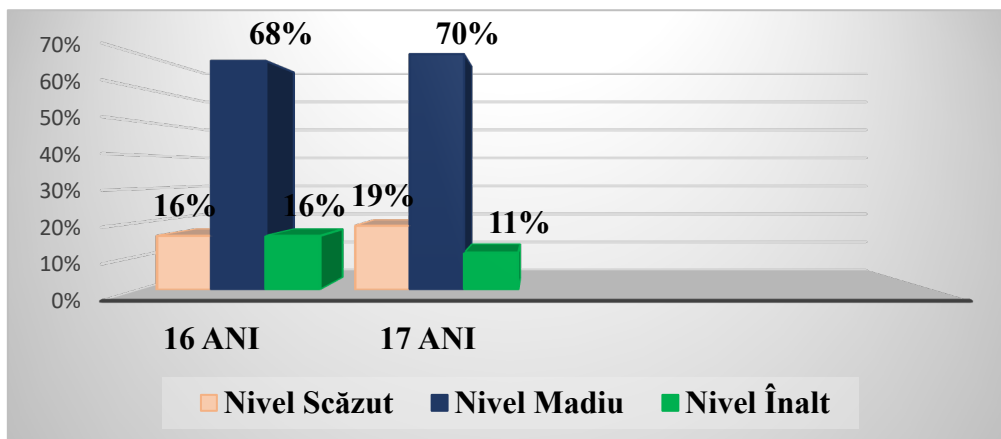


Figura 3 Rezultatele comparative (%) atestate de adolescenți privind nivelul de dezvoltarea stimei de sine, în funcție de vârstă (16 ani, 17 ani)

În ceea ce privește nivelul ridicat al stimei de sine, datele indică o creștere ușoară odată cu vârsta: 19% dintre adolescenții de 17 ani prezintă un nivel înalt, comparativ cu 16% dintre cei de 16 ani. Această diferență sugerează că subiecții mai mari manifestă mai multă încredere în sine, autonomie și stabilitate emoțională. La nivel mediu, procente sunt relativ apropiate – 68% la 16 ani și 70% la 17 ani – ceea ce arată că majoritatea adolescenților se află într-un proces de echilibrare a imaginii de sine. În privința nivelului scăzut, proporția este mai ridicată la 16 ani (16%) decât la 17 ani (11%), ceea ce indică o diminuare a nesiguranței personale odată cu maturizarea.

Ipoteza conform căreia „stima de sine crește odată cu înaintarea în vârstă” se confirmă doar parțial. Tendința pozitivă observată între cele două grupe de vârstă sugerează că procesul de maturizare psihosocială contribuie la consolidarea încrederii în propriile resurse și la o percepție de sine mai stabilă.

Pentru a confirma ipoteza conform căreia adolescenții proveniți din familii în care educația se bazează pe sprijin emoțional, valorizare personală și implicare parentală constantă manifestă un nivel mai ridicat al stimei de sine decât cei care trăiesc într-un climat educațional rigid, a fost aplicat chestionarul adresat părinților.

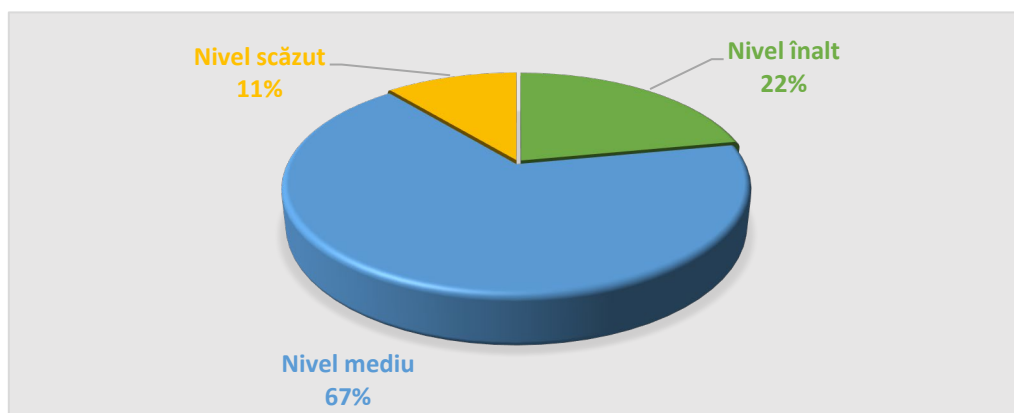


Figura 4. Distribuția rezultatelor privind dezvoltarea stimei de sine la adolescenți în contextul educației familiei

Analiza datelor din Figura 4 arată că 22% dintre părinți se încadrează la nivel înalt, ceea ce indică oferirea unui sprijin constant de natură afectivă și valorică. Acest tip de educație susține dezvoltarea unei stime de sine stabile, întrucât adolescentul se simte ascultat, apreciat și încurajat, beneficiind de relații familiale deschise, implicare activă și oportunități de exprimare de sine, aspecte care consolidează încrederea personală și echilibrul emoțional. Majoritatea părinților, 67%, se regăsesc în zona nivelului mediu, ceea ce reflectă existența unui sprijin moderat: comportamentele educaționale pozitive sunt prezente, dar nu se manifestă constant. Adolescenții proveniți din astfel de contexte pot dezvolta o stimă de sine relativ stabilă, însă susceptibilă la fluctuații determinate de lipsa unui model parental consecvent sau de comunicare insuficientă.

La nivel scăzut, 11% dintre părinți se caracterizează printr-un climat familial mai puțin favorabil dezvoltării personale a adolescentului. În aceste cazuri, relația educațională este deficitară, ceea ce poate genera lipsa sprijinului emoțional și a valorizării, favorizând formarea unei imagini de sine negative și apariția sentimentelor de insecuritate sau inferioritate.

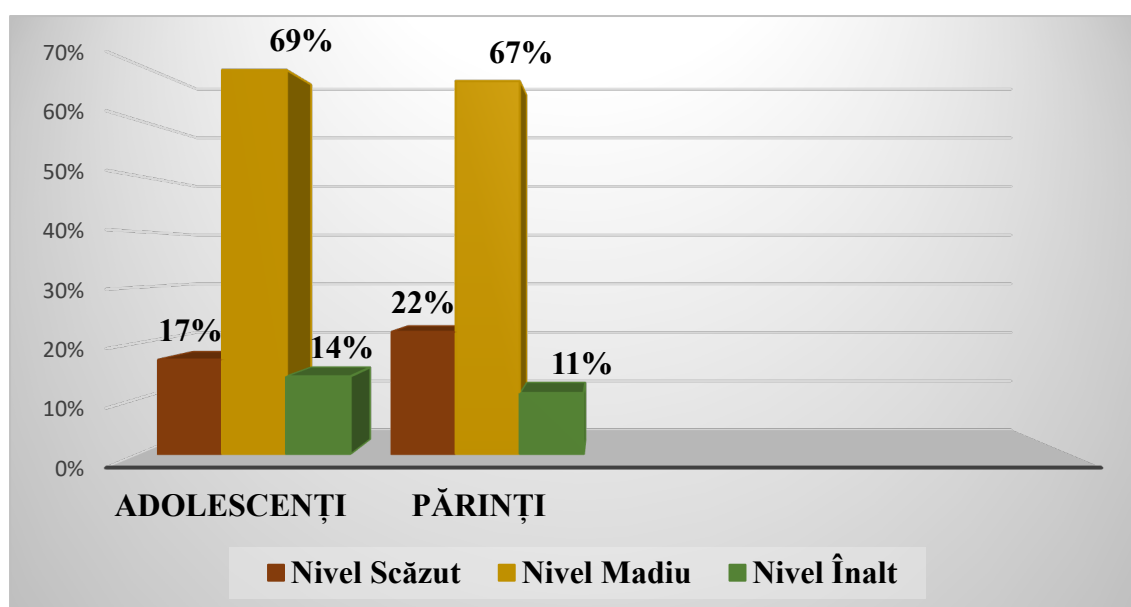


Figura 5. Rezultatele comparative dintre rezultatele adolescenților și rezultatele părinților privind dezvoltarea stimei de sine

Figura 5. ilustrează comparația dintre percepția adolescenților și cea a părinților privind nivelul stimei de sine, subliniind modul în care experiența trăită de tineri se raportează la sprijinul declarat de adulți. În categoria nivelului ridicat, se observă un decalaj notabil: doar 14% dintre adolescenți se regăsesc aici, comparativ cu 22% dintre părinți care apreciază că oferă valorizare și sprijin constant. Această discrepanță sugerează că părinții tind să supraestimeze eficiența intervențiilor lor educaționale, în timp ce adolescenții nu percep în mod corespunzător efectele acestora.

La nivel mediu, procentele sunt similare, 69% la adolescenți și 67% la părinți, ceea ce indică existența unui nucleu comun de sprijin parțial și inconstant. În schimb, nivelul scăzut este mai frecvent la adolescenți (17%) decât la părinți (11%), aspect care scoate în evidență

dificultăți emoționale pe care adulții nu le percep întotdeauna. Astfel, deși teoretic ipoteza conform căreia sprijinul familial și valorizarea favorizează o stimă de sine ridicată se confirmă, datele empirice arată că nu este suficient ca sprijinul să fie oferit, ci acesta trebuie să fie perceput de adolescent ca autentic și consistent. În consecință, intervențiile viitoare ar trebui să vizeze nu doar formarea părinților în oferirea de sprijin, ci și îmbunătățirea comunicării emoționale în familie.

Procesul de evaluare a stimei de sine la adolescenți evidențiază rolul convergent al factorilor interni și externi în formarea unei imagini de sine echilibrate. Rezultatele sugerează că intervențiile viitoare trebuie orientate atât către consolidarea sprijinului familial constant, cât și către optimizarea comunicării emoționale, condiții necesare pentru a susține dezvoltarea armonioasă a adolescenților.

Concluzie:

1. Rezultatele din cadrul experimentului psihopedagogic arată că majoritatea adolescenților incluși în eșantion se situează la un nivel mediu al stimei de sine, caracterizat printr-un proces activ de consolidare, specific acestei perioade de vârstă.
2. Discrepanța dintre intenția parentală și percepția adolescentului subliniază necesitatea unor intervenții axate pe clarificarea comunicării afective în familie și pe dezvoltarea empatiei parentale, pentru ca sprijinul acordat să fie nu doar oferit, ci și resimțit ca autentic și consecvent.
3. Analiza comparativă a rezultatelor în funcție de vârstă și gen evidențiază faptul că adolescentele și tinerii de 17 ani manifestă tendința de a avea o stimă de sine mai ridicată decât băieții și cei de 16 ani, aspect ce sugerează o evoluție pozitivă asociată maturizării psihosociale.
4. Datele obținute confirmă ipoteza cercetării conform căreia climatul familial exercită o influență semnificativă asupra dezvoltării stimei de sine. Adolescenții proveniți din familii în care părinții declară implicare activă și atitudini valorizante tind să manifeste niveluri superioare ale stimei de sine.

Bibliografia:

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303- 8-1.
2. ALBU E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți: Prevenire și terapie*. București, 2002. 128 p. ISBN 973-85940-4-9.
3. BĂBAN, A. *Consiliere educațională, ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 2001. 83 p. ISBN 978-973- 7973-65-8.
4. DINCĂ, M. *Adolescența și conflictul originalității*. București: Editura Paideia, 2002. 114 p. ISBN 973-596-071-0.
5. DUMITRU, I.-Al. *Consiliere psihopedagogică, baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Ed. Polirom, 2008. 336 p. ISBN 978-973-46-0869-0.
6. MODREA, M. *Imaginea de sine și personalitatea în adolescență, studii teoretice și practice*. Focșani: Editura Aliter, 2006. 222 p. ISBN 973-88345-2-9.

7. MOISIN, A. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și la școală*. București: Didactica și Pedagogica, 2010. 136 p. ISBN: 978-973-302-854-3.
8. PURCARU, I.D. *Stima de sine a adolescenților*. București: Rovimed, 2010. 118 p. ISBN 978-973-1897-26-4.
9. RACU, I., RACU, I.U. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: Editura UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p.
10. ȘCHIOPU, U., VERZA. E., *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 493 p. ISBN 973-30-5798-3.

ETNOPEDAGOGIA – RESURSĂ EDUCAȚIONALĂ PENTRU DEZVOLTAREA EMOȚIILOR POZITIVE LA PREȘCOLARI

ETHNOPEDAGOGY – AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF POSITIVE EMOTIONS IN PRESCHOOLERS

BUZENCO Aurica, *lect. univ. dr.,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD, University Lecturer
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, R of Moldova
e-mail: buzenco.aurica21@gmail.com

PÎNZARU Carmen-Emilia, *master,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Master’s Student
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, R. of Moldova

CZU:373.2.013.43

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p580-587

Abstract. The article analyzes **ethnopedagogy** as a valuable educational resource for the **development of positive emotions in preschool children**, highlighting the role of traditions, customs, and folk creations in shaping emotional balance. In a social context marked by rapid change and the decline of moral reference points, ethnopedagogy offers an educational alternative grounded in authentic and enduring values. Fairy tales, stories, legends, proverbs, and riddles are presented as means through which the child learns to recognize and express positive emotions, developing empathy, joy, respect, and self-confidence. By integrating traditional cultural content into the educational process, ethnopedagogy contributes to the formation of a balanced and open personality, supporting the child’s emotional, moral, and social development in a harmonious and lasting manner.

Keywords: ethnopedagogy, emotional education, positive emotions, preschool child, folk traditions, cultural values.

Rezumat. Articolul analizează etnopedagogia ca resursă educațională valoroasă pentru dezvoltarea emoțiilor pozitive la copiii preșcolari, evidențiind rolul tradițiilor, obiceiurilor și creațiilor populare în conturarea echilibrului emoțional. Într-un context social marcat de schimbări rapide și de declinul reperelor morale, etnopedagogia oferă o alternativă educațională bazată pe valori autentice și durabile. Basmele, poveștile, legendele, proverbele și ghicitorile sunt prezentate ca mijloace prin care copilul învață să recunoască și să exprime emoții pozitive, dezvoltând empatie, bucurie, respect și încredere în sine. Prin integrarea conținutului cultural tradițional în procesul educațional, etnopedagogia contribuie la formarea unei personalități echilibrate și deschise, susținând dezvoltarea emoțională, morală și socială a copilului într-un mod armonios și durabil.

Cuvinte-cheie: etnopedagogie, educație emoțională, emoții pozitive, copil preșcolar, tradiții populare, valori culturale

Societatea contemporană traversează o perioadă de schimbări profunde și rapide, care influențează aproape toate aspectele vieții de zi cu zi. În realitatea curentă, observăm tot mai des situații care arată lipsa unei orientări clare și coerente în ceea ce privește valorile personale, atât în relațiile sociale, cât și în viața familială. Generația tânără se află într-un context în care valorile tradiționale par diminuate, iar reperele morale sunt adesea înlocuite de preocupări legate de bunuri materiale și statut social. Idealurile urmărite de mulți tineri nu reflectă orientări pozitive sau constructive, ci se concentrează mai degrabă pe acumularea de lucruri și recunoașterea socială imediată. Astfel de aspirații devin rapid criterii pentru evaluarea și ierarhizarea celorlalți, influențând modul în care aceștia percep succesul și apreciază realizările celor din jur.

Din prevederile generale ale Codului Educației al Republicii Moldova, articolul 4, se desprind idei importante referitoare la rolul educației în realizarea idealurilor și obiectivelor educaționale ale societății. Documentul subliniază necesitatea formării conștiinței și a identității naționale, precum și promovarea valorilor universale, care să ghideze comportamentele și alegerile cetățenilor. Totodată, se accentuează importanța susținerii aspirațiilor societății de a se integra în spațiul european, prin educație orientată spre deschidere, toleranță și respect reciproc [3, pp. 4-5].

Sistemul tradițional al unui popor poate fi privit ca o matrice creată de spiritualitatea colectivă pe parcursul procesului său de formare ca națiune. În cadrul acestei matrice, care este organizată prin structuri ritualice și simbolice, se dezvoltă și se conturează personalități etnice capabile să păstreze și să transmită valorile identității culturale. Menținerea și continuitatea națiunii noastre, fără pierderea esenței identitare, depind în mod direct de promovarea tradițiilor autentice, de înțelegerea modului în care acestea sunt structurate și de interpretarea corectă a mesajelor și învățăturilor lăsate de strămoșii noștri [11, p.6].

Etnopedagogia nu poate rămâne neutră față de mediul în care copilul se dezvoltă și se educă, deoarece acest mediu influențează formarea trăsăturilor de personalitate care contribuie la construirea și menținerea relațiilor armonioase în cadrul societății. Domeniul etnopedagogic se concentrează pe studiul experiențelor și practicilor oamenilor, evidențiind posibilități și metode eficiente prin care se pot pune în aplicare conceptele legate de formarea identității și personalității etnice.

Potrivit lui C. Cocos, scopul educației interculturale nu constă în simpla transmitere a culturii, aspect care ține mai degrabă de domeniul etnografiei și al etnologiei, nici în facilitarea contactului între culturi, care reprezintă obiectul de studiu al antropologiei, și nici în relațiile interpersonale sau intergrupale, studiate de psihologie și sociologie. Accentul este pus, mai degrabă pe discurs, în sensul său de perspectivă interogativă, care oferă o modalitate de analiză și abordare a fenomenelor dintr-o perspectivă critică și reflexivă [5].

Etnopedagogia reprezintă o ramură a științelor educaționale care valorifică experiența acumulată de-a lungul istoriei de către diferite naționalități. Aceasta ia în considerare perspectivele și învățăturile generațiilor anterioare referitoare la educarea tinerei generații, punând un accent deosebit pe familie, viață cotidiană, apartenența la o naționalitate și la națiune [9].

Funcționalitatea etnopedagogiei, privită ca un model de educație în care interacționează diferiți factori, condiții, metode și mijloace specifice pedagogiei populare, demonstrează faptul că copiii fac parte integrantă din comunitate. Aceștia participă activ la viața comunității și o experimentează prin toate formele de educație pe care le primesc. În plus, Vl. Pâslaru evidențiază un aspect important legat de identitate, subliniind că există numeroase situații în care identitatea nu se realizează pe deplin: „și mai multe sunt cazurile de identități nerealizate” [12].

Astfel, pedagogia populară reprezintă domeniul de interes al științei pedagogice în ansamblu, fiind analizată și investigată ca un obiect distinct de studiu. În cadrul acestei științe, etnopedagogia se constituie ca o ramură specifică, dedicată cercetării, analizării și sintetizării fenomenelor și practicilor proprii pedagogiei populare. Prin intermediul etnopedagogiei, se pot evidenția și valorifica experiențele educative tradiționale, contribuind la înțelegerea modului

în care acestea influențează formarea personalității și transmiterea valorilor culturale dintr-o generație în alta [2].

Particularitatea etnopedagogiei constă în crearea unei unități metodologice și conceptuale în studiul obiectului său de cercetare. Aspectele etnice, precum modul de existență, obiceiurile, ritualurile și relațiile de rudenie, sunt investigate și analizate în strânsă legătură cu semnificația și valoarea lor educațională. Etnopedagogia evidențiază în mod clar caracterul obiectiv al legilor care guvernează procesul educativ. În cadrul patrimoniului cultural al omenirii, cultura pedagogică se reflectă în mod deosebit prin pedagogia muncii și prin educația realizată prin activități practice.

Cercetările realizate în domeniul etnopedagogiei scot în evidență numeroase asemănări între culturile educaționale ale diferitelor popoare. Aceste studii contribuie nu doar la îmbogățirea și diversificarea comorilor cultural-pedagogice ale fiecărei comunități, ci și la crearea condițiilor necesare pentru o cunoaștere reciprocă mai profundă și mai detaliată.

Specialiștii în etnopedagogie utilizează frecvent metode și materiale preluate din alte discipline științifice, cum ar fi folclorul, istoria, arheologia, literatura culturală și etnografia, pentru a obține o înțelegere cât mai completă a fenomenelor educaționale. Tradițiile au un caracter enciclopedic distinct și au fost observate și documentate constant de-a lungul timpului de către cercetători și experți în domeniu [apud 13].

Emoțiile reprezintă o componentă la fel de semnificativă a vieții noastre precum rațiunea și exercită o influență considerabilă asupra comportamentului și deciziilor pe care le luăm, chiar dacă adesea nu suntem pe deplin conștienți de prezența lor. Ele nu determină neapărat reacții identice pentru toți oamenii în același moment, însă joacă un rol esențial în modul în care ne raportăm la anumite situații și în alegerile pe care le facem. Mulți consideră că sunt sub controlul emoțiilor, ca și cum ar fi supuși unei presiuni constante din partea acestora, însă, în realitate, emoțiile sunt flexibile și pot fi gestionate. Capacitatea de a recunoaște, înțelege și echilibra emoțiile proprii poartă denumirea de reglare emoțională sau control emoțional și reprezintă o abilitate cheie pentru o viață armonioasă și pentru luarea deciziilor eficiente.

Conform definiției din dicționarul psihologic, emoția este considerată o stare particulară a organismului, care apare în contexte bine determinate, adesea denumite situații emoționale. Această stare este însoțită nu doar de experiența subiectivă trăită de persoană, ci și de manifestări fiziologice și somatice, care pot include reacții vizibile ale corpului sau modificări interne ale funcțiilor viscerale. Astfel, emoția se conturează ca un fenomen complex, care integrează atât percepțiile interioare ale individului, cât și răspunsurile biologice ale organismului [7].

Potrivit lui R. Dantzer, emoția se referă la sentimentele pe care o persoană le poate recunoaște în propria sa experiență prin introspecție sau pe care le poate atribui altor persoane printr-un proces de extrapolare. Aceasta presupune o conștientizare interioară a stărilor afective, dar și capacitatea de a le interpreta în contextul comportamentului altora. În paralel, M. Pages realizează o distincție clară între afect și expresia emotivă. Conform autorului, afectul reprezintă trăirea psihică subiectivă a emoției, în timp ce expresia emotivă include manifestările vizibile și comportamentale ale acestuia, cum ar fi gesturile, expresiile faciale, țipetele, lacrimile sau modificările fiziologice care însoțesc trăirea afectivă. Astfel, emoția devine un

fenomen complex, care combină experiența interioară cu modul în care aceasta se exteriorizează și este percepută de ceilalți [4].

Ceea ce denumim emoție poate fi înțeles ca o dimensiune suplimentară a eului nostru, reprezentând un impuls generat de inconștient ca reacție la informațiile percepute de conștient în timpul unei experiențe. Studiind conceptul de emoție, se poate observa că diferiți cercetători au propus clasificări variate ale acestora, evidențiind aspectele fundamentale ale trăirilor afective. Astfel, P. Ekman identifică așa-numitele emoții primare, care includ mirarea, supărarea, fericirea, frica, disprețul, dezgustul și furia. În paralel, R. Plutchik propune o clasificare ce cuprinde emoțiile de bucurie, încredere, frică, mirare, tristețe, dezgust, furie și anticipație. De asemenea, D. Goleman clasifică emoțiile primare în următoarele tipuri: mânie, tristețe, frică, bucurie, iubire, surpriză, dezgust și rușine. Aceste clasificări evidențiază diversitatea și complexitatea emoțiilor, precum și modul în care ele influențează experiența umană și comportamentul individului [ibidem, p.230].

Conform lui J. Gross și R. Thompson, citați de către R. Vrasti în monografia *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*, există mai multe trăsături importante ale emoțiilor [15, pp.15-16]:

1. Emoțiile sunt un răspuns multifacțat al individului atunci când el este într-o situație pe care o vede ca relevantă pentru scopurile sale. Această situație poate fi privită ca o provocare sau ca o oportunitate. Aceste scopuri pot fi conștiente sau nu, complicate sau simple. Acest înțeles dă naștere la o emoție. Dacă acest înțeles se schimbă în timp, și emoția se va schimba.
2. Emoțiile conduc la schimbări ale expresivității individului, ale experienței subiective, ale comportamentului și la schimbări fiziologice. Aspectele subiective ale emoțiilor sunt dominante, drept pentru care emoție și sentiment sunt termeni utilizați interșanjabil.
3. Emoțiile ne fac nu numai să simțim ceva, dar și să simțim ca și cum am face ceva.
4. Emoțiile sunt maleabile; nu este obligatoriu ca emoția să antreneze cascade de schimbări în organism, ea poate să se întrerupă oricând sau poate să se modifice, conducând la un răspuns care este conform cu matricea socială în care emoția se revelează. Este vorba de o maleabilitate a emoțiilor al căror răspuns poate fi modulat într-o multitudine de feluri.
5. Individul comunică cel mai adesea emoțiile sale prin cuvinte, dar și printr-o varietate de sunete, expresii faciale sau gesturi.
6. Înțelegerea emoțiilor se face prin conștientizarea procesului emoțional - individul este conștient de starea lui emoțională sau dorește să controleze răspunsul lui emoțional sau prin cunoașterea felului cum emoțiile îl influențează.

Vârsta preșcolară este o perioadă destul de lungă în care apar schimbări semnificative în viața emoțională a unui copil. Emoțiile și sentimentele preșcolarilor însoțesc fiecare expresie a copilului, fie în jocuri, cântece, activități educative sau în îndeplinirea sarcinilor încredințate de adulți. Ele ocupă o poziție importantă în viața copiilor și au o influență puternică asupra comportamentului lor. Copiii de azi sunt fascinanți și au un mare potențial în ceea ce privește învățarea, descoperirea și explorarea lumii din jurul lor. Nu numai prin mediu, ci și prin modul în care dezvoltăm capacitățile umane. Bucuria, entuziasmul, fericirea și tristețea, supărarea,

furia, frica, mânia reprezintă forme diferite ale atitudinii subiective ale copilului față de realitate, aceste emoții le manifestă diferit în funcție de context, astfel că *la copilul preșcolar întâlnim doar emoții și sentimente, neputând vorbi despre afecte sau pasiuni la această vârstă*, 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” , dezvoltându-se în această perioadă și sentimente morale, intelectuale și estetice [8, p.12].

Deși, în anumite etape ale evoluției sale, educația devine o activitate socială specializată și organizată instituțional, iar tradiția rămâne un proces firesc, spontan și transmis prin experiență directă, această diferențiere nu diminuează influența formativă asupra personalității copilului. Structurarea și sistematizarea procesului educațional nu reduc capacitatea copilului de a se modela și de a se dezvolta armonios sub impactul valorilor transmise [2, p. 43].

Tradițiile exprimate prin folclorul literar, obiceiurile și practicile populare evidențiază interesul poporului nostru pentru conservarea identității naționale și oferă, în același timp, o sursă bogată pentru educarea emoțiilor pozitive la copii. Implicarea acestora în desfășurarea tradițiilor le oferă prilejul de a vedea, a auzi, a participa și a păstra în memorie experiențele trăite, întrucât repetarea obiceiurilor și exemplul adulților le conferă stabilitate și sens. Dezvoltarea valorilor și a orientărilor morale la copiii de vârstă preșcolară se realizează prin contactul direct cu poveștile populare românești, care transmit modele de conduită, atitudini și sentimente cu valoare educativă [14, p. 310].

Basmele transmit o viziune proprie asupra lumii, în care forțele binelui ies mereu învingătoare. Ele se disting printr-o construcție narativă specifică, păstrând elementele fantastice, opoziția dintre bine și rău și desfășurarea logică a conflictului. Sprijinindu-se pe valorile umaniste ale adevărului, bunătății și frumuseții, basmul promovează constant ideea victoriei binelui, așa cum exprimă și înțelepciunea populară: „Bine faci, bine găsești”. Mesajul său rămâne actual și formativ pentru copiii mici, pentru generațiile care vin și pentru întreaga comunitate umană [ibidem, p. 300].

Poveștile, indiferent dacă sunt ascultate o singură dată sau de mai multe ori, relatate de copii, completate ori omise parțial, reluate și îmbogățite cu amprente personale, constituie o formă complexă de comunicare între copii. Ele sprijină dezvoltarea imaginației și a gândirii, contribuind la îmbogățirea vieții afective și la formarea comportamentului etnocultural. Modul în care copiii reacționează la faptele și trăirile personajelor din povești se reflectă frecvent în activitățile lor de joc [14, p. 301].

Legende și motivele vechi ale folclorului sunt frecvent reinterpretate și adaptate într-o formă modernă, regăsindu-se în volume stilizate și atractive pentru cititorul contemporan. Această transformare reprezintă o continuare firească a procesului de evoluție culturală determinat de dinamica societății actuale. Iu. Filip evidențiază importanța acestei adaptări, accentuând necesitatea păstrării autenticității și a spiritului mitului popular, chiar și în condițiile modernizării limbajului și expresiei artistice [6, p. 89].

În forma sa reînnoită, etnopedagogia capătă o valență educativă orientată spre dezvoltarea dimensiunii emoționale. Prin adaptarea basmelor și a legendelor la realitățile și trăirile contemporane, aceste narațiuni devin mijloace valoroase de cultivare a competențelor

emoționale la copii. Prin intermediul poveștilor, aceștia învață să recunoască, să exprime și să gestioneze emoțiile proprii, dezvoltând treptat sensibilitate, empatie și înțelepciune afectivă, calități care îi sprijină să se orienteze armonios în complexitatea lumii actuale.

Proverbele și zicătorile constituie expresii concise, dar pline de profunzime, create pentru a concentra în forme simple înțelepciunea dobândită de o comunitate de-a lungul generațiilor. Ele sintetizează experiențe de viață și observații despre comportamentele și valorile umane, reflectând modul în care oamenii au înțeles și interpretat lumea.

În contextul educației emoțiilor pozitive, aceste expresii de înțelepciune au o valoare formativă deosebită. Ele transmit idei clare și memorabile, stimulează reflecția, îndeamnă la autocunoaștere și oferă orientare morală, iar prin intermediul lor, copiii pot interioriza principii de viață care favorizează echilibrul interior, empatia și bucuria de a relaționa armonios cu ceilalți.

Expresii precum „Zâmbetul este cea mai scurtă distanță între două persoane”, „Cine râde la urmă, râde mai bine”, „Cine se trezește de dimineață, soarele îl răsfăță” sau „O inimă veselă face ziua frumoasă” cultivă gândirea pozitivă și contribuie la formarea unei atitudini optimiste și încrezătoare față de viață [2, p. 8].

Ghicitoarea reprezintă o formă ludică și expresivă a literaturii populare, aducând bucurie și curiozitate în universul copilăriei. Acest joc al minții, construit pe bază de enigme și imagini sugestive, stimulează imaginația și spiritul de observație al copiilor, transformând procesul de învățare într-o activitate plăcută și creativă. Fiecare ghicitoare devine o mică provocare intelectuală, menită să trezească interesul, să dezvolte gândirea logică și să cultive atenția la detalii. Prin intermediul ghicitorilor, copiii învață să se apropie de cunoaștere într-un mod jucăuș și optimist, descoperind sensuri ascunse și dezvoltând o atitudine pozitivă față de învățare și viață. Exemplele precum „Ce este mereu cu tine, dar nu o poți vedea niciodată?” (inima) sau „Ce este contagios și se răspândește rapid?” (zâmbetul) [2, p. 61] ilustrează modul în care aceste creații populare îmbină ingeniozitatea cu educația emoțională și cultivarea sensibilității [1].

Iată o variantă prelucrată cu sinonime, frazare mai cursivă și un ton echilibrat, potrivit pentru un text academic despre dimensiunea emoțională și educativă a tradițiilor, fără a folosi cuvinte precum „esențial”, „crucial” sau „fundamental”:

Tradițiile populare legate de marile sărbători constituie o expresie a bucuriei și a comuniunii spirituale, aducând emoții pozitive și întărind legăturile dintre oameni. Fiecare moment al anului poartă în sine o încărcătură afectivă aparte, prin care valorile comunității se transmit din generație în generație.

Pe 19 decembrie este sărbătorit Sfântul Nicolae, o zi plină de așteptare și entuziasm pentru copii, care primesc daruri și dulciuri ca semn al aprecierii pentru comportamentul lor frumos. Această tradiție cultivă sentimente de bucurie, recunoștință și dorința de a da.

De Crăciun, colindatul devine o manifestare a solidarității și a bucuriei colective. Participarea la colinde aduce împreună copii și adulți, iar răsplata simbolică oferită după colind exprimă recunoașterea efortului și consolidează spiritul comunitar.

Revelionul este momentul în care copiii transmit urări de bine, fericire și speranță, iar darurile primite le oferă sentimentul de apreciere și apartenență.

De Paști, tradițiile reunesc familia într-o atmosferă de recunoștință și bucurie. Activitățile precum încondeiatul ouălor sau pregătirea bucatelor tradiționale întăresc legătura cu valorile străbune și promovează unitatea afectivă a familiei.

Sărbătoarea Sfântului Andrei aduce o notă ludică și plină de mister, oferind copiilor prilejul de a descoperi, prin joc, fascinația tradițiilor populare.

Pe 1 martie, mărțișorul marchează începutul primăverii și devine simbol al speranței, purității și optimismului. Culorile sale, alb și roșu, transmit ideea de reînnoire și energie vitală, aducând zâmbet și bucurie celor care îl oferă sau îl primesc [10].

În concluzie, rolul *etnopedagogiei* în dezvoltarea emoțiilor pozitive la copii se reflectă în capacitatea acestora de a valorifica tradițiile, obiceiurile și creațiile folclorice ca mijloace de formare afectivă și socială. Prin participarea la manifestările tradiționale și prin contactul direct cu valorile culturale ale comunității, copiii își cultivă treptat înțelegerea emoțiilor proprii și a celor ale celorlalți, învățând să manifeste empatie, solidaritate și bucurie autentică în relațiile interumane.

Tradițiile populare, basmele și poveștile, alături de ghicitori și proverbe, devin instrumente educative complexe, care stimulează imaginația, rafinează sensibilitatea și modelează gândirea morală. Prin transmiterea valorilor umane precum bunătatea, adevărul, respectul și generozitatea, etnopedagogia contribuie la formarea unei atitudini echilibrate și luminoase față de lume, transformând educația emoțională într-un proces firesc de dezvoltare personală. În acest mod, experiențele culturale trăite în copilărie se înscriu profund în conștiința afectivă a individului, susținând armonia interioară și deschiderea către ceilalți pe tot parcursul vieții.

Bibliografia:

1. AVRAM, I. *Etnopedagogia aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact, 2006. 79 p. ISBN 973-7730-32-1.
2. BUZENCO, A. *Formarea orientărilor axiologice la preșcolari din perspectiva etnopedagogiei familiei*: Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2017. 174 p.
3. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014. 68 p. <https://www.legis.md/cautare> (vizitat 23.09.2025).
4. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Traducere de Eliza Galan. Iași: Editura Polirom, 2002. 198 p. ISBN 973-681-014-3.
5. CUCOȘ, C. *Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom, 2000. 288 p. ISBN 973-683-411-3.
6. FILIP, Iu. *Miracolul scenei în arta populară. Teatrul popular din Basarabia și Bucovina de Nord. Afirmarea dramaticului și poetica sincretică*. Chișinău: Editura Profesional Service, 2011. 256 p. ISBN 978-9975-80-564-2.
7. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2008. 230 p. ISBN 978-973-669-705-3.
8. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. București: Editura Polirom, 2015. 688 p. ISBN 978-973-46-5230-0.
9. LUTENCO, L., BUZENCO, A. Valori etnopedagogice ca modele de formare a culturii populare la elevi. În: *Arta și educația artistică. Revistă de cultură, știință și practică educațională*, Bălți, 2009, p. 45–50. ISSN 1857-1329.

10. Obiceiuri și tradiții moldovenești [online] [vizitat 25.09.25] Disponibil: <https://vilaroz.com/obiceiuri-si-traditii-moldovenesti/>
11. OSADCI, R. *Datini și mentalități tradiționale. Expresii ale identității de neam (studii etnologice)*. Chișinău: Editura Pontos, 2021. 240 p. ISBN 978-9975-51-994-5.
12. PÂSLARU, VI. Identitate și entitate în educație. În: *Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul*, Seria Științe ale Educației, nr. 1(1), 2009, pp. 35–40. ISSN 1857-2110.
13. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie (curs)*. Chișinău: Centrul Editorial al Universității de Stat din Moldova, 2003. 267 p. ISBN 9975-70-222-1.
14. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație (monografie)*. Chișinău: Editura Știința, 2021. 423 p. ISBN 978-9975-67-312-8.
15. VRASTI, R. *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*. București: Editura ALL, 2015. 176 p. ISBN 978-606-587-370-4.

STRATEGII DE CERCETARE ȘI DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

STRATEGIES FOR RESEARCHING AND DEVELOPING CREATIVITY IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN

BUZENCO Aurica, lect. univ. dr.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PhD, university lecturer,

„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova

ORCID: 0000-0002-5168-7186

e-mail: buzenco.aurica21@gmail.com

PRUTEANU Viorica, student,

Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Student, Faculty of Psychology and Special Psycho-pedagogy

„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

CZU:373.2.025

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p588-595

Abstract. Creative potential has been and continues to be a fundamental principle of progress in knowledge and transformation of social-cultural environment. Through the teaching and learning process carried out in the educational environment, the preschool institution facilitates the development of inventive potential, innovative skills, creative imagination, and creative spirit. Teachers act as mediators, facilitators, and promoters of a stimulating, inclusive educational process that encourages the creative potential of each child. By documenting and evaluating creative expressions, teachers can determine individual potential and adjust educational strategies according to the needs of each preschooler. Therefore, researching and implementing relevant strategies, while promoting creativity in early education, not only improves the quality of education, but also shapes their skills and competences, facilitating the acquisition of the skills necessary to become responsible, proactive, innovative citizens who are able to effectively face the challenges of a dynamic and constantly changing society.

Keywords: strategies, creativity, preschool age, developing creativity

Rezumat. Potențialul creativ a fost și continuă să fie un principiu fundamental al progresului în cunoaștere și al transformării mediului socio-cultural. Prin procesul de predare-învățare desfășurat în cadrul instituției educaționale, grădinița facilitează dezvoltarea potențialului inventiv, a competențelor inovative, a imaginației creative și a spiritului creativ. Cadrele didactice acționează ca mediatori, facilitatori și promotori ai unui proces educațional stimulativ și incluziv, care încurajează potențialul creativ al fiecărui copil. Prin documentarea și evaluarea manifestărilor creative, profesorii pot determina potențialul individual și ajusta strategiile educaționale în funcție de nevoile fiecărui preșcolar. Astfel, cercetarea și implementarea strategiilor relevante, împreună cu promovarea creativității în educația timpurie, nu doar că îmbunătățesc calitatea procesului educațional, ci contribuie și la formarea competențelor și abilităților necesare pentru a deveni cetățeni responsabili, proactivi și inovativi, capabili să facă față eficient provocărilor unei societăți dinamice și în continuă schimbare.

Cuvinte-cheie: strategii, creativitate, vârsta preșcolară, dezvoltarea creativității

Într-un context socio-cultural prezent, marcat prin globalizare, progres tehnic, evoluții în domeniul tehnologic, potențialul creativ devine o competență indispensabilă. În ciuda faptului că, preocuparea față de facilitarea creativității nu reprezintă o noutate, relevanța sa s-a intensificat în societatea contemporană. Importanța creativității în cadrul transformărilor culturale și civice este primordială, iar sistemul educațional actual manifestă un interes sporit pentru formarea capacităților inventive. Stimularea aptitudinilor inovative la preșcolari

constituie un subiect prioritar în rândul specialiștilor din domeniul educațional, psihologic, psihopedagogic și a părinților, orientați către amplificarea abilităților creative ale preșcolarilor. În acest context identificarea și valorificarea strategiilor de cercetare și dezvoltare a creativității reprezintă un obiectiv major, având în vedere că acest fapt creează premise pentru dezvoltarea dimensiunilor inovative a preșcolarului, încurajarea gândirii divergente și optimizarea competențelor relaționale și afective.

Ținând cont de pluralitatea ritmurilor de dezvoltare și a dimensiunilor expresivității creative ale preșcolarilor, o abordare psihopedagogică axată pe optimizarea procesului creativ capătă caracter imperativ. În cadrul educației timpurii, aceasta implică ajustarea permanentă a metodologiilor și a activităților didactice în vederea satisfacerii necesităților fiecărui preșcolar, valorificând individualitatea fiecărui act creativ. Astfel, este necesar să se creeze un mediu educațional menit să stimuleze exprimarea liberă a ideilor, experimentarea, cercetarea dar și valorificarea capacităților inventive, astfel încât procesul instructiv-educativ să favorizeze dezvoltarea integrată a aptitudinilor cognitive și creative. Studiile naționale dar și internaționale, subliniază faptul că, pe lângă abilitățile cognitive, eficacitatea în formarea potențialului creativ este condiționat de, șansele acordate copiilor de a relaționa cu mediul și de a explora diverse forme de manifestare cognitivă, artistică și ludică. Un aport semnificativ în contextul analizat este evidențiat în studiul „Modalități de stimulare a creativității la preșcolari” de M. Țuscanu, care relevă că utilizarea diferitelor strategii de dezvoltare a creativității, cum ar fi lectura după imagini, activitățile artistico-plastice, jocul didactic, jocurile de rol, modelajul, contribuie la dezvoltarea imaginației creatoare, stimulează procesul căutării și descoperirii, a spiritului de observație, curiozității, inițiativei personale și a motivației [10, p. 218].

Stimularea potențialului creativ al copilului este considerată o finalitate fundamentală a procesului educațional, fiind integrată în Codul Educației al Republicii Moldova b) dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului (Art. 5, Misiunea Educației), dezvoltarea multilaterală a copilului (Art. 23), formarea unei personalități creative și libere (Art. 28) [2]. Conform „Ghidului de buni practici pentru educația timpurie a copiilor de la 3-6/7 ani” din România, dezvoltarea creativității este integrată ca element central al procesului educațional, având ca obiectiv primordial *dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului în funcție de ritmul propriu și trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia* [4, p. 14]. Această convergență între „Codul Educației al R. Moldova” și „Ghidul de buni practici” din România evidențiază caracterul universal a necesității sprijinirii creativității în educația timpurie și furnizează un cadru de referință valoros în vederea consolidării strategiilor psihopedagogice direcționate către copii de vârstă preșcolară. Creativitatea reprezintă o valoare social-umană și un principiu educațional fundamental având un rol decisiv în modelarea și dezvoltarea potențialului uman. În cadrul literaturii de specialitate conceptul de creativitate este abordat din mai multe perspective fiind interpretat fie ca proces, rezultat al procesului creator, fie ca dimensiune structurală a subiectului. Această pluritate de abordări subliniază caracterul complex al acestui concept și justifică examinarea noțiunilor propuse de diverși cercetători în scopul edificării unui ansamblu conceptual unitar.

C. Aubric definește creativitatea ca fiind *un proces prin care un individ sau un grup plasat într-o situație dată elaborează un nou produs, original – în conformitate cu necesitățile*

și scopurile situației respective [9, p. 14]. Din perspectiva psihologului I. A. Taylor, creativitatea este capacitatea de a modela experiența în forme noi și diferite, capacitatea de a percepe mediul în mod plastic și de a comunica altora experiența rezultată. Dintr-o altă perspectivă, E. P. Torrance recunoaște că *creativitatea este procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei și al comunicării rezultatelor* [8, p. 144]. J.A. Plucker, R.A. Beghetto și G.T. Dow propun următoarea definiție: *Creativitatea este interacțiunea dintre aptitudine, proces și mediu prin care un individ sau un grup realizează un produs perceptibil care este atât nou, cât și util, într-un context social* [5, p. 39].

După cum susține T. Amabile, *orice ființă umană normală este capabilă de creativitate într-un anumit domeniu, la un moment dat. Creativitatea este o completare a inteligenței. În ierarhia aptitudinilor umane, ea reprezintă cea mai înaltă treaptă a inteligenței, iar creativitatea autentică este imposibilă fără o fărâmă de pasiune, având în vedere că ea este un fenomen general uman* [Ibidem p.14]. Pentru P. Popescu-Neveanu, *creativitatea este o dimensiune complexă a personalității, pentru că substratul psihic al creației este ireductibil la aptitudini și creativitatea implică aportul întregului ansamblu de procese psihice, pornind de la procesele senzoriale și perceptive extinzându-se până la cu afectivitatea și voința. M. Miclea apreciază că toți oamenii pot fi distribuiți, la niveluri diferite, pe o scală continuă a creativității* [Ibidem, p. 15].

Al. Roșca definește creativitatea ca o formă superioară a activității umane, care a devenit o problemă importantă a cercetării științifice în numeroase țări. De asemenea, dezvoltarea capacităților creatoare ale individului se poate realiza doar alături de un progres tehnico-științific [Ibidem, p.39].

Analiza definițiilor propuse de diverși cercetători subliniază faptul că potențialul creativ este un fenomen complex dar și multidimensional care poate fi examinat atât ca proces, cât și ca produs sau ca componentă definitorie a individului, ceea ce justifică utilizarea unor strategii educaționale diversificate pentru stimularea capacității creatoare la preșcolari.

În cadrul formării creativității la vârsta preșcolară, un aspect fundamental îl constituie familiarizarea cu trăsăturile specifice acestei perioade întrucât aceasta constituie temelia pentru selectarea și implementarea corectă a strategiilor de cercetare și facilitare a creativității. Perioada preșcolară exercită o influență majoră în formarea identității copilului. Pe parcursul acestei perioade, copilul experimentează modificări semnificative pe plan psihologic, socio-emoțional, cognitiv dar și fizic, își consolidează interacțiunile cu cei din jur, își perfecționează abilitatea de a explora mediul înconjurător și începe să asimileze treptat valori și norme.

Tabel 1.1. Particularitățile de vârstă a copiilor de vârstă preșcolară

Domeniul de dezvoltare	Particularitățile de vârstă
Fizică și motorie	- Modificarea proporțiilor corpului: cap mare, membre inferioare mai scurte. - Creșterea diferențiată între 3-6/7 ani: înălțimea 92-116 cm și greutatea 14-22 kg. - Lovește, sare sau prinde mingea. - Se îmbracă de sine stătător.
Cognitivă	- Dezvoltarea percepției spațiale.

	- Atenția de la involuntară trece la voluntară. - Memoria se dezvoltă treptat și are loc trecerea de la memorie involuntară la cea voluntară. - Gândirea trece de la cea concret-facțională la concret-imaginativă. - Dezvoltarea limbajului: inițial, la 3 ani vocabularul constituia 1000 cuvinte, la 6 ani este de la 2000-2500 cuvinte, dezvoltarea fonetică, limbaj explicativ.
Activităților productive	- Jocul pe rol: principalul tip de activitate - Desenul: exprimarea grafică a obiectelor, începând cu reprezentări rudimentare, se perfecționează interacțiunea cu cei din jur. - Modelarea și construcția: dezvoltă capacitatea de a analiza obiectele, organizarea logică dar și relațiile lor. - Activitatea de muncă: implicarea în acțiuni concrete pentru ceilalți, deprinderi de responsabilitate.
Afectiv-volitivă și socială	- Formarea personalității și a conștiinței de sine. - Socializarea treptată prin respectarea regulilor, cooperarea cu colegii și adulții. - Învățarea relațiilor interpersonale prin interacțiune și joc.

Cercetarea particularităților generale ale perioadei preșcolare menționate în structura tabelară de mai sus, indică un set diversificat de trăsături cognitive, afective și psihomotorii, ce conturează trăsătura definitorie a acestei etape de dezvoltare. Respectivele caracteristici se manifestă intercorelat, structurând un context propice examinării, experimentării și manifestării personale. Asimilarea acestora furnizează fundamentul esențial pentru delimitarea premiselor amplificării creativității și pentru stabilirea unor direcții instructiv-educativ pertinente. Ulterior, în baza acestui cadru general, se vor examina caracteristicile creative tipice etapei preșcolare printre care se numără: originalitatea, spontaneitate, expresivitate împreună cu alte caracteristici fundamentale ale capacității creative.

Preșcolarul creativ se definește prin intermediul unui set de particularități ce îi permite să exploreze, să experimenteze precum și să manifeste capacitățile cognitive și psiho-afectiv într-o manieră inovatoare. Astfel, S. Leyden este cea care a realizat o listă ce cuprinde următoarele caracteristici ale copilului creativ, printre care se enumeră:

- Dorință aprigă de explorare și cunoaștere
- Nivel înalt de aspirație
- Memorie bună
- Capacitate lingvistică dezvoltată
- Spirit de observație pronunțat
- Posibilitatea superioară de a relaționa
- Spirit de lider
- Imaginație bogată
- Are inițiativă
- Manifestă un simț al umorului dezvoltat [7, p. 352].

Caracteristicile evidențiate de S. Leyden nu se limitează doar la potențialul excepțional al preșcolarilor, ci și la indicatori ai potențialului inovator, prin prisma congruenței între competențele cognitive și formele de exteriorizare a creativității specifice etapei de dezvoltare. De asemenea, M. Zlate, J. P. Guilford, C. Taylor și M. Lowenfeld sunt de părere că o persoană cu un potențial ridicat de creativitate dispune de următoarele caracteristici: încredere în propriul potențial inovator, spirit inventiv, autonomie, libertatea de exprimare, sensibilitate față de probleme, fluiditate [6, p. 150].

Copilul de la etapa educației timpurii se caracterizează din punct de vedere ontologic ca o ființă inovativă datorită accentuatei sale curiozități, tendinței permanente de a explora întregul ansamblu de fenomene în mediul său înconjurător. Pe parcursul educației timpurii, capacitatea imaginativă se evidențiază pronunțat prin intermediul activităților desfășurate de acesta în cadrul instituției preșcolare.

Preșcolaritatea constituie vârsta pe parcursul căreia devine indispensabilă valorificarea predispoziției creative a copilului, prin cunoașterea și încurajarea dispozițiilor cognitive, prin activarea potențialului nedevelopat și prin sprijinirea manifestărilor având ca fundament motivația intrinsecă. Valorificarea procesului creator reprezintă un proces educațional amplu care integrează concomitent procese de mobilizare, exersare, consolidare și amplificare a capacității inventive.

Receptivitatea și dorința de explorare a copilului, amploarea imaginației, tendința sa spontană către nou, pasiunea pentru fabulație, motivația de a realiza produse originale pot fi stimulate și transpuse în practică prin cerințele educaționale și antrenamente corespunzătoare, care, astfel, pot genera multiple elemente pozitive în facilitarea și optimizarea expresivității creative [Ibidem, p. 217].

În acest sens, se impune implementarea pertinentă a diverselor strategii și procedee specifice de activare și exersare a expresivității creative personale și a celei de grup, care pune accentul pe dezvoltarea autentică și integrală a copilului de vârstă preșcolară, dezvoltare axată pe consolidarea autonomiei, a spiritului de inițiativă și a proceselor cognitive. În cele ce urmează se propune o sinteză tabelară a strategiilor aplicate în cercetarea și stimularea creativității la etapa preșcolară.

Tabel 1.2. Strategii de cercetare și stimulare a creativității la preșcolari

Metoda/ tehnica	Tip (cercetare/ dezvoltare)	Scop/ importanța în promovarea creativității
Observația sistematică	Cercetare	Identificarea și analiza manifestărilor creative în diverse contexte educaționale.
Analiza produsului activității	Cercetare	Evaluarea originalității copilului.
Convorbirea/ interviul	Cercetare	Evidențierea modului de gândire creativă și obținerea de informații despre atitudini și percepții privind creativitatea.

Testul de creativitate Torrance	Cercetare	Măsurarea creativității prin examinarea: originalității, fluidității, flexibilității și elaborarea ideilor.
Testul de imaginație și creativitate (M. Roco)	Cercetare	Evaluarea imaginației și a creativității.
Explicația	Dezvoltare	Clarificarea conceptelor, stimularea gândirii logice și creative prin înțelegerea informației
Povestirea	Dezvoltare	Dezvoltarea imaginației, exprimării originale a ideilor
Exercițiul	Dezvoltare	Formarea deprinderilor creative prin utilizarea în practică a cunoștințelor.
Brainstorming	Dezvoltare	Generarea rapidă de idei
Explozia stelară	Dezvoltare	Stimularea gândirii creative prin formularea de întrebări
Pălăriile gânditoare	Dezvoltare	Stimularea creativității participanților prin interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă.
Turul galeriei	Dezvoltare	Cooperare și prezentarea ideilor
Diagrama Venn	Dezvoltare	Sistematizarea informațiilor
Cubul	Dezvoltare	Facilitează analiza unui subiect din mai multe perspective
Ciorchinele	Dezvoltare	Încurajarea gândirii creative, asocierea liberă de idei.
Graficul T	Dezvoltare	Identificarea argumentelor și confruntarea a pozițiilor
Asociații libere	Dezvoltare	Stimularea flexibilității cognitive
Lotus	Dezvoltare	Stimularea muncii în echipă și a efortului creativ al fiecărui membru din echipă.
Lectura ghidată	Dezvoltare	Interpretarea creativă a textelor.

Rezultă că promovarea creativității necesită a fi efectuată prin integrarea strategiilor de cercetare și dezvoltare a potențialului creator, deși utilizarea acestor metode/tehnici nu poate fi aplicată uniform. Este imperativ să luăm în considerare particularitățile de vârstă ale copilului, capacitățile cognitive ale acestuia, experiențele precedente, contextul familial și respectiv cel educațional în care se formează și se dezvoltă.

În acest sens, este utilă valorificarea în procesul educațional al condițiilor și principiilor învățării de tip creativ, care presupun distribuirea corespunzătoare a sarcinilor, susținerea unui mediu propice pentru învățare, suportul oferit de cadrul didactic concomitent cu încurajarea, aprecierea și susținerea copiilor cu aptitudini creative. Totodată, participarea activă a preșcolarilor în demersurile educaționale orientate spre creativitate atât în mediul instituțional, cât și în activități extracurriculare creează contexte variate pentru stimularea imaginației, a

expresivității și a gândirii inovative [1, p. 45]. Prin urmare, eficacitatea dezvoltării creativității este condiționată nu numai de selecția corespunzătoare a strategiilor, ci și de maniera în care acestea sunt ajustate la particularitățile și potențialul individual al fiecărui copil.

Rolul cadrului didactic în promovarea creativității este unul amplu și multidimensional. Stilul didactic adoptat, structura procesului educațional și capacitatea de a construi un context optim, interactiv și dinamic constituie permise esențiale pentru optimizarea aptitudinilor inovative. Educatorul are atribuția de a crea un cadru educațional productiv prin abordarea atentă a fiecărei întrebări, recunoașterea opiniilor elevilor, facilitarea producerii de idei originale. Astfel, cadrul didactic devine mentor, mediator al procesului educațional, organizator și gestionar al conținuturilor educaționale, dar și promotor al învățării autonome și autoformării, dirijor al muncii copiilor, dinamizator al procesului de învățare, al comunicării, proceselor relaționale și a schimburilor educaționale [3, p. 431]. Este imperativ să se descopere strategii adecvate destinate amplificării și promovării creativității la preșcolari, luând în considerare caracteristicile specifice vârstei și celor individuale, să se adopte comunicarea asertivă și să se asigure condiții favorabile pentru explorarea ideilor și a informațiilor precum și punerea în practică a cunoștințelor în medii noi de învățare.

În concluzie, studiul strategiilor de cercetare și dezvoltare a creativității la copii de vârstă preșcolară subliniază relevanța adoptării unui proces educațional complex corespunzător necesităților și trăsăturilor individuale al fiecărui preșcolar. Potențialul creativ în etapa preșcolară se manifestă ca un demers multidimensional, mobilizând toate dimensiunile personalității copilului, și care include aspecte emoționale, comportamentale și cognitive interconectate, susținând producerea de idei noi și originale în diferite contexte de activitate.

Dezvoltarea unei generații apte să manifeste adaptabilitate și creativitate în contexte variate necesită existența unor cadre didactice calificate, inventive și constant preocupate de selectarea și implementarea strategiilor educaționale inovative.

Bibliografie:

1. BOLESCH, R., Dezvoltarea creativității la preșcolari. În: *Lucrările simpozionului județean „Joc, copilărie, creație și bucurie”*, Nr. 2/2024, Cluj-Napoca, pp. 43-46.
2. Codul Educației al Republicii Moldova Cod Nr. 152 din 17-07-2014. În Monitorul oficial al Republicii Moldova, 24-10-2014, Nr. 319-324 art. 634, Chișinău, 2014, Disponibil: CP152/2014. [citât 2025-09-10].
3. ENACHE, O.-I., HAHEU-MUNTEANU, E. Rolul educatoarei în dezvoltarea capacităților creatoare ale copilului preșcolar. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 22, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2020, Seria 22, Vol.2, pp. 428-432. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
4. Ghid de buni practice pentru educația timpurie a copiilor între 3-6/7 ani, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar, 2008, 130p. Disponibil: Microsoft Word - Ghid 3-6 ani_final_Catalin_modificat2.doc [citât 2025-09-17].
5. GUȚU, V., ROTARU, R., E. Creativitatea și potențialul creativ în educație. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, Ed. 1, 11-12 octombrie 2019, Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 37-41. ISBN 978-9975-48-156-4

6. MÎSLIȚCHI, V. Contexte relevante dezvoltării creativității copiilor de vârstă preșcolară. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ed. 1, 5-6 iunie 2021, Chișinău. Chișinău, Moldova: INCE, 2021, Ediția 1, Vol.5, pp. 146-161. ISBN 978-9975-76-350-9
7. PETROVAN, R.-Ș., Stimularea potențialului creativ în cadrul activităților de educare a limbajului. In: *Annales universitatis apulensis, series psihologica*, no. 24/2/2023, Alba-Iulia, pp. 347-366.
8. RAPEȘCO, M., BÎRSAN, E. Managementul dezvoltării creativității la preșcolari. In: *Materialele conferinței științifice a studenților*, 13-14 mai 2020, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2020, Ediția 69, pp. 144-148. ISBN 978-9975-76-309-7.
9. ȚĂPURIN, A., Dezvoltarea creativității la copiii de vârstă preșcolară în procesul educațional. Teză de doctor în psihologie. Specialitatea 511.02. Psihologia dezvoltării și psihologia educațională. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2017. 307 p. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2017/52675/adriana_tapurin_thesis.pdf
10. ȚUSCANU, M. Modalități de stimulare a creativității la preșcolari . In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 23, 26 martie 2021, Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2021, Seria 23, Vol.3, pp. 217-221. ISBN 978-9975-46-559-5; 978-9975-46-562-5

ATITUDINI ȘI PRACTICI EDUCAȚIONALE ÎN RELAȚIA CU COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

ATTITUDES AND EDUCATIONAL PRACTICES IN RELATION TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*CHIPERI Nadejda, lect. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
PhD, university lecturer,
Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova
ORCID: 0000-0001-8172-7735
e-mail: nadejda.chiperi@gmail.com*

CZU:376.091

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p596-599

Abstract. This article analyzes the inclusive attitudes and practices of children with SEN, which necessarily implies major changes in inclusive culture. The process itself is inevitable, if we consider the measures taken at the international level by organizations involved in the defense and promotion of the rights of children with SEN. The assessment of attitudes and practices in the inclusion of children with SEN in one of the educational institutions with inclusive practices in the Republic of Moldova was mentioned. The findings emphasize the need to raise awareness of the parent community, which should address both prevention and assistance to children with SEN.

Keywords: special educational needs, inclusive education, attitudes, inclusive culture.

Rezumat. Articolul analizează atitudinile și practicile incluzive ale copiilor cu CES, ceea ce implică în mod necesar schimbări semnificative în cultura incluzivă. Procesul în sine este inevitabil, dacă luăm în considerare măsurile adoptate la nivel internațional de organizațiile implicate în apărarea și promovarea drepturilor copiilor cu CES. A fost evaluată atitudinea și practica privind incluziunea copiilor cu CES în una dintre instituțiile educaționale cu practici incluzive din Republica Moldova. Rezultatele subliniază necesitatea ca părinții să conștientizeze că ar trebui să abordeze atât prevenția, cât și oferirea de sprijin copiilor cu CES.

Cuvinte-cheie: nevoi educaționale speciale, educație incluzivă, atitudini, cultură incluzivă

Sistemul de educație pentru copiii cu cerințe educaționale speciale se caracterizează prin varietate, diversitate, individualitate etc. Practicile incluzive sunt activ popularizate, primind pondere de creștere la toate segmentele din sistemul de învățământ. Astăzi se regăsesc date veridice despre procesul de incluziune cu o evoluție îmbucurătoare atât cu formarea cadrelor didactice, cât și cu oferirea serviciilor de sprijin adresate copiilor cu dizabilități de diferite vârste și părinților acestora.

Conform studiilor Ministerului de educație și cercetare al Republicii Moldova (MEC), în anul de studii 2024-2025 au fost integrați 15689 de copii cu CES, dintre ei 2739 sunt la grădinițe și 12950 sunt elevi în școlile generale [1, p.68].

MEC anunță că până în anul 2029 cel puțin 15 instituții de învățământ vor fi adaptate cerințelor legate de elevii cu CES și cu dizabilități. Cu toate aceste date în creștere, sistemul de educație din Moldova are de confruntat un șir de dificultăți, lipsa cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și o cultură vagă de acceptare a diferențelor.

În ultimele cercetări din domeniul psihologiei speciale și psihopedagogiei se atestă prin dovezi științifice schimbarea atitudinii pozitive față de copiii cu dizabilități, însă există încă multă rezistență și neîncredere față de politicile incluzive inițiate în 2011 în Republica Moldova.

Scopul cercetării: evaluarea atitudinilor și practicilor în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu CES la nivel de familie, instituție.

Obiective principale:

- evidențierea barierelor și soluțiilor.
- evaluarea infrastructurii, serviciilor de suport și pregătirea cadrelor didactice etc.

Metodologia cercetării: interviuri semi-structurate cu cadrele didactice, chestionare pentru părinți ai copiilor cu CES.

Observarea fizică: infrastructură, accesibilitate, formările cadrelor.

Este cunoscut că copiii cu dizabilități pot fi marginalizați din mai multe motive: incompetențe de comunicare, diverse manifestări comportamentale stranie, atipice, percepții eronate ale copiilor, lipsa informării etc. Este important să identificăm această pseudo-incluziune pentru a preîntâmpina erori de genul:

- lipsa de progres (instituțiile educaționale vor continua să funcționeze pe baza practicilor discriminatorii față de copiii cu CES),
- impact negativ asupra personalității umane (când cineva simte că este inegal, umilit sau nevalorificat, această atitudine va lăsa amprente dureroase asupra motivației, performanței, indiferent de vârsta biologică pe care o are elevul).

Unul din obstacolele de creare a societății incluzive este cultura și comunicarea precară, care are nevoie de o transformare spre educația incluzivă [3, p. 5].

Grupurile experimentale ale studiului au fost formate din copii, părinți și cadre didactice. Cercetarea s-a desfășurat în cadrul Instituției de Educație Timpurie pentru copii cu dizabilități de văz și practici incluzive nr. 135 din municipiul Chișinău. Pentru colectarea datelor cantitative s-a aplicat eșantionarea stratificată, iar părinții au fost selectați pe baza unei fișe de screening.

Pentru fiecare categorie de respondenți a fost elaborat un chestionar specific, care a inclus întrebări referitoare la:

- atitudinile față de educația incluzivă și percepțiile privind particularitățile copiilor cu CES;
- modalitățile de educare și sprijin pentru copiii cu CES.

Colectarea datelor s-a desfășurat în perioada octombrie-mai 2024. Rezultatele obținute arată, conform datelor prezentate în Figura 1, modul în care părinții percep conceptul de cerințe educaționale speciale.

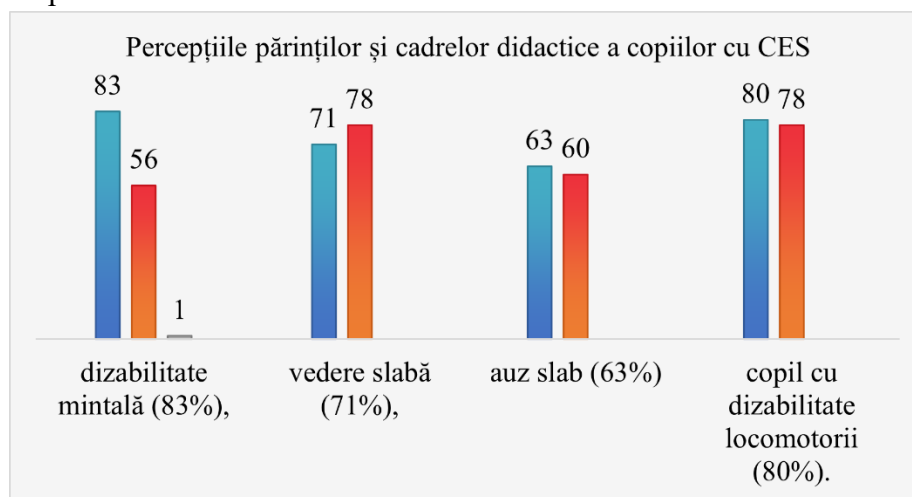


Figura 1. Percepțiile părinților a copiilor cu CES

În baza răspunsurilor părinților, constatăm că mulți dintre ei percep copilul cu CES ca pe un copil cu anumite probleme de sănătate.

- lipsa capacității de vorbire (95% dintre părinți),
- dizabilitate mintală (83%),
- vedere slabă (71%),
- auz slab (63%)
- copil cu dizabilitate locomotorii (80%).

În același timp, cadrele didactice consideră că un copil cu CES are probleme de sănătate pe toate sau unul din domeniile de dezvoltare holistică a copilului.

Cadrele didactice percep incluziunea educațională ca frecventare a instituției cu practici incluzive de către copii cu CES (91%), adaptarea materialului didactic la necesitățile copilului cu CES (56%), frecventarea centrului de resurse sau a activităților individuale de reabilitare (78 %).

Constatăm că un număr mic de părinți nu cunosc conceptul de incluziune educațională.

Exemplu: un copil cu dizabilități în dezvoltare se află printre colegii săi, dar nu cu ei. El este singur, izolat, nu poate forma relații de prietenie, nu îi reușește, colegii lui nu îl acceptă, pot întrerupe brutal orice discuție cu el, nu îl iau în serios sau fac glume în adresa acestuia.

Părinții intervievați în cadrul acestui studiu au menționat următoarele privind discutarea problemei copiilor cu CES: 20% au discutat o singură dată, 34% au discutat foarte rar, 10% discută des.

Abordând problema relațiilor antagoniste într-un grup, observăm că ele pot fi provocate de adulți sau chiar de unii actori educaționali sau părinți care au copii tipici. Prin urmare, problema discriminării în practica incluzivă nu se limitează la grup, dar necesită o atenție sporită din partea întregii comunități, cu unificarea eforturilor pentru a rezolva această sarcină strategică: anume creșterea generației sănătoase, capabile de acțiuni tolerante și empatică față de fiecare membru al societății [3, p.26].

În concluzie, caracteristicile psihofizice ale grupurilor de copii cu dizabilități pot deveni „attractive”. Unul din motivele esențiale ce poate provoca discriminarea unui copil cu CES este lipsa culturii incluzive în procesul educațional.

Abordând problema culturii incluzive, trebuie subliniată oportunitatea înțelegerii acesteia într-un sistem de competențe cu calitate integrativă. Republica Moldova a implementat Strategia de dezvoltare a educației incluzive, prin înființarea structurilor teritoriale de asistență psihopedagogică, cu menirea de servicii de evaluare și consiliere. Implementarea acestor politici se ciocnește de piedici ca:

- lipsa cadrelor didactice de sprijin;
- pedagogii care nu știu să gestioneze conflictele legate de marginalizare;
- părinții nu sunt informați despre conceptul CES.

Prin urmare, apare necesitatea a unor măsuri eficiente pentru suportul sănătății mintale a copiilor cu CES:

- Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive;
- Sensibilizarea comunității pentru acceptarea tuturor membrilor fără discriminare;
- Asigurarea unui climat pozitiv cu empatie și respect.

Astfel, studiul evidențiază necesitatea valorificării unor surse de informare, seminare de instruire organizate de către specialiștii din domeniul psihopedagogiei speciale și de către practicieni din domeniile pedagogiei speciale și educației incluzive.

Pornind de la ideea că succesul reformării sistemelor de învățământ general și special depinde, în mod decisiv, de competențele cadrelor didactice și manageriale din domeniile respective și ținând cont de necesitatea transferului eforturilor din sfera teoriei în cea a practicii, ne-am propus să facem apel atât la situația reală din țară, cât și la cele mai recente abordări internaționale în problematica dată.

Este important să se înțeleagă că incluziunea socială trece în mod obligatoriu prin incluziunea educațională. În consecință, învățământului îi revine un rol primordial în promovarea principiului de incluziune, în accelerarea procesului de dezvoltare a instituțiilor preșcolare și școlare incluzive, capabile să satisfacă nevoile educaționale ale tuturor elevilor, indiferent de starea lor psihofizică, prin utilizarea unor strategii educaționale adaptate la posibilitățile specifice de învățare ale copiilor cu deficiențe.

Pornim de la ideea că succesul reformării sistemelor de învățământ general și special depinde, în mod decisiv, de competențele cadrelor didactice și manageriale din domeniile respective. Nici o instituție de învățământ general nu va purcede la implementarea incluziunii copiilor cu CES înainte ca responsabilii de acest proces să fi efectuat o analiză minuțioasă a situației și a modului de percepere a problemei la nivel macrosocial dacă există la nivelul societății o înțelegere clară, o disponibilitate, o deschidere către problemele legate de incluziune. Bugetele locale și cele centrale își pot asuma pregătirea tehnico-materială a acestui proces, spațiile publice pot fi adaptate la necesitățile copiilor cu CES. La cel microsocial trebuie să ne asigurăm că există voința echipei manageriale și a colectivului didactic de a-și asuma obiectivul incluziunii, că există un grad de acceptare a copiilor cu CES în colectivul școlar de către elevii fără deficiențe și de către părinții acestora, în ce măsură și cât de repede pot fi adaptate spațiile școlare la necesitățile copiilor cu dizabilități, cât de strâns este parteneriatul dintre corpul didactic de bază și echipa multidisciplinară abilitată cu acordarea serviciilor specifice copiilor cu CES. Abia după asta urmează să se stabilească în ce măsură instituția respectivă întrunește condițiile (standardele) minime pentru a implementa educația incluzivă.

Bibliografie:

1. Deschide.md. (2025, 07 25). Adaptarea școlilor la elevi cu nevoi speciale cum se face incluziunea și ce provocări persista. Moldova. Retrieved from
2. <https://www.deschide.md/articole/adaptarea-scolilor-la-elevi-cu-nevoi-speciale-cum-se-face-incluziunea-si-ce-provocari-persista>
3. MAXIM, L. (2024, 03 12). Europa Libera. Retrieved from Bullyingul în școală: Ce arată un sondaj făcut de elevi printre elevi: <https://moldova.europalibera.org/a/bullyingul-in-scoala-ce-arata-un-sondaj-facut-de-elevi-printre-elevi/32858459.html>
4. MEC. (2024, 01 30). Raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra. Retrieved from ministerul-educatiei-si-cercetarii-publicat-raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra: <https://mec.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-si-cercetarii-publicat-raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra>
5. RACU, A., POPOVICI, D. V., DANII, A., CREȚU, V., (2009) – Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple, Ed. Pontos, Chișinău.

FORMAREA ABILITĂȚILOR CREATIVE LA COPII PRIN IMPLEMENTAREA ARTEI ORIGAMI ÎN ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE

TRAINING CREATIVE SKILLS IN CHILDREN THROUGH IMPLEMENTING ORIGAMI ART IN EXTRA-SCHOOL ACTIVITIES

CHIRUȚA Diana, conducător de cerc „Origami”,
grad did. I, Centrul de Creație Tehnică, Buiucani

Research/Project Leader

“Origami”, First Teaching Degree, Buiucani Technical Creativity Center

e-mail: dianachiruta9@gmail.com

CZU: 374:745.54-053.5

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p600-606

Abstract. Creativity is often defined as the ability to generate new and original ideas, to come up with innovative solutions to problems that arise when the correct answer to their solution is sought. It cannot be learned, but it can be developed, practiced and stimulated. Methods and techniques for developing creativity are elaborate mechanisms for training and shaping critical thinking in children. Their role is to bring out free thinking and favor the formation of new ideas. Leonardo da Vinci used a well-documented technique to obtain new ideas. He would draw abstract lines on a sheet of paper, with his eyes closed, then transform them into an image from which he was inspired. Creativity as a survival factor is influenced, on the one hand, by the physical environment, and on the other hand, by the energy and attitude of the people around him. The ideal state for creativity is the process of relaxation, which can lead to daydreaming. Methods and techniques for developing creative activity help students develop their potential, imagination, critical thinking, problem-solving skills and communication skills, which are important for successfully adapting to life's challenges. Extracurricular activities, being an integral part of the educational process, contribute to the development of the younger generation and children's interest in various professions.

Keywords: creativity, critical thinking, communication, imagination, development, solutions

Rezumat. Creativitatea este adesea definită ca abilitatea de a genera idei noi și originale, de a găsi soluții inovative la problemele care apar atunci când se caută răspunsul corect. Aceasta nu poate fi învățată, dar poate fi dezvoltată, exersată și stimulată. Metodele și tehnicile de dezvoltare a creativității reprezintă mecanisme elaborate pentru antrenarea și formarea gândirii critice la copii. Rolul lor este de a evidenția gândirea liberă și de a favoriza formarea de idei noi. Leonardo da Vinci folosea o tehnică bine documentată pentru a obține idei noi: trasa linii abstracte pe o foaie de hârtie cu ochii închiși, apoi le transforma într-o imagine din care se inspira. Creativitatea, ca factor de supraviețuire, este influențată, pe de o parte, de mediul fizic, pe de altă parte, de energia și atitudinea oamenilor din jur. Starea ideală pentru creativitate este procesul de relaxare, care poate conduce la visarea cu ochii deschiși. Metodele și tehnicile pentru dezvoltarea activității creative ajută elevii să-și dezvolte potențialul, imaginația, gândirea critică, abilitățile de rezolvare a problemelor și comunicare, competențe importante pentru adaptarea cu succes la provocările vieții. Activitățile extracurriculare, fiind parte integrantă a procesului educațional, contribuie la dezvoltarea tinerei generații și la interesul copiilor față de diverse profesii.

Cuvinte-cheie: creativitate, gândire critică, comunicare, imaginație, dezvoltare, soluții

În psihologia copilului, mediul de învățare este definit ca totalitatea condițiilor și factorilor externi, care influențează procesul de învățare și dezvoltare al copilului. Acesta include atât mediul fizic (spațiul de studiu, materialele educaționale disponibile, iluminarea, zgomotul), cât și mediul social și emoțional (relațiile cu profesorii, colegii, stilul de predare, atmosfera de încurajare sau competiție). Un mediu de învățare optim promovează implicarea activă, curiozitatea și încrederea copilului, adaptându-se la nevoile individuale și facilitând dezvoltarea competențelor cognitive, emoționale și sociale. În plus, psihologii consideră că un mediu de învățare pozitiv ar trebui să sprijine autonomia și să ofere feedback constructiv, ceea

ce contribuie la dezvoltarea atitudinii pozitive față de învățare pe termen lung. [7, p. 83]. La activități utilizăm următoarele metode de predare: proiecte de grup, dezbateri, sesiuni de brainstorming, unde se pune accentul pe încurajarea autoexprimării și feedbackului constructiv. Aplicăm unele metode variate (de ex., predare frontală, învățare în colaborare, învățare prin proiecte internaționale „eTwinning” sau „Educație Online”, care îmbină mai multe discipline) pentru a satisface nevoile diferitor stiluri de învățare.

Metodologiile de predare sunt interactive și adaptate nevoilor copiilor:

- *Demonstrativă*: demonstrarea începe cu modele simple, ușoare pentru a construi încrederea și a dezvolta abilități fundamentale. La începutul activității elevii realizează modele simple folosind hârtia și instrucțiunile oferite, pe urmă treptat trecem la modele mai complexe.
- *Învățare prin colaborare*: încurajăm lucrul în echipă și ajutorul reciproc pentru realizarea proiectelor complexe. Aceasta dezvoltă abilitățile sociale și de colaborare.
- *Autodescoverire*: după ce copiii au învățat tehnici de bază, le oferim provocări de a inventa propriile modele. Aceasta stimulează creativitatea și rezolvarea problemelor.

Totodată, origami este și un mod de relaxare. I. Stoian [6, p. 40] explorează origami-ul nu doar ca o formă de artă, ci și ca un instrument pentru relaxare și meditație, explicând cum plierea hârtiei poate fi o activitate meditativă, oferind o evadare din stresul cotidian.

V. Pavelcu [3, p. 120] discută despre avantajele colaborării în educație, evidențiind modul în care proiectele comune contribuie la dezvoltarea abilităților sociale, îmbunătățesc comunicarea și favorizează învățarea prin cooperare. De exemplu, o grupă întreagă poate lucra împreună pentru a crea o mașină 3D din hârtie, fiecare elev contribuind cu câteva elemente realizate din module triunghiulare origami, după care o assemblează. La sfârșit expunem modelele realizate de copii, ca o expoziție, pentru a inspira alți copii și a le arăta diverse posibilități. Facem legătura între artă și design din origami, arătându-le cum această tehnică este folosită în moduri creative și inovatoare. Alt proiect comun cu figurile geometrice. De ex., realizarea unor figuri geometrice complexe (precum poliedre) ajută la înțelegerea principiilor matematice și dezvoltă gândirea spațială. [5, p. 15]

Un proiect în care elevii creează o kusudama, un dodecaedru din hârtie. Aceasta este folosită ca o activitate de colaborare, unde fiecare elev pliază câte un element – un modul, iar la final proiectul capătă sens prin integrarea fiecărei piese în ansamblu. M. I. Benta [1, p. 22] subliniază importanța artei origami în educație, evidențiind beneficiile sale în dezvoltarea gândirii logice și a capacității de rezolvare a problemelor.

Utilizăm la cerc următoarele modele și proiecte:

- modele simple pentru începători: păsări, flori, animale, avioane, corăbii etc.
- proiecte avansate: crearea de structuri complexe (de ex. kusudame – sfere din figuri geometrice și flori sau din limba japoneză – sfere lecuitoare; modele 3D, origami modular – vază cu flori, coș, semafor etc.).
- proiecte integrate: combinăm origami cu tehnici de reciclare (reviste sau ziare).

C. D. Constantinescu [2, p. 35] evidențiază faptul că origami este o activitate intergenerațională, care poate fi practică de oameni de toate vârstele. El subliniază cum acest meșteșug promovează interacțiunea socială și cooperarea între generații.

Exemple de activități creative la orele de origami:

- Crearea unui oraș de hârtie: elevii sunt încurajați să construiască clădiri, vehicule și alte elemente ale unui oraș folosind origami, unde pot colabora în grupuri.
- Origami storytelling: fiecare elev creează un personaj din hârtie și îl integrează într-o poveste colectivă. La final, toate personajele formează o poveste vizuală și narativă.
- Expoziție tematică: elevii creează o expoziție de origami, unde copii au posibilitatea să-și împărtășească ideile, pentru a rezolva problemele creative la decorarea spațiului.

Oferim copiilor feedback constructiv, încurajăm creativitatea transformând această artă într-o experiență captivantă. „Prin plierea hârtiei într-o secvență precisă, elevii nu doar că își dezvoltă abilitățile motorii fine, dar sunt provocați să găsească soluții creative pentru problemele întâlnite în procesul de construcție. Acest tip de activitate stimulează gândirea inovativă.” [5, p. 20] Autorii subliniază că origami este un instrument puternic pentru educația creativă, oferind multiple beneficii dincolo de aspectul său artistic.

La activitatea cercului „Origami” facem legătura cu diferite materii școlare, integrarea educației STE(A)M. Utilizăm arta origami pentru a învăța concepte de:

- matematică și geometrie (forme 3D, simetrie proporții și unghiuri), se pot crea diferite forme și discuta despre proprietățile acestora, învață să măsoare lungimi și unghiuri folosind rigle și compasuri în procesul de pliere;
- biologie (modele de animale, păsări, insecte, flori);
- educația ecologică (ocrotirea naturii, reciclarea materialelor) elevii sunt invitați să plieze diferite animale din diferite materiale reciclabile (cocori, pești, broaște) și să discute despre mediul în care trăiesc acestea, problemele ecologice;
- limbă și literatură (copii creează povești vizuale sau personaje inspirate din modelele realizate), stimulând imaginația și creativitatea narativă;
- științe (creăm modele 3D ale moleculelor sau celulelor), ajutând elevii să vizualizeze concepte complexe;
- fizică (pot explora principiile de echilibru și forțe), prin construirea de forme care pot fi suspendate sau echilibrate;
- artă și educație artistică (încurajăm elevii să creeze propriile modele, să facă experimente cu culori, texturi și forme pentru a crea proiecte artistice);
- educație digitală (aplicații mobile de modelare 3D);
- educație socială (proiecte de grup ca: ”eTwinning” și ”Educație Online”) în care elevii trebuie să colaboreze pentru a crea obiecte mai complexe din module, care pot dezvolta abilități de lucru în echipă și comunicare.

L. Popa [4, p. 5] subliniază că origami nu dezvoltă doar creativitatea, ci și abilitățile de rezolvare a problemelor, capacitatea de a lucra în echipă și de a gândi critic. Activitățile sunt gândite pentru a dezvolta aceste competențe în mod holistic, îmbinând arta cu științele exacte sau naturale. Aici se descrie modul în care origami poate fi integrat în predarea altor discipline. Autorul sugerează utilizarea origami pentru a exemplifica lecțiile de biologie, mai ales în ceea ce privește structurile anatomice sau organizarea vieții vegetale. Un exemplu arată cum profesorul poate folosi plierea unei păsări (cocorul) pentru a exemplifica lecțiile despre biodiversitate, migrarea păsărilor sau simetrie. „Activitatea de pliere a cocorului poate fi utilizată pentru a introduce conceptele de simetrie și echilibru în natură. Profesorul poate discuta cu elevii despre importanța echilibrului în ecosisteme în timp ce aceștia finalizează

figura.” [4, p. 7] Elevii pot construi diferite figuri geometrice, precum piramide sau cuburi, pentru a înțelege volumul și aria. Activitatea implică măsurarea unghiurilor și laturilor, consolidând înțelegerea geometriei spațiale.

Evaluarea trebuie să fie constructivă și orientată spre dezvoltare, nu competitivă. Aceasta poate include: evaluarea abilităților dezvoltate, cum ar fi coordonarea mână-ochi, a lucrărilor elevilor pe baza creativității, corectitudinii execuției și înțelegerii conceptelor. Evaluarea nu ar trebui să fie concentrată pe perfecțiunea modelului, ci pe procesul creativ și pe capacitatea copiilor de a rezolva probleme.

În procesul de progres, este important să recunoaștem și să sărbătorim fiecare succes. Încurajarea creativității la orele de origami poate transforma această activitate într-un puternic instrument de dezvoltare personală și educațională.

Strategiile pentru încurajarea creativității la cercul ”Origami”:

1. Proiecte deschise și explorabile: în loc să urmeze instrucțiuni rigide, copiii pot fi încurajați să descopere modele noi prin încercare și eroare, să creeze propriile modele sau să experimenteze cu forme și tehnici.
2. Combinații de tehnici și materiale: încurajarea utilizării altor materiale sau tehnici, pe lângă hârtie, poate stimula creativitatea.
3. Povestiri și teme creative: o metodă eficientă de a stimula creativitatea este oferirea unor teme sau povești în jurul cărora să fie construite modelele origami. De ex., elevii pot crea o scenă dintr-o poveste, o temă din natură. Jocul are un rol esențial în dezvoltarea creativității, iar arta origami poate fi integrată în activități ludice.
4. Provocări creative: putem lansa provocări care să stârnească imaginația. Acest tip de provocări solicită copiilor să folosească creativitatea și să găsească soluții originale.
5. Provocări de limitare: „Ce poți crea folosind doar o singură foaie de hârtie?” sau „Fă un model fără să tai hârtia”.
6. Provocări tematice: „Creează o ființă imaginară” sau „Construiți o structură care să reprezinte un simbol al păcii”, sau ”Construiți un peisaj sau un set de obiecte folosind doar anumite tipuri de pliere”. Acest tip de provocări solicită copiilor să își folosească creativitatea și să găsească soluții originale la problemele propuse.
7. Creație și colaborare: organizarea unor proiecte de grup unde elevii să colaboreze pentru a crea un model mai mare 3D sau o compoziție origami poate încuraja schimbul de idei și soluții inovatoare. Activitățile de grup sunt o modalitate eficientă de a stimula creativitatea, deoarece copiii își pot împărtăși ideile și pot învăța unii de la alții. [5, p. 35]
8. Experimentarea cu forme și dimensiuni: oferirea de libertate pentru a experimenta cu diverse forme și dimensiuni poate stimula creativitatea.
9. Reflecție asupra procesului creativ: după finalizarea fiecărei creații, este util să se creeze un moment de reflecție, în care elevii să discute despre alegerile lor creative. Întrebări precum „Cum ai ajuns la acest design?” sau „Ce provocări ai întâmpinat și cum le-ai depășit?” sau „Ce ai schimba dacă ai face modelul din nou?” îi pot ajuta pe elevi să devină mai conștienți de procesul creativ. [4, p. 10]
10. Concursuri și expoziții: organizarea de concursuri amicale. Elevii pot fi încurajați să-și prezinte lucrările publicului, ceea ce le dezvoltă încrederea în sine și îi motivează să exploreze mai departe tehnica. [3, p. 125]

11. Integrarea altor arte: origami poate fi combinat cu alte forme de artă, cum ar fi pictura, desenul sau sculptura. Elevii pot adăuga elemente desenate pe modelele lor, pot crea fundaluri pentru expoziții sau pot integra origami într-un colaj sau într-o instalație artistică mai mare. [4, p. 20]
12. Feedback pozitiv și încurajare continuă: oferirea unui feedback constructiv și pozitiv este esențială pentru stimularea creativității. Accentul trebuie pus pe procesul creativ și pe originalitatea soluțiilor, nu doar pe rezultatul final. Încurajarea explorării ideilor noi și aprecierea eforturilor creative ale fiecărui copil contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și a dorinței de a inova [7, p. 90].

Popa L. [4, p. 25] sugerează ca profesorii să le ofere elevilor un set de reguli de bază, dar să-i încurajeze să improvizeze în timpul plierii. Această libertate de exprimare stimulează imaginația și îi ajută pe elevi să dezvolte noi soluții și forme. De ex.: după ce învață cum să plieze un cocor clasic, elevii sunt invitați să îmbunătățească modelul, să îi schimbe forma sau dimensiunea și să creeze noi variațiuni. De ex., se explică cum creezi o figură de dragon din hârtie. „Pentru a realiza aripile dragonului, elevii trebuie să învețe să lucreze cu plierea în zigzag, ceea ce îi încurajează să dezvolte noi strategii de ajustare a hârtiei pentru a crea un rezultat estetic.” [5, p. 40].

Alt procedeu de stimulare a creativității în cercul ”Origami” este prin joc, care poate aduce un plus de distracție și inovație în procesul de învățare. Iată câteva metode:

1. Provocări spontane de creativitate. Organizarea de sesiuni scurte în care copii trebuie să creeze o figurină folosind un set limitat de mișcări sau într-un timp stabilit. De ex., provocarea poate fi să creeze o pasăre folosind doar șapte îndoiri. Astfel, sunt stimulați să găsească soluții rapide și să improvizeze.
2. Jocuri de asocieri vizuale. Se pun în fața lor imagini, cuvinte sau concepte abstracte și provocăm să realizeze o figurină care exprimă tema respectivă. De exemplu, dacă tema este „curaj”, fiecare copil trebuie să creeze o formă de origami care simbolizează ce înseamnă pentru el acest concept.
3. Crearea poveștilor prin origami. Un joc de colaborare unde fiecare copil creează o figură origami care reprezintă un personaj sau un obiect, și apoi, împreună, creează o poveste în care toate aceste figuri sunt incluse. Aceasta încurajează nu doar creativitatea, ci și spiritul de echipă și expresia liberă.
4. Schimbul de creații în perechi. Oferim fiecărui copil o hârtie cu instrucțiuni pentru a crea o formă de bază, iar la final fiecare își predă creația altui copil. Fiecare copil primește, așadar, o figurină parțial realizată și o finalizează cum dorește. Astfel, vor lucra cu ideile altora și vor învăța să creeze în echipă.
5. Origami bazat pe sunete sau muzică. Alegem o piesă muzicală și lăsăm copii să creeze o formă care să se potrivească ritmului sau stării pe care le-o inspiră muzica. Exercițiu stimulează imaginația și ajută la dezvoltarea unei conexiuni între sunet și forma creată.
6. „Dă viață hârtiei” – origami animat. Invităm copiii să realizeze o figurină origami care poate efectua o mișcare simplă, de ex., o broască care „sare” dacă este apăsată ușor. Apoi, aceștia își prezintă creația celorlalți și compun o scurtă poveste care însoțesc mișcarea.
7. Jocul cu forme abstracte. Încurajăm elevii să creeze figuri abstracte, fără să

urmărească un model prestabilit. Aceste jocuri fac întâlnirile din cerc mai dinamice, stimulând colaborarea, spontaneitatea și capacitatea de a gândi în afara tiparelor.

Rezultatele unui studiu realizat pe un grup de elevi care a participat la origami timp de un an școlar au arătat o îmbunătățire semnificativă a abilităților de gândire creativă și de rezolvare a problemelor, precum și o creștere a interesului pentru activități artistice și tehnice. „Elevii care au participat la activitățile de origami au demonstrat o creștere cu 20% a scorurilor la testele de creativitate, comparativ cu grupul de control, sugerând că așa tip de activități are un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive.” [5, p. 88].

Dezvoltarea creativității la elevi implică adoptarea unor principii fundamentale, care să stimuleze gândirea divergentă, originalitatea și dorința de explorare, care mai apoi pot fi aplicate în diverse domenii ale vieții. Iată câteva dintre aceste principii:

- 1 Crearea unui mediu sigur și stimulativ și lipsit de stres
- 2 Încurajarea gândirii divergente
- 3 Cultivarea curiozității
- 4 Conectarea ideilor
- 5 Promovarea învățării experimentale
- 6 Menținerea unei atitudini de joacă
- 7 Valorificarea individualității
- 8 Exersarea rezolvării problemelor complexe
- 9 Încurajarea perseverenței și a gândirii critice
- 10 Acceptarea riscurilor și greșelilor
- 11 Acces la resurse variate
- 12 Cultivarea unei mentalități de creștere

Concluzii

Origami nu este doar o activitate recreativă, ci și o metodă educațională interdisciplinară valoroasă. Artă origami dezvoltă fantezia, imaginația, motrică mâinilor, gândirea spațială, gustul estetic, voința, acuratețea și sârguința. Copii care confecționează origami dau dovadă de echilibru fizic și psihic, de răbdare și corectitudine. Această artă joacă un rol important în educarea copilului contemporan. Cu ajutorul unui mediu educațional stimulativ, copiii pot învăța să-și exprime creativitatea, să rezolve probleme și să colaboreze eficient cu ceilalți. Educația care stimulează creativitatea pregătește copiii nu doar pentru rezolvarea problemelor, ci și pentru a deveni adulți inovatori și adaptabili într-o lume în continuă schimbare.

Metodele și tehnicile însușite de elevi le trezește interesul pentru muncă, le dezvoltă imaginația, spiritul de inițiativă, fantezie, gustul pentru frumos, obținând totodată siguranța că activitățile ce vor urma vor fi mult mai ușor înțelese și rezolvate.

- Rolul lui origami în educația creativă:
- Dezvoltarea abilităților motorii fine și de coordonare ochi-mână;
- Îmbunătățirea atenției la detalii și a răbdării;
- Stimularea gândirii vizuale și spațiale;
- Cultivarea creativității și imaginației prin explorarea formelor geometrice;
- Dezvoltarea gustului estetic;
- Dezvoltarea abilităților sociale și munca în echipă;
- Stimularea creșterii stimei de sine și a încrederii în forțele proprii;
- Apare interesul pentru profesii din domeniul designului și artizanat.

Conceptul de creativitate a dobândit noi dimensiuni, în sensul că activitatea creatoare nu se manifestă numai în domeniul artei și științei, așa cum se gândea în trecut, dar și potențialul creativ se afirmă și este solicitat de toate sectoarele de activitate umană: artă, știință, tehnică, muncă de organizare și conducere, activitate didactică etc. Astfel, cercul „Origami” nu numai că ajută la dezvoltarea abilităților creative, dar și contribuie la creșterea personală a elevilor, dezvoltând abilități și calități importante care le vor fi utile în viitor, atunci când își vor alege o profesie.

Bibliografie:

1. BENTA, M. I. Origami- Modele clasice și moderne. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2010. 22 p.
2. CONSTANTINESCU, CĂTĂLIN D. Origami: Proiecte simple pentru toate vârstele. Oradea: Ed. Aquila, 2015. 35 p.
3. PAVELCU, V. Psihologia copilului și a adolescentului în context educațional. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2005, pp. 120-135
4. POPA, L. Metode alternative de predare: Origami ca stimul pentru creativitate. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2014, pp. 5-37
5. STAN, C.; RADU, M. Creativitatea și educația non-formală: Rolul origami în dezvoltarea gândirii creative la elevi. București: Ed. Universitară, 2012, pp. 15-90
6. STOIAN, I. Origami: Artă plierii hârtiei. București: Ed. Curtea Veche, 2014. 40 p.
7. ZLATE M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Ed. Polirom, 2000, pp. 83-100

**RANDAMENTUL METODELOR DE PREDARE INTERACTIVE
ÎN OPTIMIZAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE ȘI DE COMUNICARE
LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE**

**THE EFFECTIVENESS OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN
OPTIMIZING LANGUAGE AND COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS
WITH HEARING DISABILITIES**

*CIUBOTARU Natalia, asist. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD, university assistant,
Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova
ORCID: 0000-0001-5733-1802
e-mail: ciubotaru.natalia@upsc.md*

CZU:376.353

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p607-615

Abstract. This article emphasizes that designing a modern lesson for students with hearing disabilities is a complex task that requires a specialized approach, based on the individualization of the needs of each child. Education in this context is not limited to the transfer of knowledge, but represents a comprehensive process focused on achieving the primary objective: the development of linguistic and communicative skills. The article explores the efficiency and effectiveness of interactive methods and modern technologies, highlighting how they increase the efficiency and attractiveness of teaching. The analysis reveals that optimal efficiency is achieved through integrated and holistic technological strategies. Interactive methods, supported by a coherent integration of technologies (from assistive to future ones, such as Artificial Intelligence and neural translators), are critical and extremely effective in optimizing communication. These tools represent a powerful tool that not only eliminates communication barriers (making it more flexible, visual and safe), but also contributes to the formation of a positive perspective on interactions with the world. Their use ensures the high efficiency of the educational process and the full integration of children with hearing disabilities into society.

Keywords: students with hearing disabilities, language skills, interactive teaching methods, development of communicative competence, educational process, assistive technologies.

Rezumat. Articolul subliniază că proiectarea unei lecții moderne pentru elevii cu deficiențe de auz este o sarcină complexă, care necesită o abordare specializată, bazată pe individualizarea nevoilor fiecărui copil. Educația în acest context nu se limitează la transferul de cunoștințe, ci reprezintă un proces cuprinzător, concentrat pe atingerea obiectivului principal: dezvoltarea competențelor lingvistice și comunicative. Articolul explorează eficiența și eficacitatea metodelor interactive și a tehnologiilor moderne, evidențiind modul în care acestea sporesc atractivitatea și eficiența procesului de predare. Analiza arată că eficiența optimă se obține prin strategii tehnologice integrate și holistice. Metodele interactive, susținute de o integrare coerentă a tehnologiilor (de la cele asistive până la cele viitoare, cum ar fi inteligența artificială și traducătorii neurali), sunt critice și extrem de eficiente în optimizarea comunicării. Aceste instrumente reprezintă un mijloc puternic care nu numai că elimină barierele de comunicare (facilitând un proces mai flexibil, vizual și sigur), dar și contribuie la formarea unei perspective pozitive asupra interacțiunilor cu lumea. Utilizarea lor asigură eficiența ridicată a procesului educațional și integrarea deplină a copiilor cu deficiențe de auz în societate.

Cuvinte-cheie: elevi cu deficiențe de auz, competențe lingvistice, metode interactive de predare, dezvoltarea competenței comunicative, proces educațional, tehnologii asistive

*Scopul educației unui copil este de a-i permite
să se dezvolte mai departe fără ajutorul unui profesor.
E. Hubbard*

În contextul unei societăți care promovează tot mai mult incluziunea și accesibilitatea digitală, optimizarea competențelor lingvistice și de comunicare la elevii cu dizabilități auditive

nu mai este doar un obiectiv pedagogic, ci un imperativ social și educațional major. Abordările didactice tradiționale, bazate preponderent pe transmiterea pasivă de informații, se dovedesc a fi insuficiente pentru a asigura integrarea deplină a acestei categorii de elevi.

Prezenta lucrare analizează randamentul și eficacitatea cu care metodele de predare interactive – susținute de progresul fulminant al tehnologiilor moderne – pot transforma fundamental procesul de învățare. De la utilizarea inteligentă a tehnologiei informației (IT) și a aplicațiilor multimedia, la integrarea noilor frontiere, precum realitatea virtuală (VR) și inteligența artificială (IA), propun să demonstrez cum inovația tehnologică elimină barierele senzoriale. Astfel, prin explorarea noilor instrumente care fac comunicarea mai vizuală, flexibilă și sigură, articolul subliniază modul în care educația specială poate îndeplini cele două obiective fundamentale: socializarea și dezvoltarea competenței comunicative și lingvistice, asigurând un mediu școlar incluziv și echitabil.

Metodele interactive (derivate din termenii *inter* „mutual” și *act* „a acționa”) se definesc prin interacțiune și angajament într-un dialog, fie cu o persoană, fie cu o entitate non-umană, cum ar fi un calculator [2, p. 13]. Spre deosebire de abordările pur active, metodele interactive vizează optimizarea interacțiunii elev-elev, pe lângă cea cu profesorul, sporind astfel în mod semnificativ implicarea lor în procesul de învățare. Rolul cadrului didactic este de a structura cu atenție lecția, de a concepe exerciții și teme interactive și de a ghida activitățile elevilor pentru a se asigura că obiectivele specifice ale lecției sunt atinse [2, p. 24].

Învățarea interactivă reprezintă o modalitate distinctă de a structura activitatea cognitivă. Obiectivul său principal este de a stabili un mediu de învățare plăcut și confortabil, unde elevii pot experimenta succesul, își pot dezvolta competențe de învățare universale și pot dobândi fundamentele necesare pentru rezolvarea de probleme după încheierea studiilor [4, p. 31].

În esență, învățarea interactivă este o formă de învățare bazată pe dialog, caracterizată prin interacțiunea constantă dintre elevi și profesor, dar și prin colaborarea dintre elevi înșiși.

Această abordare urmărește atingerea următoarelor obiective-cheie:

- stimularea interesului și asimilarea eficientă a cunoștințelor predate;
- încurajarea găsirii de soluții prin mijloace independente, elevii fiind determinați să exploreze diverse opțiuni pentru o sarcină dată (fie alegând o variantă propusă, fie formulând și justificând o soluție proprie);
- dezvoltarea abilităților de lucru în echipă și a influenței reciproce în rândul elevilor, promovând acceptarea diversității de opinii și respectul față de interlocutori;
- formarea și dezvoltarea propriei perspective a elevilor;
- dezvoltarea competențelor practice de viață;
- cultivarea și consolidarea competenței comunicative a elevilor [2, p. 27].

Elevii cu deficiențe de auz formează o categorie aparte de copii. Pentru ei, socializarea constituie scopul central al educației, iar dezvoltarea competenței comunicative rămâne, pe tot parcursul procesului educațional, obiectivul fundamental și primordial [3, p.16].

Lecțiile axate pe dezvoltarea percepției și reproducerii vorbirii orale au ca scop dotarea elevilor cu o serie de competențe esențiale. Acestea includ abilitatea de a percepe sunetele (verbale și nonverbale) prin auz, de a distinge structura ritmică a enunțurilor, de a reproduce cuvinte și expresii audiate, de a răspunde la întrebări pe marginea unui text și de a compune

afirmații independente. De asemenea, se urmărește reproducerea corectă a sunetelor, intonarea adecvată a vorbirii și exersarea labiolecturei [1, p. 124].

Aproape toate tehnicile didactice aplicate în cadrul acestor lecții de dezvoltare a vorbirii sunt clasificate ca fiind interactive. Aceste sesiuni implică în mod natural dialogul dintre elev și profesor, iar în contextele de grup, și interacțiunea dintre elevi (cadrul didactic având rolul de facilitator). Exercițiile și materialele sunt furnizate folosind atât suporturi fizice (pe hârtie), cât și tehnologii moderne (cum ar fi calculatoarele sau tabla interactivă) [8, p. 42].

Atunci când sunt utilizate metodele de învățare interactive, atât în activitățile individuale, cât și în cele de grup, rolul cadrului didactic se rezumă la organizarea și gestionarea procesului. Aceasta implică pregătirea prealabilă a materialelor, exercițiilor și temelor, formularea întrebărilor sau a subiectelor de dezbatere, oferirea de sfaturi și monitorizarea implementării planului stabilit. În timpul propriu-zis al lecției, elevii interacționează și colaborează la sarcinile primite, valorificându-și atât propriile experiențe sociale, cât și pe cele ale colegilor [7, p. 62].

Unul dintre elementele fundamentale ale sălii de clasă contemporane este integrarea tehnologiilor informaționale (IT). Aceasta nu doar sporește calitatea procesului educațional, ci îl face și mai accesibil pentru elevii cu dizabilități auditive.

Tehnologia modernă oferă o gamă variată de instrumente utile, incluzând table interactive, prezentări multimedia, lecții video, proiectoare și computere. Aceste dispozitive facilitează o mai bună asimilare și înțelegere a materialului de studiu de către copii. Mai mult, utilizarea acestor tehnologii moderne simplifică sarcina profesorilor, permițându-le să monitorizeze cu ușurință progresul învățării și să ajusteze intervențiile didactice în funcție de cerințele specifice ale fiecărui elev [5, p. 32-36].

Să analizăm potențialul tehnologiilor informaționale (IT) în contextul educațional al elevilor cu dizabilități auditive [10, p. 436-444]:

1. *Dezvoltarea abilităților de comunicare:* IT este un instrument esențial pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și de comunicare la copiii cu dizabilități auditive. Prin intermediul unor programe și aplicații specializate, aceștia pot interacționa cu ceilalți, chiar și în absența auzului. Acest sprijin tehnologic contribuie semnificativ la creșterea încrederii în sine a elevilor și la sporirea participării lor sociale.

2. *Îmbunătățirea înțelegerii mediului înconjurător:* tehnologia informațională joacă un rol vital și în aprofundarea înțelegerii lumii înconjurătoare de către acești elevi. Utilizând programe și aplicații interactive, aceștia pot explora o gamă largă de subiecte, ceea ce le permite să își dezvolte cunoștințele și să își îmbunătățească înțelegerea diferitelor discipline și domenii de studiu.

3. *Creșterea accesului la informație:* IT asigură copiilor cu dizabilități auditive accesul la informații care, în mod tradițional, ar fi fost inaccesibile. Ei pot viziona videoclipuri, pot citi cărți și articole în diverse limbi. Această facilitate contribuie la largirea semnificativă a orizonturilor și a bazei lor de cunoștințe.

4. *Îmbunătățirea abilităților de citire și scriere:* tehnologia informațională este un ajutor valoros pentru perfecționarea competențelor de citit-scris. Elevii cu dizabilități auditive pot utiliza aplicații și programe destinate pentru a-și îmbunătăți continuu aceste abilități lingvistice fundamentale.

Există mai multe perspective promițătoare legate de integrarea tehnologiei informaționale (IT) în mediul școlar pentru copiii cu dizabilități auditive [5; 7]:

1. **Îmbunătățirea calității educației:** utilizarea IT în clasă are potențialul de a crește calitatea educației. Aceasta îi va ajuta pe elevi să asimileze și să înțeleagă mai bine o varietate de subiecte și domenii de cunoaștere, contribuind totodată la perfecționarea abilităților lor lingvistice și de comunicare.
2. **Sprijinirea socializării:** IT facilitează o mai bună socializare a copiilor cu dizabilități auditive. Prin intermediul diverselor aplicații și programe, ei pot interacționa și comunica eficient atât cu profesorii, cât și cu ceilalți elevi.
3. **Extinderea oportunităților de învățare:** integrarea IT le permite acestor elevi să aibă acces extins la o multitudine de materiale și resurse care, în mod obișnuit, nu le-ar fi disponibile în contextul cotidian.
4. **Dezvoltarea gândirii critice:** tehnologia informațională poate contribui la dezvoltarea gândirii critice la elevii cu dizabilități auditive. Aceasta se realizează pe măsură ce ei învață să analizeze critic informațiile obținute prin intermediul diverselor resurse și programe.
5. **Îmbunătățirea accesului la educație:** IT joacă un rol esențial în sporirea accesibilității la educație pentru copiii cu dizabilități auditive. Aceștia pot accesa rapid materialele educaționale necesare prin intermediul numeroaselor resurse online.
6. **Îmbunătățirea motivației:** prin oferirea de acces la materiale noi și interesante, tehnologiile informaționale sunt un factor important în creșterea motivației elevilor cu dizabilități auditive de a învăța.

Soluțiile inovatoare moderne pot fi împărțite în mai multe categorii, fiecare dintre acestea contribuind la formarea și consolidarea conexiunilor interpersonale, la extinderea abilităților lingvistice și de comunicare și la adaptarea socială a copiilor.

1. **Tehnologii digitale de comunicare.** Unul dintre cele mai importante domenii este utilizarea platformelor digitale de comunicare care permit elevilor cu dizabilități auditive să participe la comunicarea live, în ciuda barierelor a percepției auditive. Videoconferințele cu recunoaștere automată a vorbirii și subtitrare sunt utilizate pe scară largă astăzi. Tehnologiile precum *Zoom*, *Google Meet* și aplicații specializate precum *Ava*, *RogerVoice*, *Speechnotes*, *chatbot-urile* și *asistenții vocali vizuali* adaptați pentru percepția informațiilor pot servi atât ca instrumente de auto-învățare, cât și ca intermediari în comunicarea cu profesorii și colegii [8, p. 116].

2. **Realitatea Virtuală și Augmentată (VR/AR).** Integrarea *tehnologiilor de Realitate Virtuală (VR)* și *Realitate Augmentată (AR)* în procesul didactic le oferă elevilor cu dizabilități auditive posibilitatea de a simula și experimenta diferite scenarii sociale într-un cadru controlat și sigur. Prin utilizarea căștilor VR și a aplicațiilor AR (precum *ClassVR*, *Storyfab*, sau *CoSpaces*), aceștia sunt învățați să descifreze indiciile nonverbale, precum expresiile faciale și gesturile, sarcini care sunt adesea dificile în interacțiunile din viața reală. Aceste tehnologii contribuie la dezvoltarea inteligenței emoționale, a auzului emoțional, a empatiei și a capacității de a identifica emoțiile celor din jur. În plus, AR permite crearea unor scenarii de învățare puternic interactive unde copiii primesc indicii vizuale clare, făcând astfel comunicarea mai accesibilă și mai ușor de înțeles [9, p. 67-71].

3. Tehnologii asistive. Aparatele auditive tehnice – incluzând *aparatele auditive, implanturile cohleare și sistemele FM* – sunt esențiale pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu dizabilități auditive. Modelele de ultimă generație vin echipate cu funcții avansate, precum anularea inteligentă a zgomotului, conectivitate wireless cu diverse gadgeturi și posibilitatea conexiunii la sistemele multimedia. Acest progres tehnologic le permite elevilor să se implice pe deplin în comunicarea de grup și în activitățile didactice, evitând sentimentul de izolare. Sistemele FM sunt deosebit de eficiente în mediul școlar: profesorul vorbește la un microfon, iar sunetul este transmis direct în dispozitivul auditiv al elevului, eliminând interferențele și zgomotele de fond. Acest mecanism favorizează o înțelegere superioară a vorbirii și, implicit, o interacțiune îmbunătățită cu celelalte persoane [5, p. 86].

4. Interfețe tactile și vizuale. Tehnologiile inovatoare includ *dispozitive tactile* care convertesc informațiile sonore în semnale vibraționale. Dispozitivele de acest tip (de exemplu, brățele vibratoare) permit copiilor cu surditate să perceapă tactil elemente suprasegmentale ale limbajului, cum ar fi intonația, ritmul și încărcătura emoțională. Această metodă stimulează sensibilitatea la nuanțele comunicative și facilitează implicarea copiilor în interacțiuni bogate emoțional. Pe lângă acestea, sunt folosite pe scară largă și interfețele vizuale – afișaje special concepute care prezintă fraze cheie, gesturi și pictograme. Acestea sunt deosebit de utile în spațiile publice (școli, instituții culturale) unde este necesară o interacțiune rapidă și neambiguă [7, p. 59].

5. Multimedia interactivă. Aplicațiile multimedia create special pentru copiii cu dizabilități auditive sunt utilizate intensiv pentru a preda și exersa competențele de comunicare. Aceste platforme folosesc elemente precum animații, indicii vizuale, texte și gesturi însoțitoare. Exemple precum: *Mâini vorbitoare; Răspândește semnul; Wordwal – Roata aleatorie; Animator; Loom; Screencastify; Powtoon* și dezvoltările locale bazate pe limbajul semnelor oferă acces la o formă de comunicare vie, emoțională și interactivă, adaptată necesităților copilului [10, p. 440].

În plus, se recurge la utilizarea intensivă a *cărților interactive, a aplicațiilor și a platformelor de învățare*. Aceste medii digitale permit copiilor cu dizabilități auditive să selecteze un personaj, să formuleze întrebări către acesta, să rezolve sarcini și să primească feedback imediat. Toate aceste funcționalități au scopul de a stimula competențele lingvistice și de comunicare proactivă și dezvoltarea spiritului de inițiativă al elevilor cu dizabilități auditive.

6. Tehnologii incluzive și dezvoltarea toleranței. Pedagogia modernă se concentrează intens pe stabilirea unui mediu incluziv, unde elevii cu dizabilități auditive să poată comunica fluent și complet cu colegii lor auzitori. Un rol fundamental în acest proces îl au *tehnologiile de incluziune socială*, concepute pentru a cultiva empatia, toleranța și acceptarea diferențelor în interiorul grupului. Pentru a realiza acest lucru, sunt organizate activități comune precum proiecte, misiuni sau spectacole teatrale, care implică toți copiii, indiferent dacă sunt auzitori sau cu dizabilități auditive. Aceste sarcini pun accentul pe colaborare, obiective partajate și sprijin reciproc, diminuând importanța diferențelor. Participarea echitabilă este asigurată prin utilizarea de indicii vizuale și prin repetarea informațiilor sub formă de gesturi sau text. În plus, se pot organiza sesiuni de instruire pentru elevii auzitori, în care aceștia pot învăța limbajul semnelor de bază și tehnici eficiente de comunicare cu colegii lor afoni. Prin aceste abordări, se cultivă o atmosferă de susținere în care fiecare copil se simte acceptat și valorizat [6, p. 57].

Viitorul educației speciale și incluzive depinde esențial de evoluția rapidă a tehnologiilor digitale, neuro- și bio-adaptive [9, p.70].

Domeniile principale de inovație și dezvoltare sunt:

- **Integrarea Inteligenței Artificiale (IA):** IA va fi implementată în platformele de învățare pentru a permite adaptarea procesului educațional la nivelul unic de dezvoltare al fiecărui elev și pentru a oferi căi de socializare complet personalizate.
- **Dezvoltarea tehnologiilor portabile:** sunt vizate dispozitive precum brățele inteligente, ochelarii și căștile care vor depăși simpla amplificare a sunetului. Acestea vor putea traduce semnalele auditive în timp real în formate vizuale sau tactile, indiferent de contextul social.
- **Utilizarea roboților sociali și a avatarurilor:** aceste instrumente vor fi folosite pentru a simula dialogul, contribuind la dezvoltarea atât a abilităților verbale, cât și a celor nonverbale, sporind totodată motivația elevilor pentru comunicare.
- **Traducători avansați (voci și limbaj mimico-gestual):** bazate pe rețele neuronale, aceste sisteme vor funcționa ca intermediari compleți în dialogul direct, facilitând comunicarea eficientă între copiii cu dizabilități auditive severe și persoanele auzitoare.

De asemenea, o prioritate majoră este stabilirea unei culturi digitale incluzive. Acest lucru presupune crearea de media, jocuri video și proiecte artistice accesibile în care limbajul mimico-gestual, efectele vizuale și designul universal să devină standardul de bază, nu doar o opțiune suplimentară [4, p.76].

Randamentul metodelor și tehnologiilor prezentate este extrem de sporit, ele fiind clasificate ca instrumente fundamentale pentru atingerea obiectivelor educaționale majore ale elevilor cu dizabilități auditive: dezvoltarea competenței lingvistice și comunicative.

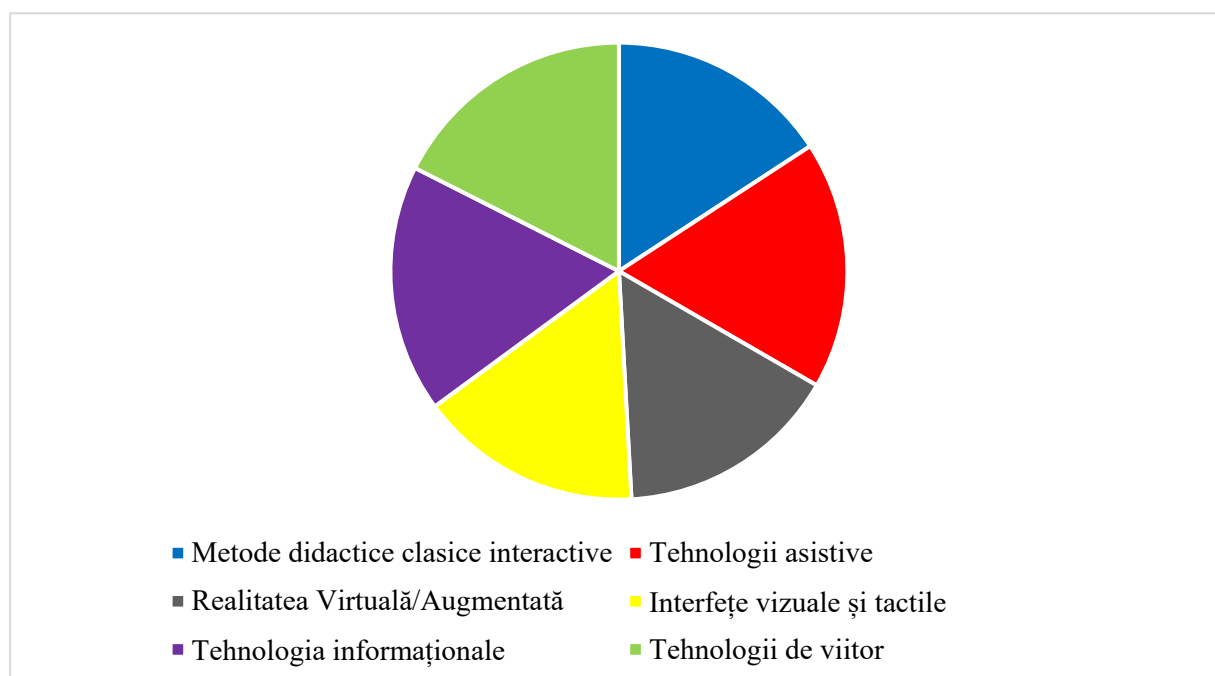


Fig. 1. Randamentul metodelor de predare interactive

Figura prezentată ilustrează impactul calitativ al diferitelor categorii de metode interactive asupra competențelor lingvistice și de comunicare, punând accentul pe tehnicile care optimizează direct aceste abilități la elevii cu dizabilități auditive.

Metode Didactice clasice interactive (ex: jocul de rol, dramatizarea, brainstormingul) vizează direct dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare non-tehnologice. Ele îmbunătățesc interacțiunea elev-elev și capacitatea de a lucra în echipă și de a accepta perspective diferite.

Tehnologii asistive (aparate auditive, implanturi, sisteme FM) reprezintă fundația pentru participarea auditivă, eliminând distorsiunile și zgomotul, permițând înțelegerea superioară a vorbirii și integrarea în comunicarea de grup.

Realitatea Virtuală/Augmentată (VR/AR) vizează competențe dificil de dobândit. Permite simularea sigură a interacțiunilor și dezvoltarea inteligenței emoționale și a empatiei prin decodificarea expresiilor faciale și a gesturilor.

Interfețe vizuale și tactile (brățări vibratoare, afișaje) oferă o cale senzorială alternativă pentru perceperea ritmului, intonației și a emoției vorbirii, aspecte esențiale pentru nuanțele comunicative (elementele suprasegmentale ale limbajului).

Tehnologiile informaționale (IT) și multimedia (platforme, aplicații, cărți interactive) au impact extrem de larg, incluzând creșterea accesului la informații, îmbunătățirea citirii și scrierii, facilitarea comunicării digitale și creșterea motivației prin conținut captivant și feedback proactiv.

Tehnologiile de viitor (IA, roboți, traducători neuronali) vizează personalizarea completă a învățării, eliminarea barierelor în dialogul live (prin traducători în timp real) și crearea unui mediu incluziv unde tehnologia media accesibilă devine norma.

Analiza subliniază o dependență puternică a optimizării competențelor de comunicare de tehnologiile asistive (care asigură baza auditivă) și de tehnologia informațională/multimedia (datorită impactului larg asupra alfabetizării și accesului la cunoștințe). Totodată, se evidențiază faptul că Realitatea virtuală/augmentată și Tehnologiile de viitor oferă cel mai înalt potențial de randament în abordarea aspectelor sociale și emoționale complexe ale comunicării.

Pe baza informațiilor analizate, se pot desprinde următoarele concluzii esențiale privind randamentul metodelor de predare interactive în optimizarea competențelor lingvistice și de comunicare la elevii cu dizabilități auditive:

- Procesul educațional pentru elevii cu dizabilități auditive este definit de două obiective primordiale: socializarea și dezvoltarea competenței lingvistice și comunicative. Metodele interactive și tehnologia modernă servesc drept instrumente cheie pentru atingerea acestor scopuri complexe, ajutând elevii să depășească izolarea și să se integreze activ.
- Randamentul optimizării nu provine dintr-o singură metodă, ci dintr-un abordare integrată (holistică). Succesul este asigurat prin combinarea metodelor clasice interactive (care dezvoltă lucrul în echipă) cu suportul tehnologic avansat (care depășește barierele senzoriale).
- Tehnologiile asistive (precum implanturile cohleare și sistemele FM) reprezintă fundația întregului proces de învățare și comunicare. Prin eliminarea zgomotului și

asigurarea unei înțelegeri superioare a vorbirii, acestea fac posibilă participarea elevilor la dialogul de grup, fiind o condiție pentru randamentul oricărei alte metode.

- Tehnologiile informaționale (IT) și aplicațiile multimedia au cel mai larg impact, fiind versatile. Ele îmbunătățesc decisiv alfabetizarea (citirea și scrierea), cresc accesul la informație și stimulează motivația elevilor prin conținut vizual și feedback interactiv.
- Tehnologiile de vârf, precum Realitatea virtuală și augmentată (VR/AR), oferă un randament deosebit în dezvoltarea inteligenței emoționale și a empatiei. Acestea permit elevilor să exerseze decodificarea indicilor nonverbal (gesturi, expresii faciale) într-un mediu sigur, abordând astfel cele mai dificile aspecte ale comunicării.
- Tehnologiile de viitor (IA și traducătorii neuronali) promit un randament maxim prin personalizarea completă a învățării și prin eliminarea barierelor în dialogul live. Aceste inovații vor transforma mediul educațional, făcând ca media accesibilă și limbajul semnelor să devină parte integrantă a culturii școlare incluzive.

În concluzie, s-a confirmat faptul că metodele de predare interactive, susținute de o strategie tehnologică integrată, sunt critice și extrem de eficiente în optimizarea competențelor lingvistice și de comunicare ale elevilor cu dizabilități auditive. Această abordare nu se limitează la predarea cunoștințelor, ci creează un mediu de susținere și încredere care facilitează integrarea deplină a copiilor în societate.

Răspândirea tot mai mare a tehnologiei informaționale (IT) în educație este deosebit de benefică, îmbunătățind semnificativ competențele de comunicare ale elevilor și aprofundându-le înțelegerea lumii înconjurătoare.

Tehnologiile moderne acționează ca un instrument puternic care nu doar elimină barierele de comunicare, dar contribuie și la formarea unei perspective pozitive asupra interacțiunilor. Utilizarea lor holistică și integrată (de la dispozitive asistive la inovații precum VR, AR, sisteme de recunoaștere a vorbirii și IA) consolidează relațiile interpersonale bazate pe încredere și promovează participarea socială.

Aceste instrumente inovatoare largesc considerabil interacțiunile elevilor cu dizabilități auditive cu mediul. Ele oferă noi forme de comunicare, anterior inaccesibile, făcând dialogul mai flexibil, mai vizual și mai sigur. Prin urmare, mijloacele tehnologice stimulează elevii să-și exprime activ gândurile și emoțiile, să se implice eficient în procesul educațional și să participe mai plenar la viața socială.

Bibliografie:

1. BODORIN, C. *Surdopsihologia*. Editura Valinex, Chișinău, 2009. 156 p. ISBN 978-9975-9948-7-3.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ed. Polirom, Iași, 2005. ISBN 973-46-0175-X.
3. CIUBOTARU, N.; BODORIN, C. *Psihopedagogia persoanelor cu dizabilități auditive*. Tipogr. UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2020. 161 p. ISBN 978-9975-46-491-8.
4. *Ghid de bune practice pentru educarea limbajului copiilor cu deficiență de auz. Metode și instrumente digitale dezvoltate în cadrul proiectului logopedia*. Resp. ed. Georgiana Roșculeț. București, 2018. 108 p. ISBN 978-973-0-26583-5.

5. АГАФОНОВ, С.А. *Современные технологии в обучении детей с нарушениями слуха*. М.: Владос, 2020. 192 с. ISBN 978-5-906925-11-4.
6. АХПАШЕВА, И.Б. *Информационные и коммуникационные технологии в специальном образовании* [Текст]: учебное пособие / И. Б. Ахпашева. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2019. – 97 с.
7. КУРБАТОВА, Н. И. *Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха*. М.: Логос, 2021. 176 с. ISBN 978-5-7186-1828-0.
8. РЕЧИЦКАЯ, Е.Г. *Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха* [Текст]: монография / Е. Г. Речицкая. Москва: Изд-во Прометей, 2011. 186 с. ISBN 978-5-4263-0454-3.
9. СУХАНОВА, О. А. Использование виртуальной и дополненной реальности в обучении детей с ОВЗ // *Коррекционная педагогика*. 2022. № 2. С. 67-71. ISSN 2686-7222.
10. ШВЕЙКОВСКАЯ, Г.Д. Использование информационно-компьютерных технологий в процессе развития познавательной деятельности детей с нарушениями слуха [Текст] / Г.Д. Швейковская // *Молодой ученый*. 2015. № 16 (96). С. 436-444. ISSN 2072-0297.

TEHNOLOGII EDUCAȚIONALE MODERNE PENTRU ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

CIOCOI Ana-Maria,

asis. univ., Republica Moldova

University assistant, Republic of Moldova

ORCID: 0009-0007-2415-7976

e-mail: ciocoi.ana-maria@upsc.md

CZU:376.01

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p616-623

Abstract. The article presents a set of ideas regarding the education of children with special educational needs (SEN), a current topic in modern psychopedagogy and related fields. The approach emphasizes the adaptation of the educational process to each child's particularities by applying the principles of differentiation and individualization in teaching, learning, and assessment. The importance of inclusive education is underlined as a process of integrating all students within a common framework, based on collaboration between teachers, specialists, and families, ensuring equal opportunities for development and participation. Diversity within student groups stimulates the development of critical thinking, self-control, and social relationships, benefiting both high-achieving students and those facing difficulties. In this context, modern educational technologies, from multi-level instruction and problem-based learning to ICT, play-based methods, multimedia presentations, and health-preserving practices, support motivation, cognitive and emotional development, and the creation of a positive educational climate. The article highlights that the integration of these tools contributes to shaping a balanced personality and preparing children with SEN for successful social and professional adaptation.

Keywords: inclusion, educational technologies, pupils, pupils with special educational needs.

Rezumat. Articolul prezintă un set de idei privind educația copiilor cu nevoi educaționale speciale (NES), o temă actuală în psihopedagogia modernă și domeniile conexe. Abordarea pune accent pe adaptarea procesului educațional la particularitățile fiecărui copil, prin aplicarea principiilor de diferențiere și individualizare în predare, învățare și evaluare. Este subliniată importanța educației incluzive ca proces de integrare a tuturor elevilor într-un cadru comun, bazat pe colaborarea dintre profesori, specialiști și familii, asigurând șanse egale de dezvoltare și participare. Diversitatea din cadrul grupurilor de elevi stimulează dezvoltarea gândirii critice, autocontrolului și relațiilor sociale, aducând beneficii atât elevilor cu performanțe ridicate, cât și celor care se confruntă cu dificultăți. În acest context, tehnologiile educaționale moderne, de la instruirea pe mai multe niveluri și învățarea bazată pe probleme, până la TIC, metode bazate pe joc, prezentări multimedia și practici de menținere a sănătății, sprijină motivația, dezvoltarea cognitivă și emoțională și crearea unui climat educațional pozitiv. Articolul evidențiază faptul că integrarea acestor instrumente contribuie la formarea unei personalități echilibrate și la pregătirea copiilor cu NES pentru o adaptare socială și profesională de succes.

Cuvinte-cheie: incluziune, tehnologii educaționale, elevi, elevi cu nevoi educaționale speciale

Problemele legate de instruirea copiilor cu cerințe educaționale speciale continuă să fie printre cele mai dezbătute teme ale psihopedagogiei speciale și ale altor domenii conexe, precum pedagogia generală, psihologia, sociologia sau medicina. În contextul actual, instituțiile incluzive sunt chemate să conceapă și să aplice programe educaționale adaptate, care să țină cont de particularitățile individuale și de potențialul fiecărui copil.

Conform lui S. Cristea, formarea diferențiată presupune adaptarea conținuturilor, a formelor de organizare și a metodelor de instruire în funcție de particularitățile de învățare ale elevilor. Această perspectivă facilitează ajustarea proceselor de predare, învățare și evaluare în raport cu ritmul de lucru, particularitățile cognitive și nivelul de înțelegere al fiecărui grup de elevi, precum și al fiecărui elev în mod individual. În acest fel, procesul educațional devine mai flexibil și mai receptiv la nevoile reale ale participanților la învățare [2].

Potrivit Standardului Internațional de Clasificare a Educației (ISCED-2011), recunoașterea persoanelor cu cerințe educaționale speciale în cadrul procesului instructiv se bazează pe principiul acordării unor resurse suplimentare, provenite atât din mediul public, cât și din cel privat, având drept scop susținerea parcursului educațional al acestora [1, p.82].

În cadrul ediției Clasificării Internaționale Standard a Educației, adoptată la cea de-a 36-a sesiune a Conferinței Generale de la Paris din 2011, se evidențiază faptul că educația destinată elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) are ca obiectiv oferirea de sprijin suplimentar celor care, din diferite cauze, necesită asistență educațională individualizată și utilizarea unor metode de predare adaptate. Printre factorii care determină această abordare se numără deficiențele fizice sau mintale, tulburările de comportament, dificultățile legate de dezvoltarea emoțională, precum și problemele de natură socială [9, p. 82].

Cercetătorul francez J. Lefrançois a conturat conceptul de cerințe educaționale speciale, definindu-le ca nevoi particulare generate de condiții sociale, fizice sau emoționale specifice fiecărei persoane. Acestea presupun acordarea unei atenții deosebite și furnizarea unor servicii educaționale dedicate, care să favorizeze dezvoltarea personală și valorificarea potențialului interior. În această accepțiune, noțiunea include atât persoane cu aptitudini sau talente deosebite, cât și pe cele care se confruntă cu dificultăți de natură fizică, psihologică ori socială [4, p. 250].

În literatura de specialitate contemporană, conceptul de „copii cu cerințe educaționale speciale” este frecvent asociat cu prezența unor tulburări în dezvoltarea psihofizică. M. Ceaikovski subliniază, în cercetările sale, că persoanele încadrate în acest grup prezintă anumite limitări de ordin fizic și se disting prin particularități sociale și psihologice specifice [18, p. 17].

Cunoașterea particularităților tipologice ale elevilor cu nevoi educaționale speciale reprezintă baza personalizării și adaptării procesului de instruire, permițând selectarea celor mai potrivite strategii pedagogice și tehnologii educaționale. Fiecare categorie de copii încadrată în sfera cerințelor educaționale speciale dispune de specificități psihologice și pedagogice proprii, care trebuie identificate și integrate în proiectarea și aplicarea programelor educaționale.

Educația incluzivă este înțeleasă ca un proces prin care tuturor copiilor li se oferă posibilitatea de a participa la același sistem educațional, indiferent de particularitățile lor fizice, psihologice, intelectuale, culturale, etnice, lingvistice sau de alte diferențe individuale. În acest cadru, copiii învață alături de colegi care nu se confruntă cu aceleași dificultăți, în instituții educaționale care se adaptează cerințelor lor specifice și le asigură sprijin personalizat.

Această perspectivă presupune instruirea și formarea comună a elevilor cu dizabilități și a celor fără astfel de limitări, în condiții special organizate pentru a facilita integrarea și dezvoltarea lor împreună. Ea vizează atât desfășurarea lecțiilor de învățământ general, cât și participarea la activități recreative și programe educaționale suplimentare, menite să construiască un mediu incluziv, deschis fiecărui copil și adaptat nevoilor sale individuale [16].

Studiile arată că, în clasele unde nu există o diversitate notabilă a capacităților și potențialului elevilor, atât cei cu rezultate foarte bune, cât și cei care întâmpină dificultăți de învățare pot fi afectați în evoluția lor. Absența acestei diversități poate limita dezvoltarea gândirii critice, a autocontrolului și a abilității de evaluare obiectivă. Prin urmare, includerea elevilor cu niveluri diferite de performanță în cadrul aceleiași clase se dovedește benefică nu

doar pentru progresul personal și academic al celor cu reușite superioare, ci și pentru sprijinirea și stimularea dezvoltării celor aflați în dificultate. Deși gestionarea unei clase eterogene ridică provocări pentru cadrele didactice, rezultatele obținute prin această abordare sunt valoroase și, conform multor cercetători, pot contribui la recuperarea întârzierilor chiar și atunci când acestea sunt accentuate [17, p. 230].

În cadrul unei clase incluzive se conturează o atmosferă etică specifică procesului instructiv-educativ, caracterizată prin optimism și prin încrederea că sprijinul colectiv al profesorilor, al specialiștilor din diferite domenii, al colegilor, părinților și altor adulți implicați poate asigura fiecărui copil oportunități egale de dezvoltare. Această colaborare oferă premisele necesare pentru depășirea dificultăților întâlnite și pentru valorificarea potențialului fiecărui elev [3].

În prezent, integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ constituie una dintre temele centrale ale dezbaterilor educaționale. Pentru elevii cu dizabilități, accesul la un proces educațional complex, care pornește de la nivelul primar și continuă cu formarea competențelor profesionale, are un rol important în asigurarea viitoarei lor inserții profesionale și sociale. Transformările din sistemul educațional influențează în mod direct metodele și practicile de educație corecțională și de dezvoltare a copiilor cu dificultăți de învățare, ceea ce evidențiază necesitatea permanentă de a identifica soluții inovative și de a adapta procesul instructiv la particularitățile lor individuale [7].

Dobândirea și utilizarea eficientă a metodelor și tehnologiilor moderne constituie competențe indispensabile pentru activitatea profesională a cadrelor didactice. În contextul educației incluzive, aceste competențe devin un suport important pentru adaptarea procesului instructiv la particularitățile elevilor și pentru diversificarea strategiilor de predare. Integrarea instrumentelor digitale, a resurselor interactive și a metodelor de instruire diferențiată contribuie la crearea unui mediu educațional flexibil, capabil să răspundă unei game variate de nevoi. În același timp, utilizarea unor tehnologii moderne sprijină atât dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a elevilor, cât și consolidarea rolului profesorului ca mediator între conținuturile curriculare și experiențele de viață ale copiilor. Astfel, competența didactică de a selecta și aplica metode și tehnologii actuale reprezintă o condiție a eficienței procesului educațional și a succesului integrării tuturor elevilor într-un cadru școlar comun.

Tehnologia instruirii pe mai multe niveluri, introdusă relativ recent în practica educațională, urmărește valorificarea potențialului individual al fiecărui elev și crearea unui mediu psihologic și pedagogic favorabil, care să stimuleze participarea activă la învățare, dezvoltarea cognitivă, autonomia și gândirea independentă. Deși se sprijină pe principiile deja consacrate ale individualizării și diferențierii, această abordare aduce o viziune modernă asupra modului în care aceste concepte pot fi aplicate în procesul educațional contemporan [6].

Obiectivul central al aplicării tehnologiei de instruire pe mai multe niveluri constă în asigurarea unui nivel de bază de cunoștințe și competențe pentru toți elevii, dar și în crearea condițiilor necesare dezvoltării lor personale și profesionale ulterioare. Această abordare permite valorificarea și aprofundarea talentelor și aptitudinilor individuale, sprijinind procesul de autodeterminare profesională și integrare socială.

Adoptarea unei instruirii diferențiate, mai ales în cadrul disciplinelor complexe sau al domeniilor de studiu emergente, contribuie la adaptarea procesului educațional la particularitățile fiecărui elev. Prin acest demers, elevii beneficiază de o experiență de învățare

mai relevantă, ceea ce sporește satisfacția față de rezultatele obținute și consolidează calitatea interacțiunii dintre cadrele didactice și elevi [18].

În cadrul instruirii copiilor cu cerințe educaționale speciale, este importantă recunoașterea valorii și demnității egale pe care aceștia o au în raport cu toți ceilalți copii. Pentru a le susține dezvoltarea și învățarea, se recomandă aplicarea unei abordări individualizate, menite să stimuleze potențialul fiecăruia și să ofere șanse reale de progres. Un principiu definitoriu al educației copiilor cu dizabilități constă în înțelegerea faptului că integrarea lor în viața socială se realizează în contexte particulare, care trebuie respectate și luate în considerare în activitatea educațională [13].

Misiunea cadrului didactic constă în elaborarea și aplicarea unui model educațional destinat copiilor cu cerințe educaționale speciale, prin care fiecare elev să dispună de mijloacele necesare pentru a compensa dificultățile întâlnite. Un astfel de demers creează premisele favorabile pentru socializarea și integrarea lor într-o societate aflată într-o continuă transformare. Programul educațional orientat spre activități corective și formative are ca obiectiv dezvoltarea complexă a trăsăturilor personale ale elevilor și exercită o influență directă asupra progresului lor intelectual.

Tehnologia învățării prin rezolvarea de probleme urmărește formarea unei personalități echilibrate și bine dezvoltate, oferind o bază solidă pentru procesul educațional. În cadrul lecției, profesorul propune elevilor o situație problematică și formulează un șir de întrebări intercorelate, care îi conduc treptat spre identificarea soluției potrivite. Această metodă favorizează nu doar dezvoltarea gândirii critice și a capacităților de rezolvare a problemelor, ci și implicarea activă a elevilor în procesul de descoperire, menținându-le motivația și interesul față de conținutul studiat [12].

În cadrul procesului educațional pot fi organizate lecții dedicate exclusiv analizei și rezolvării unei probleme concrete, însă mult mai des se recurge la îmbinarea metodelor tradiționale de predare cu elemente de învățare prin probleme. În acest caz, elevii primesc situații problematice individuale pe care trebuie să le soluționeze pe parcursul lecției. O asemenea abordare permite integrarea în procesul de instruire a cunoștințelor transmise direct de către profesor sau preluate din manuale, și a celor obținute prin activitatea independentă a elevilor, în cadrul demersurilor creative și investigative.

Procesul educațional contemporan subliniază rolul etapelor de motivare a elevilor. Profesorului îi revine sarcina de a propune o problemă care nu doar să trezească interes, ci și să aibă relevanță personală pentru fiecare elev. Aceasta presupune cunoașterea aprofundată a nevoilor și particularităților lor, precum și abilitatea de a construi motivația prin anticiparea și gestionarea diferitelor aspecte implicate. O componentă motivațională bine structurată are o contribuție semnificativă la obținerea unor rezultate pozitive în procesul de învățare [5].

Tehnologiile educaționale bazate pe joc transformă procesul de învățare într-o activitate atractivă, stimulând interesul activ al elevilor. Această metodă generează un cadru caracterizat prin creativitate, în care elevii beneficiază de libertatea de a alege și de oportunități de autoexprimare. Activitățile de grup desfășurate în acest context contribuie la dezvoltarea spiritului de echipă și la conștientizarea faptului că succesul colectiv depinde de implicarea fiecărui participant. În același timp, elevii sunt încurajați să depășească timiditatea, nesiguranța și lipsa de încredere în propriile competențe, ceea ce favorizează formarea unei atitudini pozitive față de sine și consolidarea încrederii în abilitățile personale [8].

Activitățile educaționale desfășurate prin intermediul jocului contribuie la consolidarea, aprofundarea și extinderea cunoștințelor copiilor, reprezentând un mijloc valoros pentru dezvoltarea lor armonioasă. Acestea influențează nu doar abilitățile cognitive și intelectuale ale elevilor cu cerințe educaționale speciale, ci și creativitatea, capacitatea de comunicare și interacțiune socială. Totodată, metodele ludice stimulează reacții emoționale pozitive, dinamizează viața comunității educaționale prin conținuturi variate și atractive și susțin autoexprimarea și afirmarea personală a fiecărui copil din colectiv [6].

Tehnologiile informaționale și de comunicații oferă posibilități noi de optimizare a calității procesului educațional, având un impact deosebit asupra elevilor cu cerințe educaționale speciale. Utilizarea TIC creează condiții favorabile pentru stimularea motivației de învățare și pentru facilitarea asimilării unor informații noi de către acești copii, care se confruntă frecvent cu întârzieri în dezvoltarea limbajului, dificultăți cognitive, deficiențe de gândire critică, probleme legate de memoria verbală și menținerea concentrării [14].

Integrarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în procesul educațional oferă copiilor cu cerințe speciale resurse și instrumente adaptate, facilitând acomodarea acestora la cerințele curriculare și depășirea dificultăților de învățare. Utilizarea TIC îmbogățește și dinamizează mediul educațional prin introducerea unor elemente de noutate, realism și interactivitate, de exemplu prin animații și jocuri educative.

Aplicarea eficientă a acestor tehnologii favorizează o percepție complexă a conținutului, întrucât informațiile sunt prezentate concomitent prin mai multe canale senzoriale, vizual și auditiv, ceea ce contribuie la asimilarea și consolidarea cunoștințelor pe termen lung. În spiritul principiului conform căruia „dacă ți se spune, poți uita; dacă ți se arată, reții; dar dacă participi, înțelegi”, TIC sprijină participarea activă a copiilor la procesul de învățare și facilitează o înțelegere mai profundă a materialului studiat. Această abordare se dovedește deosebit de relevantă pentru elevii cu cerințe speciale, deoarece stimulează implicarea lor și consolidează calitatea procesului educațional [12].

Utilizarea prezentărilor în cadrul procesului educațional oferă cadrelor didactice posibilitatea de a organiza lecții interactive și atractive. Astfel de activități nu doar sporesc interesul și implicarea emoțională a elevilor, ci și asigură o percepție complexă a informațiilor, stimulând canalele vizuale și auditive, precum și imaginația acestora. Integrarea prezentărilor multimedia permite transmiterea conținutului într-o formă vizuală accesibilă, ceea ce favorizează o mai bună înțelegere și reținere a materialului, contribuind la eficientizarea procesului de învățare.

În cadrul metodologiei educaționale contemporane se remarcă un interes tot mai mare pentru utilizarea testării ca mijloc eficient de evaluare pedagogică. O atenție specială este acordată testării electronice, care sprijină atât înțelegerea și consolidarea materialului predat, cât și monitorizarea și autoevaluarea progresului elevilor.

Dintre instrumentele moderne, un loc aparte îl ocupă cuvintele încrucișate electronice, ce nu doar verifică nivelul de cunoștințe, ci și conferă procesului de învățare un caracter interactiv și atractiv. Versiunile interactive, care afișează imagini la răspunsurile corecte sau oferă sugestii și semnale sonore în cazul erorilor, adaugă un element ludic și creativ instruirii. În plus, integrarea jocurilor și a simulatorilor digitale pe teme specifice sporește interesul atât al elevilor, cât și al profesorilor, transformând actul de învățare într-o activitate motivantă și dinamică [11].

Tehnologia educației morale are un rol semnificativ în cultivarea valorilor etice și a comportamentelor prosociale la elevi, inclusiv la cei cu cerințe educaționale speciale. Prin sprijinirea dezvoltării calităților personale, aceste tehnologii urmăresc formarea unei personalități integre și consolidarea relațiilor bazate pe principii umaniste. Ele contribuie la stimularea autoeducației și a autorealizării, ajutând copiii cu cerințe speciale să construiască relații întemeiate pe respect și înțelegere reciprocă, ceea ce constituie un element central pentru integrarea lor reușită în societate și pentru adaptarea socială [10].

Tehnologiile orientate spre menținerea sănătății au ca obiectiv protejarea și consolidarea stării fizice a elevilor, precum și crearea unui climat favorabil pentru bunăstarea emoțională și echilibrul psihologic, atât în relațiile cu colegii, cât și în interacțiunile cu adulții din mediul educațional și familial. Aplicarea acestor tehnologii în cadrul educației corecționale sprijină sănătatea copiilor cu cerințe educaționale speciale prin utilizarea unor resurse accesibile și contribuie la creșterea eficienței procesului instructiv [5].

Aplicarea tehnologiilor de păstrare a sănătății îi oferă profesorului posibilitatea de a adapta procesul educațional la particularitățile fiziologice și psihologice ale elevilor, de a ține cont de specificul individual al fiecărui copil, de a menține un nivel înalt al motivației pentru studiu și de a preveni suprasolicitarea. Aceste practici creează premise solide pentru dezvoltarea și instruirea deplină a copiilor cu cerințe educaționale speciale, sprijinind în același timp sănătatea acestora.

Tehnologiile orientate spre menținerea sănătății oferă atât elevilor, cât și cadrelor didactice condiții de valorificare a potențialului de viață și contribuie la consolidarea abilităților care pot fi aplicate nu numai în cadrul activităților școlare, ci și în viața cotidiană [15].

Integrarea tehnologiilor educaționale și informaționale moderne în procesul de instruire nu presupune excluderea metodelor tradiționale, ci completarea și diversificarea acestora, prin extinderea posibilităților oferite de pedagogia clasică. Tehnologia pedagogică poate fi definită ca un ansamblu de metode, procedee și forme de organizare a activității educaționale, fundamentate pe principiile teoriei învățării și orientate spre atingerea unor rezultate clare în plan educativ [14].

Aplicarea tehnologiilor educaționale moderne în instruirea copiilor cu cerințe educaționale speciale facilitează o mai bună înțelegere și asimilare a conținuturilor școlare. Totodată, aceste tehnologii contribuie la bunăstarea emoțională a elevilor, prin crearea unui climat favorabil dezvoltării lor complexe. Un aspect important al acestei abordări îl reprezintă asigurarea participării active a fiecărui copil la procesul educativ, ceea ce sprijină formarea încrederii în sine și a sentimentului propriei valori.

Integrarea tehnologiilor moderne în învățământ reprezintă o direcție strategică pentru dezvoltarea educației destinate copiilor cu cerințe speciale. În acest sens, cadrele didactice trebuie să dețină competențe solide în utilizarea acestor tehnologii și să le îmbine armonios cu metodele tradiționale de predare, adaptând procesul educațional la particularitățile și nevoile individuale ale fiecărui elev [8].

Concluzii: Tehnologiile educaționale moderne extind posibilitățile predării clasice, oferind numeroase metode și modalități de prezentare a conținutului care favorizează învățarea, formarea și dezvoltarea elevilor. Integrarea acestora în procesul instructiv permite valorificarea potențialului individual al fiecărui copil și contribuie la îmbunătățirea rezultatelor școlare, precum și la adaptarea socială. Pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, aplicarea

tehnologiilor moderne reprezintă o condiție importantă pentru crearea unui mediu educațional incluziv, accesibil și motivant, în care fiecare elev este recunoscut, sprijinit și încurajat să progreseze conform particularităților sale individuale.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2005. 448 p. ISBN 973-681-010-9.
2. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2005. 192 p. ISBN 973-30-1776-6.
3. Educația incluzivă. *Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. Vol. I. Chișinău: Editura Lyceum, 2016. 170 p. ISBN 978-9975-3260-8-4.
4. LEFRANÇOIS, G. R. *Psychology for Teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 2000. 576 p. ISBN 978-0534368807.
5. АНТОНЮК, С. Д., МУКИНА, Е. Ю. et.al. Формирование культуры здоровья у детей с особыми образовательными потребностями. În: *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 2006, nr. 4, pp. 42-44. ISSN 1990-519X.
6. ВАГАНОВА, О. И. et.al. Технология индивидуализации обучения. În: *Балтийский гуманитарный журнал*, 2020, nr. 9(31), pp. 208-211. ISSN 2311-4088.
7. ВОРОНОВА, О. V. Профессиональная подготовка социальных педагогов к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном пространстве. În: *Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования*, 2017, pp. 117-125. ISBN 978-5-7996-2148-6.
8. ЖАКУПОВА, Г. С. Современные образовательные технологии как гарантия качества образовательного процесса. În: *Вестник Омского государственного университета*, 2016, nr. 1, pp. 184-190. ISSN 1694-8710.
9. КАТАШЕВ, И. А. Проектирование технологий нравственного воспитания лиц с особыми образовательными потребностями в современных условиях развивающейся образовательной среды. În: *Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья*, 2018, pp. 268-272. ISBN 978-5-9963-2803-9.
10. КАШИРСКАЯ, А. Б. Педагогические технологии коррекции особых образовательных потребностей учащихся в ДШИ. În: *Музыкальное исполнительство и педагогика: история, теория, практика*, 2018, pp. 144-149. ISBN 978-5-6041311-2-6.
11. КЫДЫРБАЕВА, Г. Т., БЕДЕЛБАЕВА, А. Е., ШМИДТ, М. А. Реализация сопровождения учебного процесса лиц с особыми образовательными потребностями. În: *Перспективы развития современных социально-экономических процессов*, 2022, pp. 26-33. ISBN 978-5-907572-49-4.
12. ОМАРОВА, А. А. Современная технология проблемного обучения. În: *Современные наукоемкие технологии*, 2011, nr. 1, pp. 73-75. ISSN 1812-7320.
13. ПРОНИНА, Л. Н., ЯНУЩЕНКОВА, И. В. Коррекционно-развивающие технологии в инклюзивном образовании. În: *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство*, 2021, nr. 3, pp. 95-96. ISSN 2071-8713.
14. СЕМЕНОВА, А. С., СЕМЕНОВ, К. Б. Использование информационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями. În: *Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции*, 2021, pp. 204-209. ISBN 978-5-9500956-9-5.

15. ТИХОМИРОВА, Л. Ф., МАКЕЕВА, Т. В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании. În: *Ярославский педагогический вестник*, 2017, nr. 3, pp. 82-85. ISSN 1813-145X.
16. ФЕТАЛИЕВА, Л. Р. *Инклюзивное обучение младших школьников в общеобразовательной школе*. În: Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования», Махачкала, 2015.
17. ФЕТАЛИЕВА, Л. Р., ШИХАЛИЕВА, С. Х., КАРАЕВА, С. А. Методы обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями. În: *Международный научный журнал «Инновационная наука»*, 2016, nr. 1, pp. 229-233. ISSN 2306-6106.
18. ЧАЙКОВСКИЙ, М. Є. *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи із молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору*. Teză de doctor în pedagogie, 13.00.05. Starobilsk, 2016. 570 p.

ROLUL INTERVENȚIILOR PSIHOPEDAGOGICE ÎN PREVENIREA ȘI GESTIONAREA TULBURĂRILOR EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI

THE ROLE OF PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTIONS IN THE PREVENTION AND MANAGEMENT OF EMOTIONAL DISORDERS IN ADOLESCENTS

COJOCARU Aurelia, lect. univ. dr.,
Universitatea de Studii Europene din Moldova
PhD in Psychology, University Lecturer
European Studies University of Moldova
ORCID:0000-0002-7001-1907
e-mail: psiholog.abc@gmail.com

BUBUIOC Libi, studentă ciclul II,
Facultatea de Psihologie și Asistență Socială,
Universitatea de Studii Europene din Moldova,
Specializare: Psihologie Clinică
Master's Student, Faculty of Psychology and Social Work
European Studies University of Moldova,
Specialization: Clinical Psychology
e-mail: bubuioclibi@gmail.com

CZU: 37.015.3

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p624-629

Abstract. Adolescence is a critical stage in psychosocial development, marked by increased emotional vulnerabilities and the risk of developing emotional disorders such as anxiety and depression. Psychopedagogical interventions, based on the promotion of resilience, emotional self-regulation and socio-emotional skills, represent an effective strategy in preventing and managing these difficulties. This article analyzes the main types of psychopedagogical interventions in the prevention and management of emotional disorders in adolescents and their effectiveness demonstrated in the specialized literature.

Keywords: adolescence, emotional disorders, psychopedagogical interventions, socio-emotional learning, emotional regulation.

Rezumat. Adolescența reprezintă o etapă critică în dezvoltarea psiho-socială, caracterizată prin vulnerabilități emoționale crescute și riscul de apariție a tulburărilor emoționale, cum ar fi anxietatea și depresia. Intervențiile psihopedagogice, bazate pe promovarea rezilienței, autoreglării emoționale și competențelor socio-emoționale, reprezintă o strategie eficientă în prevenirea și gestionarea acestor dificultăți. Articolul analizează principalele tipuri de intervenții psihopedagogice în prevenirea și gestionarea tulburărilor emoționale la adolescenți și eficiența acestora, demonstrată în literatura de specialitate.

Cuvinte-cheie: adolescență, tulburări emoționale, intervenții psihopedagogice, învățare socio-emoțională, reglare emoțională.

Introducere. Adolescența este o perioadă critică de dezvoltare marcată de schimbări biologice, cognitive și sociale. Aceste tranziții pot crește vulnerabilitatea la tulburări emoționale precum anxietatea, depresia, disreglarea emoțională și simptomele de stres posttraumatic [1]. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2021), aproximativ unul din șapte adolescenți la nivel mondial prezintă o tulburare mintală, iar jumătate din toate afecțiunile de sănătate mintală de-a lungul vieții încep înainte de vârsta de 14 ani [2]. Aceste constatări evidențiază necesitatea unor strategii de prevenire și intervenție timpurie adaptate acestei grupe de vârstă.

Din acest motiv, este necesară o orientare specială care poate fi dată din practica psihopedagogiei, o disciplină științifică ce se ocupă de studiul complet al cazurilor speciale ca resursă fundamentală pentru a facilita și a da continuitate învățării [3].

Psihopedagogia a apărut ca disciplină științifică la începutul secolului al XX-lea, inițial printr-o practică profesională care a corelat cunoștințele de psihologie și pedagogie pentru a identifica aspecte, a înțelege procesele și a interveni în fața problemelor identificate în învățarea școlară a elevilor. Ulterior, aceste două științe s-au unit pentru a consolida existența a ceea ce se numește astăzi psihopedagogie, prin urmare, un interes deosebit al psihologilor este de a analiza caracteristicile psihicului copilului în activitățile de predare și educație, din acest motiv, este necesară organizarea proceselor pedagogice pe baza suportului psihologic, cu alte cuvinte, implică cunoașterea elevilor înainte de a-i educa [4].

Se estimează că 10-20% dintre copiii și adolescenții din întreaga lume suferă de probleme de sănătate mintală, iar această rată reprezintă o proporție mare din bolile globale [5]. În plus, se știe că aproximativ jumătate din tulburările emoționale și de comportament pe durata vieții debutează înainte de vârsta de 14 ani [6]. Studiile realizate în Statele Unite și în alte țări arată că estimările prevalenței generale a tulburărilor emoționale și de comportament moderate și severe la copiii de vârstă școlară sunt între 14% și 20%. Cu alte cuvinte, unul din cinci până la șapte copii suferă de o tulburare psihiatrică [7].

Un studiu longitudinal realizat de Castello, Mustillo, Erkanli, Keeler și Angold, pe 1.420 de participanți cu vârste cuprinse între 9 și 13 ani, a arătat că probabilitatea ca participanții să primească cel puțin un diagnostic psihiatric în decurs de doi ani a crescut de aproximativ trei ori. Diagnosticul psihiatric variază în funcție de vârstă. Prevalența unor tulburări precum anxietatea socială, panica, depresia și dependența de substanțe crește odată cu vârsta, în timp ce prevalența tulburării de anxietate de separare și a tulburării de deficit de atenție/hiperactivitate scade odată cu vârsta. Rata de a avea un diagnostic atinge un vârf la 9-10 ani, scade la cel mai mic nivel la 12 ani și, ulterior, crește lent. Tulburările mai frecvente la bărbați sunt tulburarea de comportament și tulburarea de deficit de atenție/hiperactivitate, în timp ce tulburările mai frecvente la femei sunt depresia și tulburarea de anxietate [8].

Cassidy, James și Wiggs au descoperit că adolescenții cu tulburări emoționale și de comportament sunt mai susceptibili de a primi un diagnostic psihiatric concomitent în timpul adolescenței decât în alte perioade, iar 89% dintre adolescenții cu tulburări emoționale/de comportament îndeplinesc criteriile pentru un diagnostic psihiatric [9].

Într-un studiu britanic privind sănătatea mintală a copiilor și adolescenților (CAMH), un sondaj a fost administrat la 7.977 de profesori, părinți și copii, între 1999-2004 pentru a determina prevalența tulburărilor emoționale și de comportament. Studiul a constatat că, în rândul copiilor cu vârste cuprinse între 5 și 16 ani, prevalența problemelor comportamentale au fost de 6%, problemelor emoționale (depresie sau anxietate) a fost de 4% și a tulburărilor hiperchinetice a fost de 1,5% [10]. Se consideră că diferențele bazate pe gen pot fi legate de factori biologici, precum și de rolurile de gen și de modelele de exprimare emoțională ale băieților și fetelor, în timp ce diferențele de vârstă pot fi legate de structurile sociale, emoționale și cognitive în schimbare ale adolescenței.

Rezultate și discuții. Studiile demonstrează că intervențiile psihopedagogice au un impact semnificativ asupra sănătății emoționale a adolescenților, reducând prevalența

tulburărilor afective și promovând competențele sociale. Totuși, eficiența lor depinde de factori precum: formarea cadrelor didactice, adaptarea culturală a programelor și implicarea familiei.

Prevalența ridicată a anxietății și depresiei în această etapă subliniază necesitatea unor programe de prevenire și intervenție timpurie [11]. Școala, ca mediu educațional și social, are un rol fundamental în identificarea și abordarea acestor probleme prin intervenții psihopedagogice structurate. Intervențiile psihopedagogice, desfășurate la nivel individual, de grup sau instituțional, oferă oportunități de dezvoltare a competențelor emoționale și de reducere a factorilor de risc.

Emoțiile sunt prezente în toate aspectele vieții și sunt esențiale în procesul educațional pentru învățare, iar educația emoțională îi face pe elevi să își reînnoiască abilitățile de interacțiune socială și de rezolvare a problemelor și să dobândească capacitatea de a face față sentimentelor experiențiale. O orientare psihopedagogică duce la dobândirea de abilități aplicabile în situații de natură socială, cum ar fi drogurile, stresul, anxietatea, depresia, violența și altele, care favorizează dezvoltarea emoțională prin creșterea performanței academice, reducerea comportamentelor indezirabile, obținerea succesului la toate nivelurile educaționale [12].

Bisquerra (2009) afirmă că „emoțiile se referă la un răspuns al organismului care începe în SNC (Sistemul Nervos Central) (p. 19)”, motiv pentru care instituțiile de învățământ pot lucra cu tehnici de relaxare sau control corporal; comportamentul trebuie privit din punctul de vedere al posibilității de a confirma comportamentele sociale adecvate reacției primite în fiecare context, iar cognitivul reprezintă modul în care emoția este scurtată sau prelungită fiind conștienți de aceasta, ceea ce poate afecta individul în starea sa emoțională, de aceea o analiză internă este utilă pentru reglarea emoțiilor și educarea sub conceptul de educație emoțională [13].

Rolul intervențiilor psihopedagogice în prevenție. Intervențiile psihopedagogice, situate la intersecția dintre psihologie și educație, cuprind programe educaționale, psihologice și psihoeducaționale structurate, implementate în școli, familii și contexte comunitare. Acestea sunt concepute pentru a promova abilitățile socio-emoționale, a spori reziliența și a aborda simptomele emergente înainte ca acestea să se transforme în tulburări cronice [14]. Aceste Intervenții psihopedagogice — definite aici ca seturi de activități educaționale, psihologice și psihoeducaționale integrate în medii formative, urmăresc atât prevenția primară (promovarea competențelor), cât și intervenția secundară/terțiară (gestionarea simptomelor și reintegrarea școlară).

Programe de învățare social – emoțională (SEL)

Popularitatea tot mai mare a programelor SEL (Social-Emotional Learning – Învățare Socio-Emoțională) în școli a dus la mai multe evoluții demne de remarcat în domeniu în ultimii 10-15 ani [15]. Intervențiile SEL își propun să dezvolte competențe precum conștiința de sine, autoreglarea emoțională, empatia, abilitățile relaționale și luarea deciziilor responsabile. Meta-analizele la scară largă arată că programele SEL îmbunătățesc semnificativ reglarea emoțională, comportamentul prosocial, performanța academică și reduc problemele de internalizare și externalizare [16,17]. Implementate universal în mediul școlar, programele SEL acționează ca o măsură preventivă prin dotarea adolescenților cu instrumente pentru a gestiona factorii de stres și provocările emoționale.

Intervenții Bazate pe Mindfulness

Intervențiile bazate pe mindfulness îi învață pe adolescenți să își concentreze atenția asupra momentului prezent și să cultive o conștientizare fără prejudecăți a emoțiilor. Dovezile sugerează că intervențiile bazate pe mindfulness reduc stresul, îmbunătățesc reglarea emoțiilor și sporesc bunăstarea psihologică, deși rezultatele pentru anxietate și depresie sunt mixte [18,19]. Implementate într-un mod regulat și combinate cu alte modalități, exercițiile de atenție conștientă s-au dovedit eficiente în reducerea stresului și îmbunătățirea reglării emoționale la adolescenți [20].

Intervenții axate pe colaborarea școală – familie

Bunăstarea emoțională a adolescenților este puternic influențată de dinamica familială. Programele psihoeducaționale care vizează părinții și familiile își propun să îmbunătățească comunicarea, practicile parentale și gestionarea stresului. Intervențiile familiale bazate pe dovezi reduc ratele de recidivă la adolescenții cu afecțiuni existente și promovează factori de protecție care previn dezvoltarea de noi tulburări [21]. S-a constatat că intervențiile care includ părinții au o eficiență mai ridicată, prin consolidarea suportului emoțional și educațional [22]. Atunci când acestea sunt combinate creează o rețea de sprijin coerentă pentru adolescent.

Modelele Cognitiv-Comportamentale și Psihoeducaționale

Intervențiile bazate pe terapia cognitiv-comportamentală (TCC) adaptate pentru școli combină psihoeducația cu antrenamentul de abilități în restructurarea cognitivă, rezolvarea problemelor și strategiile de coping. Aceste intervenții sunt deosebit de eficiente în reducerea simptomelor de anxietate și depresie [23]. Prin integrarea principiilor TCC în programa școlară, educatorii și psihologii școlari pot oferi sprijin accesibil, reducând în același timp stigmatizarea din jurul îngrijirii sănătății mintale.

Intervenții digitale și hibride

Platformele digitale, aplicațiile și modulele psihoeducaționale online au apărut ca instrumente scalabile și accesibile. Aceste intervenții oferă oportunități de automonitorizare, practică ghidată și feedback personalizat. Revizuirile sistematice sugerează că instrumentele digitale sunt promițătoare pentru antrenamentul reglării emoțiilor, în special atunci când sunt completate de îndrumare față în față [24]. Cu toate acestea, dovezile privind efectele pe termen lung rămân limitate, indicând necesitatea unor abordări hibride care să integreze tehnologia cu interacțiunea umană directă.

Consilierea psihopedagogică individuală și de grup facilitează exprimarea emoțională, rezolvarea conflictelor și prevenirea comportamentelor de risc [25]. Totodată, oferă oportunitatea de a interacționa cu alți adolescenți care se confruntă cu dificultăți similare. Acest format poate reduce sentimentul de izolare, poate oferi suport reciproc și poate facilita învățarea de la experiențele celorlalți, într-un mediu supravegheat și ghidat [26].

Chiar și cu cele mai bune strategii preventive, unii adolescenți pot dezvolta tulburări emoționale. În aceste cazuri, intervențiile psihopedagogice trec de la rolul de prevenție la cel de gestionare activă, oferind suport și strategii pentru a depăși aceste dificultăți.

Un pas important în gestionare tulburărilor emoționale este identificarea timpurie a semnelor de suferință emoțională sau a tulburărilor. Profesorii, părinții și personalul școlar, fiind într-un contact constant cu adolescenții, aceștia sunt primii care observă schimbările subtile în comportament, dispoziție sau performanță. Recunoașterea acestor semne necesită o

comunicare deschisă și o atitudine proactivă din partea adulților, facilitând astfel accesul adolescentului la ajutor specializat.

Concluzii.

În ciuda dovezilor solide, rămân mai multe provocări. Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe rezultatele longitudinale. Deși baza de dovezi pentru SEL, TCC și psihoeducație este robustă, rămân lacune: necesitatea unor studii longitudinale care să măsoare durabilitatea efectelor, comparații directe între tipuri de intervenții, evaluarea eficienței în contextul digital și hibrid, adaptarea culturală și analizele cost-eficacitate în contexte cu resurse limitate.

Intervențiile psihopedagogice reprezintă o strategie importantă pentru prevenirea și gestionarea tulburărilor emoționale la adolescenți. Prin promovarea abilităților socio-emoționale, creșterea rezilienței și furnizarea sistemelor de sprijin accesibile, astfel de intervenții reduc simptomele, promovează bunăstarea și îmbunătățesc performanța academică. Implementarea cu succes necesită integrare în contexte școlare, familiale și comunitare, susținută de cadre bazate pe dovezi și evaluare continuă. Investiția în aceste programe nu numai că îmbunătățește sănătatea mintală a adolescenților, dar contribuie și la o dezvoltare educațională și socială mai amplă.

Bibliografie:

1. PATEL, V. et al. (2018). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *The Lancet*, 392(10157), 1553–1598.
2. WHO. (2021). *Adolescent mental health*. World Health Organization.
3. GUO, J. (2018). On the postmodernity in a dictionary of Maqiao. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 4(4), 17-24.
4. GONZALES, A., VERCELLINO, S., VAN, R., BARILÁ, M. (2019). Ensayos críticos sobre Psicopedagogía. Santiago de Chile. Ediciones CELEI.
5. KIELING, C., BAKER, H., BELFER, M., CONTI, G., ERTEM, I., OMIGBODUN. O., et al. Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *Lancet*. 2011;378(9801): 1515-25.
6. MALHOTRA S, PADHY SK. Challenges in providing child and adolescent psychiatric services in low resource countries. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*. 2015;24(4): pp. 777-797.
7. BRANDENBURG N.-A., FRIEDMAN R.-M., SILVER S.-E. The epidemiology of childhood psychiatric disorders: Prevalence findings from recent studies. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1990; 29: 76-83.
8. COSTELLO EJ, MUSTILLO S, ERKANLI A, KEELER G, ANGOLD A. Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Arch Gen Psychiatry*. 2003;60(8):837-44.
9. CASSIDY E, JAMES A, WIGGS L. The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Special Education*. 2006; 28: 167-73.
10. GREEN H., MCGINNITY A., MELTZER H, FORD T, GOODMAN R. Mental health of children and young people in Great Britain 2004. New York: Palgrave Macmillan; 2005.
11. POLANCZYK, G. V., SALUM, G. A., SUGAYA, L. S., CAYE, A., ROHDE, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365.

12. VÉLEZ, C. ARROLLO, M. DÁVILA, C. RIBADENEIRA, G. & BARCIA, M. (2021). La Orientación Psicopedagógica en el Ámbito Emocional de los Estudiantes de Educación General Básica. *Dominio de las Ciencias*, 7 (1), 315-333. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/1723/3410E1>
13. ARBAOUI, F. Z. (2018). Feminist dystopian consciousness in margaret atwood's the handmaid's tale. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture (IJLLC)*, 4(4), 1-9. <https://doi.org/10.21744/ijllc.v4n4.231>
14. Jacqueline Aracely Arteaga Guerrero, José Atilio Murillo Moreira, et al (2002). Psychopedagogy and its contribution to the emotional state of students. *International Research Journal of Management IT and Social Sciences* 9(3): pp. 365-374.
15. *success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
16. BERG, J., OSHER, D., SAME, M. R., NOLAN, E., BENSON, D., & JACOBS, N. (2017). Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies. Washington, DC: American Institutes for Research. Retrieved from: <https://www.air.org/resource/report/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies>
17. DURLAK, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
18. CIPRIANO, C., et al. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programming. *Journal of School Psychology*, 97, 12–29.
19. ZENNER, C., HERRNLEBEN-KURZ, S., WALACH, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.
20. PIGUET, C. et al. (2021). Mindfulness-based interventions in adolescents: A randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 925–936.
21. ZOOGMAN, S., GOLDBERG, S. B., HOYT, W. T., MILLER, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302.
22. GEARING, R. E. et al. (2008). Evidence-based family psychoeducational interventions for children and adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 17(4), 559–571.
23. STEINBERG, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
24. MORGADO, T. et al. (2022). The effectiveness of psychoeducational interventions in reducing anxiety in adolescents: A systematic review. *Children*, 9(7), 964.
25. REYNARD, S. et al. (2022). Digital interventions for emotion regulation in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 24(9), e37058.
26. COOPER, M. (2013). *School-based counseling in UK secondary schools: A review and critical evaluation*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(5), 409-430.
27. COREY, G. (2015). *Theory and practice of group counseling* (9th ed.). Cengage Learning.

IMPACTUL COGNITIV AL EPILEPSIEI ÎN COPILĂRIE: IMPLICAȚII ASUPRA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

THE COGNITIVE IMPACT OF CHILDHOOD EPILEPSY: IMPLICATIONS FOR THE LEARNING PROCESS

GLAVAN Aurelia, neurolog, prof. univ., dr. hab., coordonator Serviciul de Evaluare și
Consiliere Psihologică, Centrul Național de Epileptologie
neurologist, Ph.D. in Psychology, university professor, Coordinator of the Psychological
Evaluation and Counseling Service, National Epileptology Center, R. of Moldova
ORCID: 0000-0002-2549-5367
e-mail: glavan_aurelia@yahoo.com.

REPEȘCO Gabriela, psihopedagog, doctorandă Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
psychopedagogue, PhD Student, Doctoral School Science of Education, State Pedagogical
University "Ion Creangă" from Chisinau, R. of Moldova
ORCID: 0000-0001-9661-6886
e-mail: gabrielarepesco@gmail.com

MACRII Maria, psiholog Centrul Național de Epileptologie
psychologist, National Epileptology Center
ORCID: 0009-0005-6752-2553
e-mail: macrii@inbox.ru

CZU: 159.954.4:616.853-053.2

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p630-636

Rezumat. În diagnosticul de epilepsie la copii, studiile evidențiază o incidență ridicată a tulburărilor de învățare, chiar și în absența unor dizabilități intelectuale severe. În acest articol sunt prezentate principalele tipuri de deficite neuropsihologice asociate epilepsiei, cu accent pe probleme de învățare și propune implicații pentru evaluare neuropsihologică și intervenție educațională în contextul învățământului incluziv. Evaluarea precoce și intervenția timpurie, într-un cadru multidisciplinar, abordarea integrată și adaptarea educațională, sunt esențiale pentru a îmbunătăți semnificativ performanțele academice și calitatea vieții, pentru a oferi copiilor cu epilepsie șanse reale de succes școlar și social. Lucrarea include, de asemenea, un studiu de caz, care ilustrează dificultățile complexe de învățare și adaptare școlară în cazul unui copil cu epilepsie.

Cuvinte-cheie: epilepsie, copii, învățare, evaluare, profil neuropsihologic, intervenții.

Abstract. In the diagnosis of childhood epilepsy, studies highlight a high incidence of learning difficulties, even in the absence of severe intellectual disabilities. This article presents the main types of neuropsychological deficits associated with epilepsy, with a particular focus on learning problems, and proposes implications for neuropsychological assessment and educational intervention within the framework of inclusive education. Early evaluation and timely intervention, within a multidisciplinary framework, along with an integrated approach and educational adaptation, are essential to significantly improve academic performance and quality of life, providing children with epilepsy real opportunities for school and social success. The paper also includes a case study that illustrates the complex learning and school adaptation difficulties of a child with epilepsy.

Keywords: epilepsy, children, learning, assessment, neuropsychological profile, interventions.

Introducere

Epilepsia în copilărie este o patologie neurologică frecvent întâlnită, cu o incidență de aproximativ 0,5–1% în populația pediatrică [3]. Conform sondajelor epidemiologice efectuate

în țări dezvoltate, circa 65 milioane de oameni suferă de această boală, mai mult de 6 milioane dintre ei fiind europeni. Datele Ligii Internaționale pentru Combaterea Epilepsiei au evidențiat o rată anuală a incidenței cuprinsă între 43-47 la 100.000 locuitori în toate categoriile de vârstă [2; 3; 5]. În Marea Britanie, epilepsia afectează aproximativ 1 din 200 copii și tineri sub 18 ani. Anual în România sunt diagnosticate peste 11.000 cazuri noi de epilepsie, dintre care 3.400 sunt copii și adolescenți. În Republica Moldova conform datelor Biroului Național de Statistică, prevalența epilepsiei a constituit 16,0 % [2; 8].

În fiecare an, mai mult de 45 000 de copii primesc diagnosticul de epilepsie, o boală cu profund impact asupra sănătății fizice și psihice [3]. Pe lângă impactul asupra sănătății fizice, aceasta pune presiune semnificativă asupra copilului și a părinților, din punct de vedere psihic și financiar. Mai mult, stigma care mai este asociată epilepsiei poate duce la sentimente de izolare și frustrare. Persoanele diagnosticate cu epilepsie se confruntă adesea cu restricții în ceea ce privește participarea la activități culturale, sportive, artistice sau recreative. Aceste limitări, alături de tendința de autoizolare generată de anxietatea și teama de apariție a unei crize, contribuie la conturarea unui stil de viață caracterizat prin retragere socială și sentimentul de excludere din multiple aspecte ale vieții cotidiene, care în mod obișnuit aduc satisfacție și bucurie. În cazul copiilor cu epilepsie, comparativ cu cei fără această afecțiune, se observă un risc crescut de întârzieri în dezvoltarea psiho-emoțională și cognitivă, precum și dificultăți în obținerea succesului școlar. În plus, acești copii, odată ajunși la maturitate, prezintă șanse mai reduse de integrare pe piața muncii [4; 9].

Este important de menționat că majoritatea copiilor diagnosticați cu epilepsie duc o viață normală și nu se diferențiază semnificativ de copiii fără această afecțiune. Cu toate acestea, în cazul lor, se impune adoptarea unor măsuri de precauție adecvate. Este esențial ca acești copii să fie încurajați să participe activ la toate activitățile specifice vârstei, în aceeași măsură ca și copiii sănătoși, iar problema pregătirii copiilor cu epilepsie pentru activitatea de învățare în școală este actuală mai ales azi, când în lume se înregistrează tendințe comune privind realizarea continuității dintre preșcolaritate și învățământul primar [2; 8].

Debutul epilepsiei în copilărie afectează dezvoltarea neurocognitivă prin întreruperi ale activității corticale normale, fie datorită crizelor propriu-zise, fie din cauza activității epileptiforme intercritice. În funcție de localizarea corticală afectată (lob frontal, temporal, parietal etc.), profilul neuropsihologic variază semnificativ. Deci, dincolo de manifestările convulsive, epilepsia are un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive și socio-emoționale a copilului [5; 9].

Tulburările de comportament și cele de ordin intelectual la copii cu epilepsie au fost asociate cu o serie de factori determinanți, printre care se numără:

- **Momentul debutului crizelor epileptice** – un debut precoce, survenit înainte de conturarea principalelor structuri psihice, este frecvent corelat cu apariția tulburărilor de dezvoltare;
- **Etiologia epilepsiei** – formele secundare de epilepsie sunt adesea însoțite de retard psihomotor și de întârziere în dezvoltarea limbajului;
- **Forma clinică a epilepsiei** – epilepsiile generalizate se asociază mai frecvent cu deficite psihomotorii și verbale, comparativ cu formele parțiale;

- **Frecvența crizelor** – în timp ce unii autori consideră că o frecvență ridicată a crizelor este un factor determinant în apariția deficitului psihic, alții contestă această relație de cauzalitate;
- **Timpul și eficiența intervenției terapeutice** – inițierea tardivă a tratamentului sau eficiența scăzută a acestuia reprezintă factori care contribuie semnificativ la instalarea retardului psihomotor și verbal [1; 5; 6].

Mecanismele neurobiologice în epilepsia presupun o instabilitate electrică corticală, cu influențe directe asupra rețelelor neuronale implicate în învățare [5]. Această instabilitate se manifestă nu doar în timpul crizelor, ci și în perioadele intercritice, prin descărcări epileptiforme silențioase care perturbă procesele de consolidare a memoriei și dezvoltarea limbajului [1]. Studiile recente arată că peste 50% dintre copiii cu epilepsie prezintă tulburări în dezvoltarea funcțiilor psihice superioare, în special în domeniile atenției, memoriei, limbajului și funcțiilor executive. Aceste deficite se traduc adesea în probleme de învățare, indiferent de severitatea epilepsiei sau de nivelul IQ [7].

Tabelul 1. Aspecte psihologice în epilepsia copiilor

DOMENIU	MANIFESTĂRI FRECVENTE	IMPLICAȚII PRACTICE/RECOMANDĂRI
Cognitiv	✓ Întârzieri în dezvoltarea limbajului ✓ Deficite de atenție și memorie ✓ Dislexie, discalculie	✓ Intervenții logopedice ✓ Exerciții de antrenament cognitiv ✓ Adaptarea sarcinilor școlare
Emoțional	✓ Anxietate legată de crize ✓ Teamă de stigmatizare ✓ Stimă de sine scăzută	✓ Consiliere psihologică ✓ Grupuri de suport ✓ Activități de creștere a încrederii în sine
Comportamental	✓ Retrageri sociale ✓ Comportament de evitare ✓ Agitație sau apatie	✓ Intervenții comportamentale ✓ Învățare socio-emoțională ✓ Promovarea implicării active
Social	✓ Dificultăți de integrare în colectiv ✓ Excludere din activități ✓ Izolare	✓ Programe de incluziune ✓ Informarea cadrelor didactice și colegilor ✓ Susținerea relațiilor sociale
Familial	✓ Atitudine hiperprotectoare ✓ Neîncredere în potențialul copilului	✓ Psihoterapie de familie ✓ Educația părinților ✓ Implicare activă și echilibrată în educație

Evaluarea unor grupuri de copii diagnosticați cu epilepsie, prin intermediul bateriilor de teste neurocognitive, a evidențiat un procent crescut de apariție a dislexiei, a deficiențelor

vizuo-spațiale, a dificultăților de învățare nonverbală, precum și un timp de reacție crescut în cadrul testelor aplicate [3; 6].

Probleme de învățare asociate epilepsiei la copii

Tulburările de învățare se referă la deficite specifice în una sau mai multe arii cognitive, manifestate printr-un randament școlar sub nivelul așteptărilor, în contextul în care copilul nu prezintă retard mintal, nu suferă de tulburări senzoriale și beneficiază de condiții sociale și educaționale adecvate pentru procesul de învățare [2; 9]. Aceste tulburări constituie un grup eterogen de disfuncții, în care sunt afectate una sau mai multe funcții cognitive specifice. Domeniile cel mai frecvent implicate includ înțelegerea limbajului, cititul, scrisul și abilitățile de calcul matematic. Perturbările de limbaj apărute în etapele timpurii ale dezvoltării constituie un factor predictiv semnificativ pentru apariția ulterioară a tulburărilor de învățare [3; 7; 9].

Copiii cu epilepsie pot prezenta dificultăți specifice de învățare, precum: dificultăți de achiziție a cititului și scrisului; deficite în atenția susținută și memoria de lucru; exprimare verbală dezorganizată sau lentă; tulburări în rezolvarea de probleme și flexibilitatea cognitivă. Aceste probleme sunt adesea subdiagnosticate, fiind interpretate eronat ca lipsă de interes sau motivație școlară [6].

Problemele de învățare asociate epilepsiei la copii sunt influențate de anumiți factori de risc, care influențează severitatea problemelor cognitive, cum ar fi: vârsta de debut a epilepsiei (debutul bolii mai devreme → risc mai mare), durata afecțiunii, tipul epilepsiei, etiologia structurală a bolii (de ex. displazii corticale sau leziuni cerebrale), tratamentul anti-convulsivant (mai multe medicamente pot agrava simptomele cognitive) [2; 5].

Profilul cognitiv al copilului cu epilepsie depinde de localizarea corticală a activității epileptiforme. Studiile clinice au descris tipare distincte [3; 7].

Tabelul 2. Profiluri neuropsihologice în funcție de tipul epilepsiei la copii

LOCALIZARE	FUNCȚII AFECTATE	IMPACT EDUCAȚIONAL
Frontală	Funcții executive, planificare, inhibiție, atenție	Probleme în rezolvarea sarcinilor, impulsivitate, dezorganizare
Temporală stângă	Limbaj, memorie verbală	Dificultăți în exprimare, lectură, înțelegerea textului
Temporală dreaptă	Memorie vizuală, orientare spațială	Probleme în copierea formelor, geometrie, organizare vizuală
Occipitală/parietală	Gnoză vizuală, orientare spațială, calcul	Tulburări vizual-spațiale, disfuncții în matematica practică

În urma numeroaselor cercetări specialiștii consacrați domeniului au ajuns la un consens, susținând că profilul cognitiv al copiilor cu epilepsie diferă în funcție de [3]:

- vârsta la debutul epilepsiei,
- frecvența și tipul crizelor,
- localizarea focarului epileptiform,
- tratamentele administrate [1; 7; 9].

Diferențele majore se regăsesc în:

- tulburări de memorie verbală (epilepsie temporală stângă),
- afectare vizual-spațială (temporală dreaptă sau parietală),
- disfuncții executive și impulsivitate (epilepsie frontală),
- încetinirea generală a procesării cognitive (forme generalizate) [5; 7].

Epilepsia infantilă are implicații neuropsihologice profunde, cu efecte semnificative asupra capacității de învățare [2]. Într-un cadru educațional, aceste deficite se reflectă în performanțe școlare scăzute, dificultăți de adaptare, tulburări de atenție și probleme de integrare în colectiv. Mediul familial și mediul școlar pot modera impactul deficitelor neurologice asupra performanței academice: un mediu stabil și susținător reduce semnificativ efectele cognitive negative [8].

Evaluarea precoce, abordarea integrată și adaptarea educațională sunt esențiale pentru a oferi copiilor cu epilepsie șanse reale de succes școlar și social [2].

Implicații practice pentru evaluare

Evaluarea dezvoltării funcțiilor psihice superioare (FPS) la copiii cu epilepsie reprezintă un demers esențial în înțelegerea profilului cognitiv, emoțional și comportamental al acestora. În contextul clinic, dar și educațional, identificarea timpurie a disfuncțiilor neuropsihologice permite intervenții corective eficiente și personalizate [4].

Utilizarea unor instrumente adecvate vârstei, adaptate tipului de epilepsie, testare extinsă a funcțiilor executive, memoriei verbale/vizuale, atenției, limbajului și abilităților motorii – reprezintă o necesitate de evaluare a acestor grupuri de copii. Instrumentele permit investigarea următoarelor domenii [2; 7]:

- Memorie auditivă și vizuală
- Auz fonematic și înțelegere verbală
- Motricitate fină și grosieră
- Praxis dinamic, spațial și ideomotor
- Gnoză vizuală, auditivă și spațială
- Funcții executive (atenție, control, inhibiție)
- Sferă afectiv-emoțională.

Implicații practice pentru educație

Având în vedere vulnerabilitățile neurocognitive ale copiilor cu epilepsie, educația incluzivă trebuie să țină cont de [2]:

- Adaptări curriculare (sarcini reduse, timp suplimentar, suport vizual);
- Sprijin individualizat oferit de cadre specializate;
- Intervenții logopedice și psihoterapeutice;
- Colaborare interdisciplinară între medic, psiholog, pedagog și familie;
- Monitorizare periodică a evoluției cognitive și școlare;
- Implicarea familiei și a școlii în planurile de suport și adaptare educațională [2; 7; 8].

Intervenție recomandată:

- Intervenție neuropsihologică structurată, cu accent pe reabilitarea funcțiilor executive, a vorbirii și a memoriei;
- Terapie ocupațională și exerciții de integrare senzorială;

- Program de logopedie cu suport pentru exprimarea verbală coerentă și corectă;
- Activități remediale de matematică și citit–scris în regim adaptat;
- Monitorizare psihopedagogică trimestrială și reevaluare neuropsihologică anuală;
- Reabilitare cognitivă și antrenamente în memorie de lucru, atenție și viteză de procesare [2, 8].

Concluzii:

Copiii reprezintă o populație vulnerabilă, motiv pentru care intervenția timpurie și un plan de tratament personalizat sunt esențiale pentru a le oferi cea mai bună șansă de a avea o viață cât mai normală. Aceștia, precum și părinții lor, au nevoie de sprijin psihologic și educațional pentru a face față provocărilor zilnice.

Epilepsia infantilă are implicații neuropsihologice profunde, cu efecte semnificative asupra capacității de învățare. Copiii cu epilepsie, chiar și cu IQ general normal, prezintă frecvent deficite neuropsihologice subtile sau moderate, care afectează memorie, atenție, funcții executive și limbaj. Evaluarea precoce, și intervenția timpurie, într-un cadru multidisciplinar, abordarea integrată și adaptarea educațională sunt esențiale pentru a îmbunătăți semnificativ performanțele academice și calitatea vieții, pentru a oferi copiilor cu epilepsie șanse reale de succes școlar și social.

În acest context, educația copilului joacă un rol esențial. O atitudine hiperprotectoare din partea părinților – bazată pe convingerea că efortul intelectual ar putea declanșa crize epileptice – poate duce la îndepărtarea intenționată a copilului de activitățile educaționale. Această retragere sistematică din procesul de învățare poate contribui, în timp, la apariția unor dizabilități cognitive

Părinților copiilor diagnosticați cu epilepsie li se recomandă să acorde o atenție deosebită dificultăților psihice și psihologice care pot apărea în evoluția acestora. Este esențial ca părinții să colaboreze constant cu un psiholog, pentru a monitoriza dinamica acestor dificultăți și pentru a interveni în mod adecvat. Totodată, se recomandă utilizarea unor intervenții specifice pentru stimularea atenției, limbajului și memoriei, în vederea atingerii unui nivel optim de pregătire pentru școală.

Cadrele didactice, la rândul lor, au responsabilitatea de a proiecta și implementa strategii educaționale adaptate nevoilor acestor copii. Este important ca profesorii să țină cont de particularitățile individuale ale elevilor în procesul de evaluare a progresului intelectual și să identifice atât ariile în care copilul întâmpină dificultăți, cât și pe cele în care manifestă aptitudini sau potențial deosebit.

Studiu de caz

Pacientă: A. M., fetiță de 11 ani, la evidența *Centrului Național de Epileptologie* de la vârsta de 5 ani, administrează tratamente antiepileptice.

Antecedente: Suferă de epilepsie post-traumatică cu leziune frontală stângă, crize tonico-clonice frecvente.

Observații în timpul evaluării neuropsihologice: copilul era slab cooperant, orientat parțial temporal, cu stare emoțională stabilă, dar manifesta lipsă de dorință și nesiguranță în fața sarcinilor percepute ca dificile. Pacienta a demonstrat spirit critic, motivație joasă pentru

evaluare și disponibilitate redusă pentru colaborare. S-a observat epuizare în timpul probelor. Au fost sesizate dificultăți în exprimarea verbală coerentă și un ritm lent în activități.

Simptome cognitive și școlare depistate în urma evaluării dezvoltării funcțiilor psihice superioare (FPS) cu utilizarea unor instrumente adecvate vârstei, adaptate tipului de epilepsie:

- Deficite marcante de memorie auditiv-verbală și de denumire;
- Vorbire lentă, parafazii, dificultăți de exprimare coerentă;
- Tulburări de planificare, inhibiție, scriere ortografică afectată;
- Performanță scăzută în rezolvarea problemelor și sarcinilor școlare.

Evaluarea neuropsihologică a confirmat un profil frontal cu afectare majoră în domeniul executiv, verbal și mnestic, cu impact sever asupra adaptării școlare.

S-a recomandat integrarea copilului într-un program educațional personalizat, cu suport logopedic și psihopedagogic continuu.

Implicații pentru educație: având în vedere vulnerabilitățile neurocognitive ale copilului, educația incluzivă trebuie să țină cont de adaptări curriculare (sarcini reduse, timp suplimentar, suport vizual); sprijin individualizat oferit de cadre specializate; intervenții logopedice și psihoterapeutice; colaborare interdisciplinară între medic, psiholog, pedagog și familie; monitorizare periodică a evoluției cognitive și școlare.

Bibliografie:

1. CAPLAN, R. Pediatric epilepsy: behavioral and cognitive consequences. In: *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 2005, 5(5), pp. 410–416.
2. DANILIUC, N., SAVIN, E. Copiii cu epilepsie și pregătirea lor pentru instruirea în școală. În: *Mater. conf. șt. internaț., ed. a 3-a: Sănătatea, medicina și bioetica în societatea contemporană: studii inter și pluridisciplinare*. Chișinău: Print-Caro, 2020, pp. 237-242. ISBN 978-9975-56-805-0.
3. FASTENAU, P.S., JIANZHAO, L., DUNN, D. Cognitive outcomes in pediatric epilepsy. In: *Journal of Pediatric Psychology*, 2004, 29(7), pp. 591–605.
4. GLAVAN, A., DOȚEN, N. *Ghid de bune practici pentru activități de evaluare psihologică a pacienților cu epilepsie*. Chișinău, 2025, 140 p. ISBN 978-9975-3691-2-1.
5. HADJIU, S., CĂLCÎI, C., GROPPA, S. *Epilepsia și sindroame epileptice la copii*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic Medicina, 2023, 152 p. ISBN 978-9975-82-351-7.
6. HERMANN, B. P., SEIDENBERG, M. Epilepsy and cognition. In: *Oxford University Press*, 2017.
7. LOUGHMAN, A., SMITH, M. L., CONNOLLY, M. B. *Neuropsychological profile in pediatric epilepsy*. *Epilepsy & Behavior*, 2021, 117 p.
8. ȚURLEA, V., ROTARI, A. Deficiența psiho-cognitivă, și dereglările comportamentale în epilepsie la copii de vârstă fragedă. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, nr.2 (10), pp. 409-413. ISSN: 1857-1719.
9. WILLIAMS, J., BATES, J. A., GRIEBEL, M. L., SEIDENBERG, M. Neurodevelopmental impact of childhood-onset epilepsy. In: *Epilepsia*, 2001, 42(3), pp.428–436.

INTEGRAREA DIMENSIUNII PSIHOLOGICE ȘI LOGOPEDICE ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ: IMPLICAȚII PENTRU RECUPERAREA TULBURĂRILOR FONOLOGICE

INTEGRATION OF THE PSYCHOLOGICAL AND SPEECH THERAPY DIMENSION IN PEDAGOGICAL RESEARCH: IMPLICATIONS FOR THE RECOVERY OF PHONOLOGICAL DISORDERS

*HACEATREAN Oleseă, lect. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
PhD, university lecturer
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova
e-mail: haceatrean.olesea@upsc.md
ORCID: 0000-0002-1234-5678*

CZU: 376.36

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p637-641

Abstract. Contemporary pedagogical research highlights the importance of an interdisciplinary approach to language disorders. Phonological disorders, commonly encountered in speech therapy practice, affect not only a child's academic performance but also their emotional and social development. This article analyzes the convergence of psychological and speech-therapeutic dimensions in the recovery process, based on the premise that effective speech correction requires emotional, cognitive, and motivational support. We present integrated intervention models involving speech therapist-psychologist-family collaboration, self-regulation stimulation, and motivation development for communication. The findings support the thesis that pedagogical research should leverage interdisciplinarity and develop flexible programs tailored to inclusive, high-quality education.

Keywords: speech therapy; psychology; pedagogical research; phonological disorders; interdisciplinarity; inclusive education.

Rezumat. Cercetările pedagogice contemporane evidențiază importanța unei abordări interdisciplinare în tulburările de limbaj. Tulburările fonologice, frecvent întâlnite în practica logopedică, afectează nu doar performanțele academice ale copilului, ci și dezvoltarea sa emoțională și socială. Acest articol analizează convergența dimensiunilor psihologice și logopedice în procesul de recuperare, pornind de la premisa că o corecție eficientă a limbajului necesită suport emoțional, cognitiv și motivațional. Sunt prezentate modele de intervenție integrate, care implică colaborarea logoped-psiholog-familie, stimularea autoreglării și dezvoltarea motivației pentru comunicare. Rezultatele susțin teza că cercetarea pedagogică ar trebui să valorifice interdisciplinaritatea și să dezvolte programe flexibile, adaptate pentru o educație incluzivă și de calitate.

Cuvinte-cheie: logopedie, psihologie, cercetare pedagogică, tulburări fonologice, interdisciplinaritate, educație incluzivă.

Introducere

În contextul actual al transformărilor sociale, economice și educaționale, cercetarea pedagogică este chemată să răspundă unor exigențe complexe: adaptarea procesului educațional la nevoile diversificate ale elevilor, promovarea incluziunii școlare, utilizarea tehnologiilor moderne și consolidarea cooperării interdisciplinare [3]. În acest cadru, problematica tulburărilor de limbaj se situează în prim-plan, dat fiind faptul că limbajul constituie nu doar un instrument de comunicare, ci și o condiție fundamentală a dezvoltării cognitive și socio-emoționale a individului [1, 3, 4].

Tulburările fonologice sunt printre cele mai frecvente forme de dificultăți de limbaj întâlnite la copii în perioada preșcolară și școlară mică. Conform datelor statistice internaționale, prevalența acestora variază între 8-12% la copiii de vârstă școlară [6], iar studiile

naționale confirmă faptul că un procent semnificativ de elevi din clasele primare manifestă întârzieri în dezvoltarea fonologică sau dificultăți în achiziția și utilizarea sunetelor limbii [3]. Aceste tulburări influențează negativ atât procesul de învățare a cititului și scrisului, cât și integrarea socială și stima de sine a copilului [2, 3].

Tradițional, logopedia a fost percepută ca o disciplină orientată preponderent spre corectarea erorilor articulatorii, prin exerciții de motricitate, repetiții și antrenamente fonetice. Cu toate acestea, evoluțiile recente din domeniul psihologiei dezvoltării și pedagogiei incluzive demonstrează că simpla corecție mecanică a pronunției nu este suficientă pentru o recuperare completă. Tulburările fonologice au adesea o componentă psihologică complexă: anxietatea de comunicare, lipsa motivației, deficitul de atenție sau autoreglare emoțională [3]. Prin urmare, cercetarea pedagogică este obligată să abordeze această problemă într-o manieră interdisciplinară, care să îmbine strategiile logopedice cu suportul psihologic și pedagogic.

Un element central al cercetării pedagogice actuale este interdisciplinaritatea. În cazul tulburărilor fonologice, aceasta presupune:

- *Colaborarea logoped-psiholog-cadru didactic* pentru stabilirea unui plan individualizat de intervenție;
- *Integrarea metodelor logopedice* (corectarea articulatorie, exerciții de analiză și sinteză fonemică, stimularea ritmului și fluenței) cu *strategii psihologice* (tehnici de reducere a anxietății, jocuri de rol pentru dezvoltarea comunicării, feedback pozitiv);
- *Implicarea părinților* în procesul de terapie, ca factori de suport emoțional și modelare a comportamentelor lingvistice;
- *Utilizarea tehnologiei educaționale* (softuri logopedice, aplicații digitale de pronunție, exerciții interactive online), care motivează copilul și permit monitorizarea progresului.

Astfel de modele reflectă exigențele contemporane ale cercetării pedagogice, care nu se limitează la analiza fenomenului educațional în abstract, ci propun soluții aplicative, validate prin practică și adaptate la nevoile elevilor.

Metodologia utilizată în cadrul articolului este una calitativă și descriptiv-analitică, având la bază următoarele demersuri:

- *Analiza de conținut* a literaturii de specialitate – s-au studiat lucrările clasice și moderne din logopedie [1, 3, 4, 7, 10]
- *Studiul de caz* – au fost documentate situații concrete ale unor copii preșcolari și școlari mici cu tulburări fonologice, urmărindu-se tipurile de erori fonetice, progresul realizat în corectarea acestora și rolul factorilor psihologici în reușita terapiei [3].
- *Observația directă și interviul cu părinții* – pentru a surprinde modul în care contextul familial influențează recuperarea. S-a analizat implicarea părinților în aplicarea exercițiilor acasă și atitudinea lor față de dificultățile de limbaj ale copilului.
- *Criterii de analiză* – (a) gradul de progres fonologic (numărul și tipul sunetelor corectate); (b) schimbările în motivația pentru comunicare; (c) nivelul de autoreglare emoțională; (d) generalizarea achizițiilor în contexte de viață reală (școală, familie, grup de egali).

Această abordare metodologică permite atât descrierea fenomenului, cât și identificarea factorilor care mediază relația dintre intervenția logopedică și rezultatele obținute. În final, cercetarea confirmă că *recuperarea fonologică eficientă presupune integrarea dimensiunilor*

psihologice și logopedice, în concordanță cu exigențele pedagogiei moderne și cu orientările spre educația incluzivă.

În sprijinul celor susținute mai sus, propunem următoarele direcții și soluții aplicative pentru consolidarea dimensiunii interdisciplinare în activitatea logopedică, atât în cercetare, cât și în practică profesională: *Autoreglarea emoțională, jocul de rol, feedbackului pozitiv și autoevaluarea ghidată*,

Tehnicile de autoreglare emoțională utilizate în terapia logopedică se fundamentează pe principiile psihologiei dezvoltării [8] și pe modelul competențelor emoționale propus de Goleman 2006 [3, 10], conform căruia gestionarea emoțiilor favorizează învățarea, motivația și comunicarea eficientă (Tabelul 1).

Tabelul 1. Exerciții de mindfulness utile în logopedie

Exercițiu	Descriere succintă	Sugestii de integrare în terapie
Respirația jucăușă	Copilul este invitat să inspire „ca și cum ar umfla un balon cu bucurie” și să expire încet, imaginându-și cum emoțiile se desprind în vânt.	Înainte de a lucra sunete dificile, se poate face 1–2 minute de respirație jucăușă, pentru a reduce tensiunea și anxietatea de performanță.
Pauza de respirație	În momente de tensiune, se oprește, se inspiră profund și se acordă un moment de calm înainte de a răspunde	Dacă copilul se blochează în exerciții, logopedul poate propune să „facem o pauză de respirație” și apoi să reluăm cu calm.
Vizualizarea cu balonul de energie	Copilul își imaginează un balon care se umflă odată cu inspirația (energie, calm) și apoi se dezumflă pe expirație (eliberarea tensiunii).	Se poate integra la începutul ședinței sau înainte de un exercițiu mai dificil, pentru relaxare și orientare internă.
Explorarea cu toate simțurile	Copilul examinează un obiect (de ex. o piatră, o frunză) cu atenție maximă: textură, culoare, greutate, miros.	În perioada pre-articulatorie, acest exercițiu ajută la focalizarea atenției și la calmarea emoțională înainte de a lucra pe sunete.
Recunoaștem sunetele	Copilul ascultă atent sunetele din jur și le identifică, concentrându-se pe zgomotele din mediul imediat.	Ideal – înainte de exercițiile fonemice: ajută la orientarea auditivă, calm și atenție auditivă.

Jocuri de rol pentru dezvoltarea comunicării spontane și a expresivității. Activități precum *Învățăm ursulețul să vorbească*, *Reporterul curajos* sau *Vrăjitorul emoțiilor* permit copilului să își exprime liber emoțiile, să-și regleze vocea și ritmul vorbirii, dezvoltând în același timp empatia și motivația pentru comunicare. Aceste forme ludice de interacțiune transformă ședința logopedică într-un spațiu de siguranță, bucurie și exprimare autentică.

Lev S. Vîgotski a demonstrat că *jocul este o formă superioară de activitate simbolică*, prin care copilul internalizează norme, comportamente și modele lingvistice. În joc, copilul operează în „zona proximei dezvoltări”, adică realizează comportamente și forme de vorbire pe care în mod obișnuit nu le-ar putea manifesta singur. „Prin joc, copilul acționează ca și cum ar fi cu un cap mai sus decât el însuși.” [8]. În logopedie, jocul de rol funcționează exact în acest sens: creează o *situație imaginară* în care copilul poate experimenta forme corecte de comunicare, depășindu-și limitările lingvistice reale.

Piaget a descris jocul simbolic ca proces esențial prin care copilul „asimilează realitatea la nivelul propriei activități cognitive”. Jocul nu este o simplă descărcare de energie, ci o activitate intelectuală prin care copilul își construiește cunoașterea.” [7].

Feedbackul pozitiv și a autoevaluării ghidate, utilizate constant, stimulează motivația și sentimentul de competență. Această fuziune metodologică permite copilului să-și formeze o atitudine pozitivă față de propria vorbire și să-și perceapă progresul nu doar ca pe o corecție mecanică, ci și ca pe o dezvoltare personală.

Cercetările lui Dweck (2006) arată că elevii care primesc feedback bazat pe efort, strategie și progres, nu pe talent sau rezultat, dezvoltă o mentalitate de creștere. Când laudăm procesul și nu rezultatul, cultivăm motivația de a învăța, nu teama de a greși [apud, 9].

În practica logopedică, aplicarea acestui principiu presupune ca terapeutul să accentueze procesul („Ai lucrat concentrat și ai pronunțat mai clar decât data trecută!”) în locul etichetei („Ești cel mai bun!”). Aceasta stimulează motivația intrinsecă și reduce anxietatea de performanță, permițând copilului să persevereze chiar și în fața dificultăților articulatorii.

Integrarea feedbackului pozitiv și a autoevaluării ghidate în terapia logopedică contribuie la:

- *reducerea anxietății și a fricii de greșeală;*
- *creșterea implicării active și a motivației intrinseci;*
- *dezvoltarea sentimentului de competență și autoeficacitate;*
- *transformarea procesului logopedic într-un dialog constructiv, nu într-o relație de control.*

Prin urmare, logopedul devine un facilitator al învățării autoreglate, sprijinind copilul să își asume progresul și să trăiască bucuria exprimării clare și conștiente.

Integrarea dimensiunii psihologice și logopedice în cercetarea și practica pedagogică reprezintă o direcție esențială în dezvoltarea serviciilor moderne de intervenție și reabilitare a tulburărilor fonologice. Procesul de formare și corectare a limbajului nu poate fi redus la o simplă acțiune mecanico-articulatorie; el presupune un ansamblu complex de procese cognitive, afective și motivaționale, prin care copilul își construiește treptat competența comunicativă și identitatea verbală.

Rezultatele cercetărilor actuale confirmă că succesul terapiei logopedice depinde în mare măsură de starea emoțională a copilului, de nivelul de motivație și de calitatea relației

terapeutice. Prin urmare, logopedul contemporan trebuie să depășească rolul de corector al vorbirii, devenind un facilitator al autoreglării emoționale și al învățării conștiente. Intervențiile care combină metode logopedice cu strategii psihologice, feedback pozitiv, jocuri de rol, autoevaluare ghidată, exerciții de relaxare și mindfulness, au efecte mai stabile și mai profunde, stimulând atât precizia fonologică, cât și încrederea și expresivitatea copilului.

Din perspectivă pedagogică, cercetarea interdisciplinară oferă un cadru științific pentru înțelegerea limbajului ca fenomen global, în care dimensiunea lingvistică este inseparabilă de cea psihologică. Această abordare favorizează recuperarea tulburărilor de pronunție, dezvoltarea competenței comunicative, empatiei și autoreglării.

În concluzie, integrarea dimensiunilor psihologice și logopedice nu este doar o inovație metodologică, ci și o schimbare de paradigmă în învățământul special și terapia limbajului, o abordare holistică, centrată pe copilul aflat în proces de devenire, care restabilește echilibrul dintre vorbire, emoție și gândire.

Bibliografie:

1. CAROL, S. D. *Mindset: The New Psychology of Success*, 2006. 320 p. ISBN 978-1-4000-6275-1.
2. BUGANU, D. *Metodologia programului sistemic de intervenție psiho-logopedică*. Chișinău: Garomont Studio, 2020. 84 p. ISBN: 978-9975-3488-9.
3. BURLEA, G. *Logopedia aplicată*. Chișinău: Universitatea 2012. 245 p. ISBN 978-9975-45-230-7
4. HACEATREAN, O. Confluente psihologice și logopedice în recuperarea tulburării fonologice de limbaj (teză de doctorat). Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2022. 180 p.
5. OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Ghid metodologice Intervenția complexă psiho-logopedică în TL*, 2019. 46 p. ISBN 978-9975-3223-7-5.
6. OLĂRESCU, V., HACEATREAN, O. *Ghid metodologic de remediere a tulburărilor fonologice*. Chișinău, 2022. 110 p. ISBN 978-9975-162-06-7.
7. PIAGET, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*,
<https://archive.org/details/playdreamsimitat0000piag/page/n5/mode/2up>
8. TOBOLCEA, I. *Tulburările de limbaj: evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2013. 280 p. ISBN 978-973-46-3744-2.
9. ЛУРИЯ, А. Р. *Нейропсихологические основы языка*. Издательский центр «Академия», 2013. — 384 с. ISBN 978-5-7695-9819-7.
10. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5708870>

CONFIGURAȚIA CONFLICTELOR INTERPERSONALE LA PREADOLESCENȚI

THE CONFIGURATION OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN PREADOLESCENTS

MÎSLIȚCHI Valentina, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
PhD, associate professor,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova
ORCID: 0000-0001-7868-4439
e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md

CAPRALOVA Ella, psiholog,
Centrul de dezvoltare pentru copii „Căsuța Buburuzei”, Chișinău, Republica Moldova
Psychologist, Children's Development Center “Căsuța Buburuzei”,
Chișinău, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0003-8493-4440
e-mail: acapralova@mail.ru

CZU:37.064.3

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p642-650

Abstract. Interpersonal conflict highlights an obvious form of opposition and incompatibility between principles, values, ideas, interests, feelings, etc. expressed through disagreements, misunderstandings, opinions clashes, which reflect the lack of harmony, the tensions existing in the dynamics of social relations. The data of the study conducted by us specify that the level of conflict in preadolescents varies according to gender, being higher in boys than in girls, while age-related differences are statistically insignificant, with a slight tendency to decrease the level of conflict with the age of puberty, and the preferential ways of resolving conflicts reflect gender differences, highlighting the behavioral and strategic peculiarities of the subjects of this age group.

Keywords: interpersonal conflict, preadolescents, assessment of the conflict level, preferential ways of resolving conflicts, age and gender differences.

Rezumat. Conflictul interpersonal evidențiază o formă evidentă de opoziție și incompatibilitate între principii, valori, idei, interese, sentimente etc., exprimată prin neînțelegeri, dezacorduri și ciocniri de opinii, care reflectă lipsa armoniei și tensiunile existente în dinamica relațiilor sociale. Datele studiului realizat de noi indică faptul că nivelul conflictului la preadolescenți variază în funcție de gen, fiind mai ridicat la băieți decât la fete, în timp ce diferențele legate de vârstă sunt statistic nesemnificative, cu o tendință ușoară de scădere a nivelului conflictual odată cu înaintarea în pubertate. Modalitățile preferențiale de rezolvare a conflictelor reflectă diferențele de gen, evidențiind particularitățile comportamentale și strategice ale subiecților din această grupă de vârstă.

Cuvinte-cheie: conflict interpersonal, preadolescenți, evaluarea nivelului de conflict, modalități preferențiale de rezolvare a conflictelor, diferențe de vârstă și gen.

Preadolescența reprezintă o etapă de tranziție marcată de transformări bio-psiho-sociale, în care se conturează identitatea personală și socială, iar nevoia de autonomie, afirmare și recunoaștere socială devine accentuată. În acest context, dinamica relațiilor interpersonale se intensifică, iar sensibilitatea emoțională, tendința spre opoziție, nevoia accentuată de afirmare a propriei identități, dificultatea de gestionare a impulsurilor, instabilitatea afectivă, dorința de independență etc. pot genera frecvente situații conflictuale.

Conflictul interpersonal scoate în evidență o formă vădită de opoziție, incompatibilitate, contradicție și confruntare între principii, valori, idei, interese, sentimente, convingeri, atitudini, comportamente etc., exprimată prin dezacorduri, neînțelegeri, ciocniri de opinii,

dispute, discrepanțe, care reflectă lipsa armoniei, discordanțele, tensiunile existente în dinamica relațiilor sociale.

Configurația conflictelor interpersonale la preadolescenți se caracterizează printr-o complexă interacțiune între factori biologici, cognitivi, afectivi, sociali etc., care determină modul de percepere, exprimare și gestionare a divergențelor.

Conflictele reflectă nivelul de maturizare emoțională, dezvoltarea competențelor de comunicare și de reglare psiho-comportamentală, capacitatea de empatie și înțelegere a perspectivei celuilalt, gradul de autocontrol în situații tensionate, disponibilitatea pentru cooperare și negociere, nivelul de responsabilitate socială manifestat în relațiile interpersonale, constituind repere esențiale pentru înțelegerea adaptabilității psihosociale a puberilor.

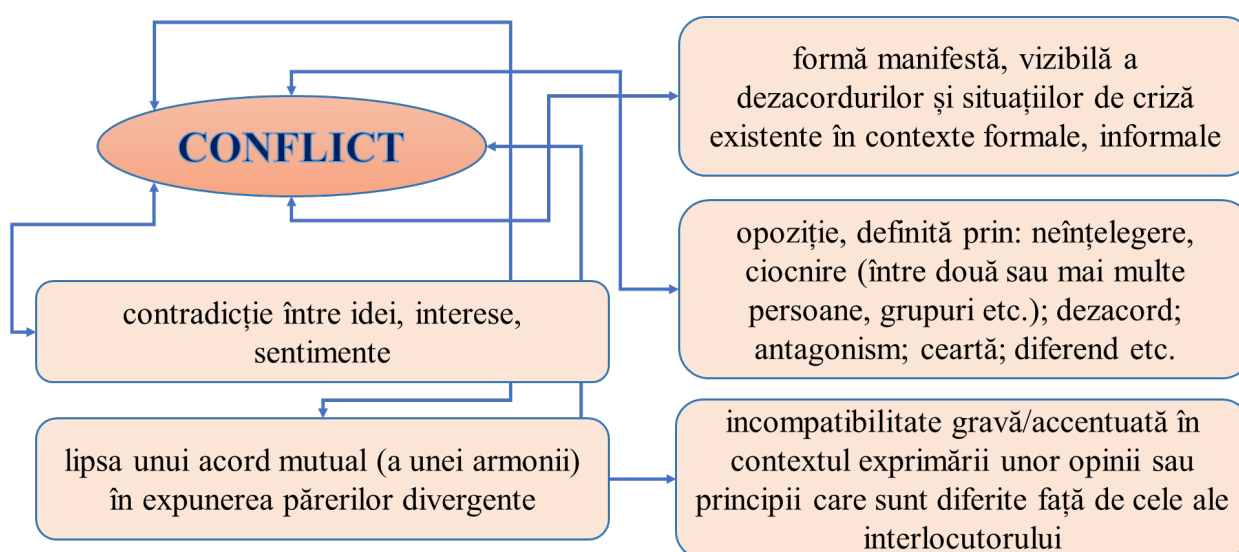


Figura 1. Notele definitorii ale conflictului interpersonal [1, p.245]

Conflictul reprezintă o componentă inerentă a relațiilor interpersonale în etapa pubertății, când preadolescenții experimentează schimbări complexe de ordin fizic, cognitiv, emoțional, comportamental, ceea ce generează o creștere a sensibilității față de interacțiunile sociale și, implicit, o intensificare a manifestărilor conflictuale.

Interesul nostru pentru investigarea configurației conflictelor interpersonale la preadolescenți își justifică relevanța prin intenția de a investiga modul în care se manifestă conflictele interpersonale în rândul preadolescenților, necesitatea de a înțelege maniera în care puberii abordează conflictele, preocuparea de a determina care sunt strategiile preferențiale de rezolvare a conflictelor și cum se diferențiază acestea în funcție de gen, vârstă, contexte sociale. Studiul realizat de noi în perioada noiembrie 2024 – martie 2025 s-a concentrat asupra cercetării acestor aspecte, oferind date relevante pentru fundamentarea intervențiilor psihosocio-pedagogice adaptate vârstei pubertății în vederea dezvoltării competenței de gestionare a conflictelor interpersonale a preadolescenților.

Eșantionul experimental a fost constituit din 104 preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 11-15 ani, în cadrul căruia se atestă 52 de fete și 52 de băieți.

Ipotezele înaintate la debutul studiului realizat de noi au fost următoarele:

1. Nivelul de conflictualitate la băieții de vârstă preadolescentă este mai înalt comparativ cu fetele de aceeași vârstă.
2. Nivelul de conflictualitate la preadolescenții de 11-12 ani este mai înalt decât la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 14-15 ani.
3. Există diferențe de gen în valorificarea modalității preferențiale de rezolvare a conflictelor interpersonale la preadolescenți.

Instrumentele implementate în cercetarea realizată de noi, în vederea obținerii rezultatelor relevante privind nivelul conflictualității și a preferinței prioritare a preadolescenților de soluționare a conflictelor, au fost următoarele: Chestionarul „Evaluarea gradului de conflictualitate” (E.I. Rogov); Testul „Modalitatea preferată de rezolvare a conflictelor” (K.W. Thomas, R.H. Kilmann).

Prelucrarea rezultatelor studiului realizat de noi a reliefat nivelul de conflictualitate al preadolescenților: nivelul scăzut de conflictualitate a fost atestat la 55 de elevi (53%); nivelul mediu de conflictualitate a fost identificat la 46 de elevi (44%); nivel înalt de conflictualitate s-a evidențiat la 3 elevi (3%).

Datele studiului realizat de noi, prezentate în Figura 2, indică faptul că 53% dintre preadolescenți manifestă un nivel scăzut de conflictualitate. Acești elevi se disting prin diplomație și adoptarea unei atitudini generale pozitive, reușind să evite implicarea în situații conflictuale atât în contexte educaționale formale, cât și nonformale și informale. Ei demonstrează abilitate pronunțată de a ocoli controversile și conflictele, de a mulțumi pe cât posibil pe toți cei implicați, ceea ce le conferă, uneori, percepția și eticheta de comportament oportunista din partea celorlalți. Cu toate acestea, tendința de a evita orice confruntare poate deveni contraproductivă, mai ales în situații care necesită fermitate și adoptarea unei atitudini de principiu, indiferent de interlocutor. Performanța acestor subiecți de a gestiona conflictul prin evitarea directă reflectă deținerea competenței sociale, dar evidențiază și anumite limite în asumarea pozițiilor ferme în contexte critice.

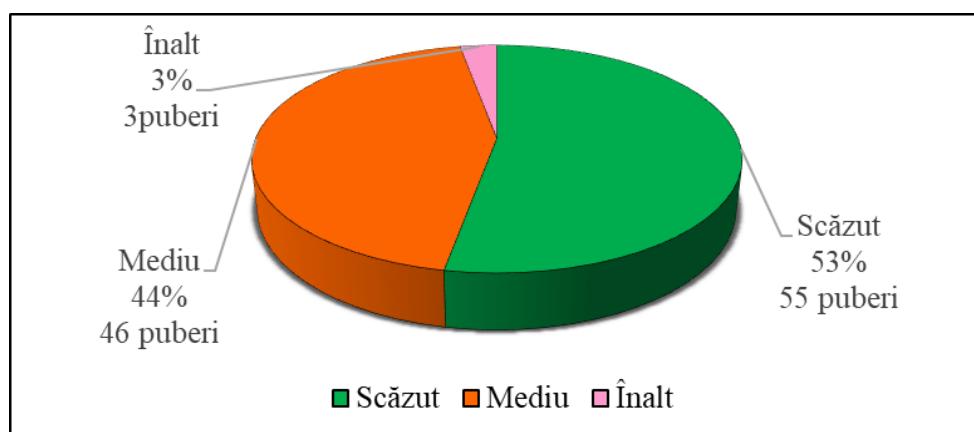


Figura 2. Rezultatele (nr., %) privind nivelul de conflictualitate atestat la preadolescenți (după Chestionarul „Evaluarea gradului de conflictualitate” de E.I. Rogov)

Datele experimentale atestă 44% din numărul total de 104 preadolescenți care manifestă nivel mediu de conflictualitate. Respectivii puberi prezintă reputația unor persoane conflictuale, dar în realitate intră în conflicte doar dacă nu mai există alternative, iar modalitățile cunoscute de răspuns sunt epuizate. Puberii apără cu fermitate propria părere, fără

să se gândească cum se va reflecta acest lucru asupra lor. Cu toate acestea, ei nu depășesc limitele corectitudinii și, de regulă, nu recurg la jigniri, fapt pentru care sunt respectați.

Analiza datelor studiului relevă că 44% dintre cei 104 preadolescenți evaluați se încadrează în categoria nivelului mediu de conflictualitate. Respectivii subiecți prezintă reputația unor persoane conflictuale, deși comportamentul lor real arată că intră în conflicte atunci când nu mai există alternative și când strategiile cunoscute de rezolvare a situațiilor problematice au fost epuizate. Ei își susțin ferm propriile opinii, fără a analiza excesiv repercusiunile asupra relațiilor interpersonale sau asupra contextului psiho-social. În același timp, manifestările lor rămân în limitele corectitudinii și respectului, evitând frecvent jignirile sau atacurile personale, ceea ce le conferă aprecierea și respectul colegilor și ale cadrelor didactice. Totuși, percepția exterioară poate fi adesea distorsionată, elevii fiind considerați mai conflictuali decât sunt în realitate. Dezvoltarea unei flexibilități mai mari în modul de exprimare și apărare a propriilor convingeri ar putea contribui la echilibrarea comportamentului social și la reducerea discrepanței dintre percepția proprie și cea a celor din jur.

Prelucrarea datelor experimentale a permis evidențierea faptului că 3% din preadolescenți prezintă nivel înalt de conflictualitate. Conflictele și disputele interpersonale reprezintă pentru ei o formă obișnuită de manifestare a relaționării; acestea par să facă parte din modul lor natural de a fi. Ei manifestă tendința de a critica comportamentele celorlalți, însă reacționează disproporționat atunci când sunt ei înșiși vizați de observații, adoptând adesea o atitudine defensivă sau chiar agresivă. Respectivii subiecți recurg uneori la critici motivate mai curând de dorința de a contesta ideile altora, decât de intenția de a contribui constructiv la soluționarea situației de criză. Impulsivitatea și, uneori, comportamentele lor grosolane îi fac pe ceilalți să se distanțeze, ceea ce le îngreunează formarea unor relații autentice de prietenie.

Interpretarea datelor experimentale a permis identificarea unor diferențe notabile de gen în manifestarea conflictualității (Figura 3). La nivel înalt de conflictualitate, băieții (5,77%) depășesc fetele (0%), indicând faptul că băieții tind să exprime conflictele într-o manieră mai directă și mai intensă. La nivel mediu, băieții (50%) sunt din nou mai reprezentați decât fetele (38,46%), ceea ce confirmă că băieții tind să se situeze mai frecvent în intervalele superioare de conflictualitate. În schimb, la nivel scăzut, fetele (61,54%) depășesc semnificativ băieții (44,23%), indicând o capacitate mai mare de autoreglare emoțională, manifestare mai redusă a comportamentelor conflictuale, tendință de evitare a situațiilor conflictuale majore.

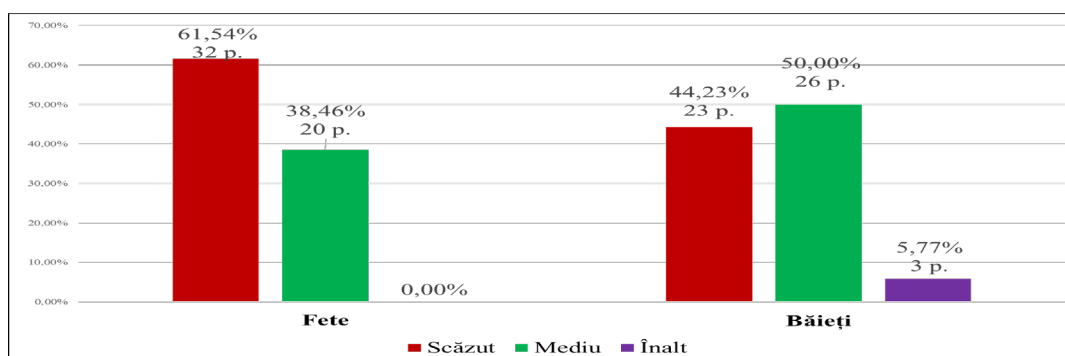


Figura 3. Rezultatele (nr.,%) privind diferențele de gen atestate la preadolescenți în raport cu nivelul de conflictualitate (după Chestionarul „Evaluarea gradului de conflictualitate” de E.I. Rogov)

Această distribuție reflectă diferențe tipice de socializare și strategie comportamentală: băieții preadolescenți manifestă conflicte mai vizibile și mai intense, iar fetele tind să gestioneze conflictele prin abordări mai subtile sau prin evitarea escaladării. Din perspectivă psihopedagogică, aceste rezultate denotă necesitatea unor intervenții psiho-socio-pedagogice diferențiate, orientate spre dezvoltarea competenței de gestionare a conflictelor interpersonale, adaptate specific fiecărui subiect.

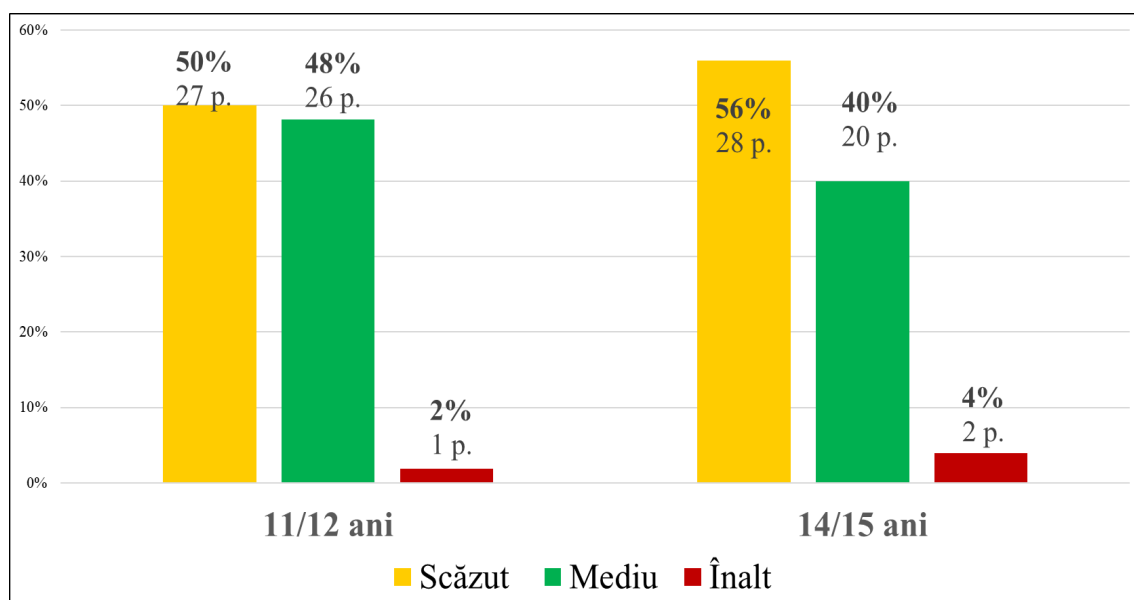


Figura 4. Rezultatele (nr., %) privind nivelul de conflictualitate la preadolescenți în funcție de vârstă (după Chestionarul „Evaluarea gradului de conflictualitate” de E.I. Rogov)

Figura 4 ilustrează distribuția nivelurilor de conflictualitate la preadolescenți, diferențiată în funcție de vârstă (11-12 ani și 14-15 ani). Analiza comparativă a datelor evidențiază faptul că, deși nu se constată diferențe semnificative statistic, se observă o tendință clară de diminuare a conflictualității odată cu înaintarea în vârstă. Astfel, la grupa de vârstă 11-12 ani, predomină nivelul scăzut de conflictualitate (50%), urmat îndeaproape de nivelul mediu (48%), iar nivelul înalt este foarte redus (2%). În schimb, la vârsta de 14-15 ani, proporția preadolescenților cu nivel scăzut de conflictualitate crește până la 56%, în timp ce nivelul mediu scade la 40%, iar nivelul înalt înregistrează o ușoară creștere, atingând 4%. Prin urmare, datele relevă că, odată cu maturizarea psihologică, preadolescenții manifestă o mai bună capacitate de autoreglare emoțională și de gestionare a situațiilor tensionate, ceea ce conduce la diminuarea conflictualității generale, deși persistența unor cazuri izolate de conflictualitate ridicată denotă încă un proces în curs de dezvoltare a competențelor socio-emoționale.

Analiza datelor obținute a scos în evidență diversitatea de strategii adoptate de preadolescenți în rezolvarea conflictelor. În acest sens, precizăm că predomină strategia confruntării (19%), urmată de acomodare și compromis (câte 16% fiecare), precum și de evitare (14%).

Colaborarea este prezentă într-o proporție mai redusă (10%), indicând o tendință moderată spre soluționarea constructivă a conflictelor.

În ceea ce privește combinațiile de strategii, cele mai frecvent întâlnite sunt compromis + evitare (9%) și compromis + acomodare (7%), urmate de colaborare + acomodare (3%), confruntare + evitare (3%), colaborare + acomodare (2%) și colaborare + compromis (1%).

Rezultatele precizează că, în rândul preadolescenților, reacțiile conflictuale de confruntare și acomodare prevalează asupra celor colaborative, reflectând un nivel moderat de dezvoltare a competențelor socio-emoționale implicate în gestionarea situațiilor tensionate. Se constată, de asemenea, tendința spre adaptare și compromis, ceea ce indică o anumită flexibilitate comportamentală, însă mai puțin orientată spre rezolvarea cooperantă a conflictelor.

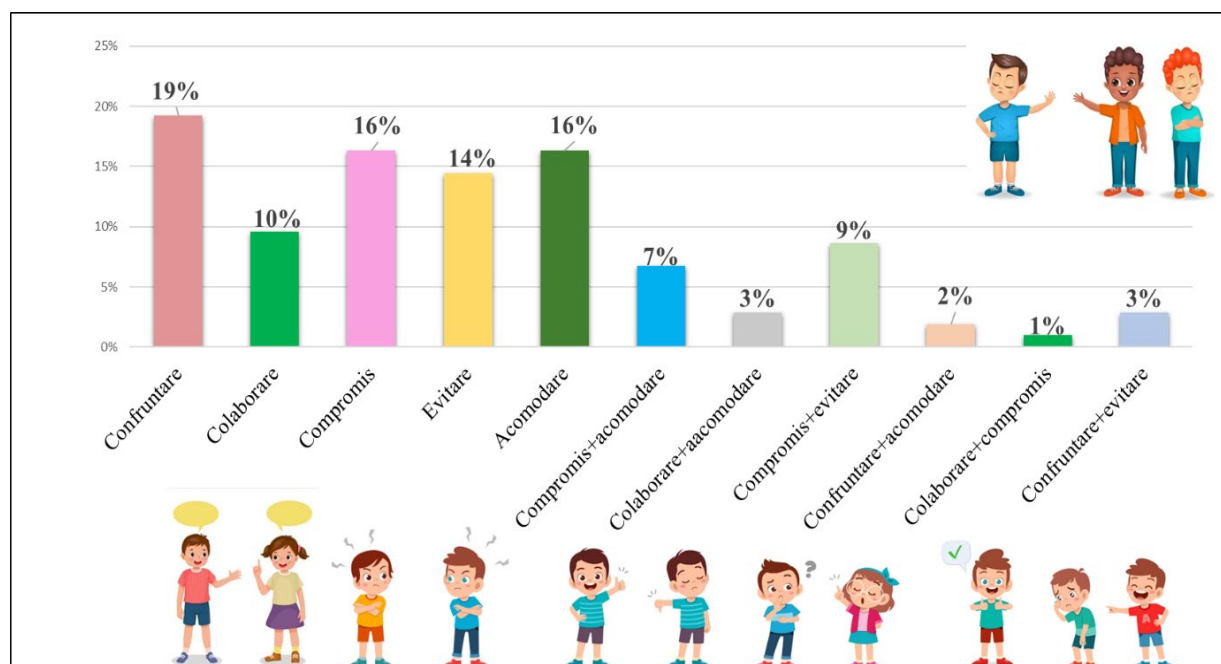


Figura 5. Rezultatele (%) privind modalitățile predominante adoptate de puberi în rezolvarea conflictelor interpersonale (după Testul „Modalitatea preferată de rezolvare a conflictelor” de K.W. Thomas, R.H. Kilmann)

Rezultatele obținute relevă că preadolescenții manifestă o predominanță a strategiilor conflictuale de tip confruntare și acomodare, în detrimentul celor colaborative, ceea ce denotă o insuficientă maturizare a mecanismelor de autoreglare emoțională, de comunicare asertivă și empatică. Această particularitate poate fi explicată prin caracteristicile specifice vârstei preadolescente, marcate de intensitate emoțională, căutarea autonomiei personale, tendința spre opoziție etc. Totodată, prezența strategiilor de compromis și evitare evidențiază disponibilitatea puberilor spre ajustare și menținerea echilibrului relațional, însă fără un grad suficient de implicare cooperantă.

Prin urmare, se impune promovarea unor intervenții educaționale centrate pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale, a empatiei și a capacității de rezolvare constructivă a conflictelor, cu scopul de a facilita tranziția de la comportamente defensive sau impulsive la forme de interacțiune bazate pe respect reciproc, colaborare, empatie, sprijin, acceptarea diferențelor individuale.

Figura 6 ilustrează diferențele de gen (%) atestate la preadolescenți în raport cu modalitatea preferențială de rezolvare a conflictelor.

Analiza datelor obținute indică diferențe semnificative în modalitățile preferențiale de rezolvare a conflictelor în funcție de gen. Preadolescentele se orientează frecvent către strategii de acomodare (19%), evitare (15%), colaborare (12%) și combinația compromis-evitare (13%). Această tendință denotă predispoziția spre menținerea armoniei în relațiile interpersonale, specifică dezvoltării socio-emoționale a fetelor în perioada pubertății, precum și capacitatea de reglare emoțională și empatie mai pronunțată. În schimb, băieții manifestă mai des acomodare (13%), evitare (13%), colaborare (8%), compromis-acomodare (10%), indicând o varietate de strategii adaptative, dar și o mai mare orientare spre autoafirmare în gestionarea conflictelor.

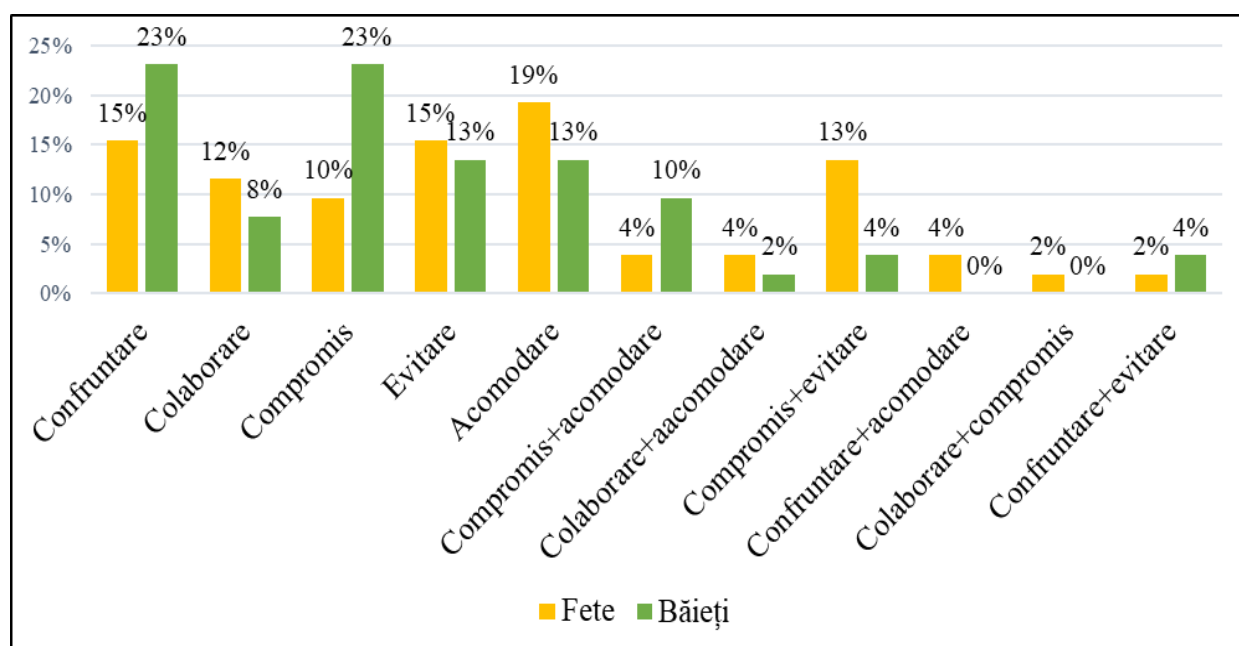


Figura 6. Diferențele de gen (%) atestate la preadolescenți în raport cu modalitatea preferențială de rezolvare a conflictelor (după Testul „Modalitatea preferată de rezolvare a conflictelor” de K.W. Thomas, R.H. Kilmann)

Confruntarea directă este mai frecventă în rândul băieților (23%) decât în rândul fetelor (15%), ceea ce poate reflecta dezvoltarea diferențiată a controlului impulsurilor și a exprimării agresivității în această etapă a vârstei. Totodată, utilizarea compromisului ca strategie de rezolvare a conflictelor este mai întâlnită la băieți (23%) comparativ cu fete (10%), evidențiind capacitatea lor de negociere și de găsire a soluțiilor reciproce, dar într-un cadru mai orientat spre menținerea propriei poziții.

Rezultatele cercetării confirmă importanța abordării diferențiate a conflictualității interpersonale la preadolescenți, în funcție de gen, vârstă, particularitățile emoțional-comportamentale, subliniind rolul psihologilor școlari, a psihopedagogilor în dezvoltarea competențelor socio-emoționale, în cultivarea empatiei și asertivității, formarea abilităților de autoreglare emoțională și gestionare constructivă a conflictelor, în promovarea comunicării nonviolente, consolidarea rezilienței emoționale, prevenirea comportamentelor agresive și a tensiunilor interpersonale în cadrul grupului, în promovarea climatului relațional echilibrat în mediul educațional.

Concluzii:

1. Evaluarea nivelului de conflictualitate și a modalităților preferențiale de rezolvare a conflictelor interpersonale a evidențiat atestarea anumitor diferențe de gen și de vârstă la preadolescenți.
2. Ipoteza în conformitate cu care nivelul de conflictualitate la băieții de vârstă preadolescentă este mai înalt comparativ cu fetele de aceeași vârstă a fost validată, dat fiind faptul că datele experimentale atestă nivelul scăzut de conflictualitate în rândul fetelor (61,54%), comparativ cu băieții (44,23%). Băieții se situează mai frecvent la nivel mediu și înalt de conflictualitate, în timp ce fetele predomină la nivel scăzut, indicând o manifestare mai redusă a comportamentelor conflictuale. Astfel, rezultatele indică diferențe în strategiile de gestionare a conflictelor și dezvăluie necesitatea valorificării intervențiilor psihopedagogice diferențiate, orientate spre dezvoltarea inteligenței emoționale, sporirea nivelului competenței de gestionare a situațiilor conflictuale, de rezolvare constructivă a divergențelor și contradicțiilor.
3. Rezultatele cercetării realizate de noi nu au relevat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între preadolescenții de 11-12 ani și cei de 14-15 ani sub aspectul nivelului de conflictualitate. Totuși, se observă o ușoară tendință de diminuare a acesteia odată cu vârsta: nivelul scăzut de conflictualitate este mai frecvent la 14-15 ani (56%) comparativ cu 11-12 ani (50%), în timp ce nivelul mediu predomină ușor la grupa de vârstă mai mică (48% față de 40%).
4. Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale relevă faptul că în rândul preadolescenților predomină strategiile conflictuale de tip confruntare și acomodare, în detrimentul celor colaborative, ceea ce reflectă o maturizare incompletă a mecanismelor de autoreglare emoțională și de comunicare empatică; totodată, tendința spre compromis și evitare relevă o anumită flexibilitate comportamentală și dorință de menținere a echilibrului relațional, dar cu un nivel redus de implicare cooperantă, aspecte care reclamă necesitatea intervențiilor educaționale orientate spre dezvoltarea comportamentelor prosociale, a competenței de soluționare constructivă a conflictelor interpersonale.
5. Datele studiului realizat de noi au scos în evidență faptul că există diferențe de gen în valorificarea de către preadolescenți a modalităților preferențiale de soluționare a conflictelor interpersonale. În această ordine de idei, precizăm că fetele sunt frecvent orientate spre acomodare (19%), evitare (15%), colaborare (12%), compromis + evitare (13%), comparativ cu băieții care atestă evitare (13%), acomodare (13%), compromis + acomodare (10%), colaborare (8%). Incidența confruntărilor este mai ridicată în rândul băieților (23%) în contrast cu preadolescentele (15%), iar modalitatea de rezolvare a conflictelor prin compromis este mai frecvent întâlnită la băieți (23%) comparativ cu fetele aflate în perioada de pubertate (10%).

Recomandări pentru psihopedagogi, psihologii din sistemul educațional:

- Aplicarea instrumentelor validate științific pentru evaluarea nivelului de conflictualitate, a strategiilor de gestionare a conflictelor interpersonale, luând în considerație particularitățile de gen și de vârstă atestate în rândul preadolescenților, fapt ce va permite identificarea timpurie a comportamentelor conflictuale și proiectarea intervențiilor personalizate.

- Implementarea intervențiilor psiho-socio-pedagogice diferențiate, în funcție de gen, orientate spre reducerea conflictualității și dezvoltarea competențelor socio-emoționale și consolidarea comportamentelor prosociale ale preadolescenților.
- Valorificarea vârstei ca resursă de maturizare care vizează progresul competențelor de autoreglare și reflecție asupra propriilor cogniții, stări afective, conduite etc. în perioada de tranziție de la pubertate la adolescență, prin aplicarea strategiilor experiențiale și reflexive, menite să susțină dezvoltarea echilibrului emoțional și comportamental.
- Abordarea diferențiată a modalităților preferențiale de remediere a conflictelor în funcție de gen, cu accent pe echilibrarea tendinței băieților spre confruntare și a fetelor spre acomodare, prin activități de consiliere psihopedagogică, dezvoltare personală orientate spre cooperare, empatie, asertivitate, gestionare constructivă a divergențelor interpersonale.
- Dezvoltarea competenței de comunicare la preadolescenți prin formarea abilităților de exprimarea clară, elocventă a propriilor gânduri și emoții, ascultarea activă și respectuoasă a interlocutorului, gestionarea constructivă a neînțelegerilor, stimularea comunicării asertive, consolidarea relațiilor de cooperare.
- Valorificarea parteneriatului educațional școală-familie în prevenirea și remedierea conflictelor interpersonale, prin asigurarea coerenței mesajelor educative, promovarea climatului relațional bazat pe încredere reciprocă, implicarea părinților în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor.

Bibliografie:

1. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M.-D. Bocoș. Vol. I: A-D. Pitești: Paralela 45, 2016. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.

DEZVOLTAREA COMUNICĂRII CA FACTOR-CHEIE SPRE ADAPTARE SOCIALĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI DE INTELECT

COMMUNICATION DEVELOPMENT AS A KEY FACTOR FOR SOCIAL ADAPTATION IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

NESTERIUC Anastasia, drd.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PhD candidate,

”Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, R. of Moldova

ORCID: 0009-0001-7907-9289

e-mail: kuta2810@gmail.com

CZU: 376.42:316.77

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p651-656

Rezumat. Pentru anul 2024 sunt depistați, după surse oficiale, circa 3 475 copii cu tulburări mentale și de comportament în vârstă de până la 18 ani aflați în evidența instituțiilor medicale. Dezvoltarea insuficientă a abilităților de comunicare la copiii cu dizabilități intelectuale nu numai că le limitează capacitățile de comunicare, dar și le creează obstacole în calea participării depline la viața socială. Limbajul unui copil cu dizabilități se dezvoltă într-un mod neconvențional și este adesea întârziat. Nivelul de dezvoltare a limbajului variază în funcție de gradul de dizabilitate intelectuală. Aceste tulburări complică procesul de comunicare și afectează negativ integrarea socială a copiilor, ceea ce subliniază necesitatea dezvoltării unor programe de intervenție eficiente.

Cuvinte-cheie: comunicare, limbaj, copii, dizabilități intelectuale, adaptarea socială.

Abstract. According to official sources, by 2024, approximately 3,475 children with mental and behavioral disorders under the age of 18 are registered with medical institutions. The insufficient development of communication skills in children with intellectual disabilities not only limits their communication capabilities, but also creates obstacles to full participation in social life. The language of a child with disabilities develops in an unconventional way and is often delayed. The level of language development varies depending on the degree of intellectual disability. These disorders not only complicate the communication process, but also negatively affect the social integration of children, which emphasizes the need to develop effective intervention programs.

Keywords: communication, language, children, intellectual disabilities, social adaptation.

Actualitatea

Pentru anul 2024 numărul de persoane cu dizabilități din Republica Moldova a ajuns la aproape 170 de mii, ceea ce reprezintă 6,7% din populația cu reședință obișnuită a țării. Dintre acestea, 11,4 mii sunt copii cu vârsta până la 17 ani. Informația a fost prezentată de Biroul Național de Statistică cu ocazia Zilei Internaționale a Persoanelor cu Dizabilități, care este marcată anual la 3 decembrie.

Conform raportului Casei Naționale de Asigurări Sociale, 55,2% dintre aceste persoane au dizabilitate accentuată, 28,4% – dizabilitate medie, iar 16,3% – dizabilitate severă.

Conform datelor statistice, aproape fiecare al doilea beneficiar de servicii educaționale specializate este o persoană cu dizabilitate dobândită din copilărie, iar aproape fiecare al cincilea este un copil cu dizabilitate cu vârsta sub 18 ani [12].

Actualitatea temei este susținută de creșterea constantă a numărului de copii cu dizabilități, în special a celor diagnosticați cu tulburări mintale și de comportament. Potrivit datelor oficiale pentru anul 2024, aproximativ 3 475 de copii cu astfel de tulburări, cu vârsta de până la 18 ani, se află în evidența instituțiilor medicale din Republica Moldova [13].

Cercetările mai multor savanți medici, psihologi, psihopedagogi și asistenți sociali pot confirma că există o abatere semnificativă între copii cu dizabilități mentale depistate și aflați în evidența instituțiilor medicale și între copii care au dizabilități mentale nedepistate la timp, care nu primesc niciun fel de ajutor medical sau psiho-pedagogico-social. Ceea ce ne confirmă că actualitatea cercetării date are o importanță majoră pentru cadrele didactice din instituțiile medico-sociale, preșcolare, școlare și universitare [3,5,9].

Scopul acestei cercetări este familiarizarea specialiștilor din domenii sociale (pedagogie, psihologie, asistență socială etc.) cu termenii de bază a lucrării, cu caracteristicile psihopedagogice specifice a copilului cu dizabilități de intelect, familiarizarea cu caracteristicile specifice a dezvoltării limbajului la copii cu dizabilități de intelect și demonstrarea importanței dezvoltării comunicării la copii cu dizabilități de intelect pentru adaptarea lor socială.

Ipoteza: Limbajul la copiii cu dizabilități de intelect are o caracteristică specifică dizabilității date. Dezvoltarea limbajului duce la adaptarea socială a copilului cu dizabilități de intelect.

Adaptarea socială este o adaptare activă la condițiile mediului social prin studierea și înțelegerea obiectivelor, normelor, valorilor, regulilor de comportament acceptate în societate, ceea ce reprezintă o bază universală pentru bunăstarea personală și socială a unei persoane. Un elev cu dizabilități de intelect nu poate stăpâni independent materialul educațional al disciplinei, care i-ar permite să fie mobil profesional în mediul social, realizându-și în același timp nevoile sociale semnificative.

Principalele caracteristici dizabilității intelectuale sunt: scăderea capacității de a învăța despre lume și incapacitatea de a îndeplini diversele cerințe ale vieții moderne. Tratamentul, terapia, atenuarea deficiențelor de dezvoltare la copiii cu dizabilitate intelectuală au ca scop formarea personalității lor, ajutându-i să învețe despre lume și să se adapteze socială [6].

Dezvoltarea insuficientă a abilităților de comunicare la copiii cu dizabilități intelectuale nu numai că le limitează capacitățile de comunicare, dar creează și obstacole în calea participării depline la viața socială. Acești copii se confruntă adesea cu dificultăți în stabilirea contactelor cu semenii, ceea ce poate duce la izolarea socială și scăderea stimei de sine. Prin urmare, dezvoltarea unor metode eficiente de intervenție în dezvoltarea vorbirii devine un pas necesar pentru îmbunătățirea calității vieții acestor copii și integrarea lor în societate. Vorbirea se formează și funcționează în strânsă legătură cu toate procesele psihice. Tulburările de limbaj la copiii de vârstă preșcolară le afectează dezvoltarea generală: inhibă formarea funcțiilor psihice, limitează abilitățile cognitive și perturbă procesul de adaptare socială [8].

Vorbirea este un proces psihic vital care se manifestă doar la oameni. Aceasta stă la baza formării și dezvoltării practice a tuturor proceselor psihice. Condițiile cheie pentru dezvoltarea vorbirii normale includ un sistem nervos central sănătos, o vedere și un auz normal și un nivel suficient de comunicare verbală între copil și adulți.

L.S. Vygotsky scria: „Un defect al oricărui analizator sau un defect intelectual nu provoacă o pierdere izolată a unei funcții, ci duce la o gamă întreagă de abateri.” Astfel, tulburările de vorbire duc la alte tulburări psihologice [7, p. 34]

Vârsta preșcolară joacă un rol cheie în dezvoltarea adaptării sociale a unei persoane.

Procesul de comunicare facilitează acumularea de experiență socială, care este fundamentul adaptării socio-psihologice a unui copil. Tulburările de limbaj la copii duc adesea

la scăderea activității în toate activitățile și la o lipsă de comunicare cu alți copii, ceea ce poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării abilităților de comunicare la copii și poate duce la deficiențe cognitive.

Dezvoltarea vorbirii este un aspect cheie al dezvoltării generale a unui copil, iar importanța sa nu poate fi supraestimată. Vorbirea nu este doar un mijloc de comunicare, ci formează și baza pentru dezvoltarea abilităților cognitive, adaptarea socială și bunăstarea emoțională. Cu toate acestea, copiii cu dizabilități intelectuale prezintă tulburări specifice de dezvoltare limbajului care le pot împiedica semnificativ socializarea și interacțiunea cu lumea exterioară. Prin urmare, studiul și dezvoltarea abilităților de comunicare la acest grup de copii reprezintă o sarcină presantă și importantă, care necesită o abordare cuprinzătoare și metode specializate.

Vorbirea unui copil cu dizabilități se dezvoltă într-un mod neconvențional și este adesea întârziată. Oamenii de știință spun că copiii cu vârste cuprinse între 7 și 8 ani au un vocabular sărac și cu un nivel scăzut de intelect emoțional. Comparativ cu colegii tipici, care au un vocabular de 500 până la 1.000 de cuvinte, un copil cu dizabilități are doar 100-300 de cuvinte și le folosește cu reticență și ineptie [8].

Copiii cu dizabilități încep să rostească primele cuvinte între vârstele de 3 și 5 ani, ceea ce duce în mod natural la o întârziere în dezvoltarea limbajului, iar până la vârsta de 7 ani, când începe vârsta școlară, acești copii rămân în urma școlarilor tipici.

Copiii cu dizabilități intelectuale au reflexe imitative slabe și sunt practic incapabili să imite adulții. Copiii dizabilități de intelect au o retenție slabă a vorbirii; ei înțeleg mai degrabă intonațiile decât sensul frazelor care li se adresează. Adesea, un copil poate să nu audă vorbirea care li se adresează. O caracteristică a acestor copii este incapacitatea lor de a asculta vorbirea care li se adresează, ceea ce poate fi unul dintre motivele dezvoltării întârziate a limbajului oral.

Desigur, după un timp, încep să comunice cu ceilalți chiar și în cazurile în care familia lor nu oferă un sprijin real și nu frecventează grădinița sau anumite terapii. Acest lucru se datorează nevoii de a interacționa cu ceilalți în timp ce trăiesc printre oameni [6].

Copiii cu dizabilități de intelect rostesc primele cuvinte la 2-3 ani sau chiar la 5 ani. Structura fonetică a vorbirii este departe de a fi complet dezvoltată la aproape toți copiii până la momentul în care încep școala. Excepțiile sunt foarte rare. Până la vârsta de șapte ani, copiii comunică slab, dar folosesc în continuare comunicarea verbală. Au mari dificultăți în a comunica în grupuri cu colegii, ceea ce le îngreunează participarea la conversații. Mulți copii cu dizabilități intelectuale întâmpină dificultăți în a spune povești după imagini, în a repovesti texte simple pe care le-au auzit sau în a transmite verbal ceea ce au văzut sau au experimentat. Deoarece copiii vorbesc rareori, preferă să asculte povești pentru copii sau să se uite la televizor.

Oamenii de știință susțin că copiii înțeleg puțin din ceea ce văd, preferând figurile în mișcare de pe ecran și acompaniamentul muzical. O caracteristică de dezvoltare a copiilor este reticența lor de a comunica. Aceștia manifestă puțin interes în comunicare și sunt aproape întotdeauna retrași și egocentrici. La o vârstă fragedă, tind să comunice nonverbal, gesticulând ușor pentru a-și explica nevoile. Prin urmare, se luptă să construiască propoziții deoarece le lipsesc abilitățile de limbaj oral. Dificultățile de comunicare se datorează, de asemenea, mai multor caracteristici ale creierului copiilor cu nevoi speciale, inclusiv dificultăți de memorare

a informațiilor, înțelegere limitată a sensului a ceea ce se spune și incapacitatea de a exprima cereri [7, 10].

Nivelul de dezvoltare limbajului variază în funcție de gradul de dizabilitate intelectuală. Copiii cu dizabilități ușoare pot avea un anumit nivel de limbaj vorbit, dar acesta este adesea simplu și limitat. Acești copii pot folosi cuvinte și expresii, dar au dificultăți în formularea unor propoziții mai complexe sau în utilizarea unei terminologii specifice. De asemenea, se manifestă dificultăți în înțelegerea vorbirii celorlalți, creând bariere suplimentare în calea unei comunicări semnificative.

Copiii cu dizabilități intelectuale moderate și severe se confruntă cu probleme de vorbire mai pronunțate. Aceștia se luptă să însușească vocabularul, ceea ce face practic imposibilă o conversație independentă. Adesea, acești copii se limitează la pronunțarea unor cuvinte separate sau a unor expresii simple, pe care le pot alege în funcție de situație. Un aspect important al dezvoltării vorbirii copiilor cu dizabilități intelectuale este prezența sau absența unui mecanism de înțelegere a vorbirii, care este adesea la un nivel scăzut. S-a stabilit că, de asemenea, copiii cu dizabilități intelectuale au deficite în ceea ce privește conștientizarea fonemică și abilitățile de articulare. Aceste deficiențe împiedică dezvoltarea unei pronunții corecte, ceea ce, la rândul său, complică percepția semnalelor vorbite de către persoanele nefamiliare cu această limbă. Stimulii vizuali și tactili sunt adesea necesari pentru a susține interacțiunea verbală.

Comunicarea nonverbală nu este mai puțin semnificativă. Mulți copii cu dizabilități intelectuale folosesc frecvent gesturi, expresii faciale și alte mijloace nonverbale pentru a-și exprima emoțiile și gândurile. Acest lucru permite un anumit nivel de raport, dar nu elimină deficiențele în interacțiunea verbală. Crearea unui sistem de sprijin bazat pe gesturi sau indicii vizuale poate facilita comunicarea, dar nivelul necesar de activitate verbală rămâne scăzut.

Problemele asociate cu dezvoltarea abilităților fonemice și fonematice duc la erori de pronunție, precum și la un anumit deficit în înțelegerea sensului semantic al vorbirii. Adesea, această subdezvoltare duce la o discrepanță între intențiile copilului și rezultatul final - înțelegerea și interpretarea cuvintelor sale de către ceilalți. Acest lucru provoacă frustrare și, în consecință, afectează dorința și capacitatea copilului de a comunica [10].

Un alt aspect important este disponibilitatea părinților de a participa activ la dezvoltarea vorbirii copilului lor. Învățarea elementelor de bază ale corectării vorbirii și a metodelor de predare îi va ajuta pe părinți să devină parteneri activi în învățare și să creeze mediul necesar pentru dezvoltarea limbajului acasă. Sprijinirea copilului în joacă acasă, participarea la activități comune și extinderea oportunităților de comunicare pot îmbunătăți semnificativ eficiența dezvoltării vorbirii.

Dezvoltarea vorbirii la copiii cu dizabilități intelectuale este un proces complex și multilateral care necesită o atenție și o înțelegere specială. În etapele inițiale ale dezvoltării vorbirii, acești copii se confruntă adesea cu întârzieri în dezvoltarea vorbirii, precum și cu dificultăți în percepția și producerea limbajului. Înțelegerea acestor aspecte este esențială pentru selectarea și implementarea unor metode eficiente de intervenție și predare.

În etapele inițiale ale dezvoltării vorbirii, accentul principal ar trebui pus pe dezvoltarea abilităților de comunicare de bază. Aceasta poate include utilizarea gesturilor, expresiilor faciale și a altor metode de comunicare nonverbală. Utilizarea mijloacelor vizuale, cum ar fi imaginile și diagramele, ajută copilul să înțeleagă sensul cuvintelor. Pentru a facilita achiziția

vorbirii, este important să se creeze un mediu de susținere în care copilul să se simtă confortabil și încrezut [7, 5].

Metodele de predare vizuale și audio-vizuale joacă un rol semnificativ în dezvoltarea vorbirii. Acestea includ diverse jocuri, dramatizare și utilizarea jucăriilor și a altor materiale care atrag atenția și încurajează interacțiunea activă cu mediul copilului. Integrarea jocului în procesul de învățare permite copilului să învețe cuvinte și expresii noi prin divertisment și să dezvolte abilități de comunicare.

Pe măsură ce dezvoltarea vorbirii progresează, trebuie acordată o atenție deosebită extinderii vocabularului și dezvoltării structurilor gramaticale. Utilizarea activităților tematice care acoperă diverse aspecte ale vieții de zi cu zi poate fi foarte eficientă. De exemplu, predarea unei materii poate fi combinată cu activități practice – acest lucru permite copiilor să asocieze cuvinte cu obiecte și acțiuni reale, ceea ce, la rândul său, facilitează o mai bună învățare.

Componenta emoțională este, de asemenea, foarte importantă. Copiii cu dizabilități intelectuale au adesea dificultăți în exprimarea emoțiilor, ceea ce le poate afecta abilitățile de vorbire. Dezvoltarea programelor specializate care vizează dezvoltarea și reglarea sferei emoționale a copiilor ajută la crearea unui mediu mai armonios pentru exprimarea verbală. Munca terapeutică axată pe autoexprimare prin creativitate, muzică sau jocuri de rol poate ajuta copilul să rezolve conflictele interne și să-i stimuleze dezvoltarea vorbirii [5].

La fel de importantă este interacțiunea cu mediul și cu adulții dragi: părinți, îngrijitori sau specialiști. Terapia clară și consecventă, precum și crearea unei varietăți de situații de comunicare pot duce la rezultate mai semnificative în dezvoltarea vorbirii. Ascultarea și repetiția, vorbirea simplă și accesibilă și îmbogățirea comunicării cu cuvinte noi sunt esențiale pentru o învățare eficientă.

În plus, este important să se ia în considerare caracteristicile individuale ale copiilor din sistemul de intervenție. Metodele universale nu pot fi aplicate fără a se lua în considerare nevoile individuale ale fiecărui copil. O abordare personalizată permite adaptarea metodelor și tehnicilor la fiecare copil în parte, crescând probabilitatea de succes în însușirii vorbirii.

Concluzii

Bilanțul acestei lucrări sintetizează rezultatele studiului dedicat dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilități intelectuale și subliniază importanța unei abordări integrate a acestei probleme.

Studiul specificului dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilități intelectuale a arătat că această categorie de copii se confruntă cu numeroase dificultăți asociate cu percepția fonemică, dezvoltarea insuficientă a aparatului articulator și vocabularul limitat. Aceste tulburări nu numai că complică procesul de comunicare, dar și afectează negativ și integrarea socială a copiilor, ceea ce subliniază necesitatea dezvoltării unor programe de intervenție eficiente.

Adaptarea metodelor de intervenție este un aspect cheie al lucrului de succes cu copiii cu dizabilități intelectuale. Fiecare copil este unic, iar abordările care funcționează pentru unul pot să nu funcționeze pentru altul. Prin urmare, este important ca specialiștii să fie pregătiți să își modifice flexibil metodele de intervenție în funcție de progresul și nevoile copilului. Dezvoltarea limbajului nu numai că ajută la îmbunătățirea abilităților de vorbire, dar deschide și noi orizonturi pentru integrarea socială și o viață împlinită pentru copiii cu dizabilități intelectuale.

Următorul pas important în dezvoltarea lucrării va fi elaborarea metodelor de intervenție care vizează dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dizabilități de intelect. Se va acorda o atenție deosebită adaptării metodelor de intervenție, ținând cont de caracteristicile individuale ale fiecărui copil, ceea ce reprezintă un aspect important al unei lucrări de succes în acest domeniu.

În plus, cercetarea intenționează să efectueze studii experimentale care vizează evaluarea eficacității metodelor de intervenție propuse. Aceste cercetări nu numai că vor testa performanța programelor elaborate, dar și vor identifica cele mai eficiente strategii recomandabile pentru utilizare largă de către specialiști.

Bibliografie:

1. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Designing the cloud technologies of psychological security of the person // Вопросы философии и психологии. – 2015. – № 3 (5). – С. 192-199.
2. Racu A., Danii A., Tatiana T., 2012, Parteneriat pentru dezvoltarea educației incluzive, Ch.:Inst. de Formare Continuă.
3. Racu A., Popovici D.-V., Racu S. et.al., 2014, Psihopedagogia integrării, Chișinău: S.n.
4. Racu A., 2016, Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive, Chișinău: S.n.
5. Веселова В.Г., Иохвидов В.В. Антропологические аспекты психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе // В сборнике: Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект. Материалы XI Международной научно-практической конференции / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. По-номарева. – 2015. – С. 221-225.
6. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995.
7. Кириллова Н.П. Развитие речи у детей с умственной отсталостью // Специальная педагогика. – 2018. – № 1. – С. 12–18.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 216 с.
9. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Москва-Воронеж, 1997. – 313 с.
10. Михайлова К.А. Социальные аспекты речевого развития детей с умственной отсталостью // Социальная педагогика. – 2018. – № 5. – С. 41–46.
11. <https://albasat.md/67-din-populatia-tarii-sunt-persoane-cu-dizabilitati/> (vizitat 20.08.2025)
12. [https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20Statistica%20sociala__08%20SAN__SAN050/SAN050700rcl.px/table/tableViewLayout2/\(vizitat 20.08.2025\)](https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20Statistica%20sociala__08%20SAN__SAN050/SAN050700rcl.px/table/tableViewLayout2/(vizitat 20.08.2025))

DIVERSITATEA ÎN ACTIVITATEA LUDICĂ A COPIILOR DIAGNOSTICAȚI CU AUTISM

THE IMPORTANCE OF OUTDOOR ACTIVITIES IN THE THERAPY OF CHILDREN DIAGNOSED WITH AUTISM

NEGUȚU Veronica,

*Inspectoratul Școlar Județean Constanța / CȘEI Albatros Constanța
Constanta County School Inspectorate / CȘEI Albatros Constanta, Romania*

ORCID: 0009-0009-1154-9000

e-mail: veronica.negutu@gmail.com

CZU: 376.5.025

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p657-660

Abstract. Autism seems to be all around us lately - in newspapers, on TV, even on posters. The information shows that the rate of its presence is increasing rapidly and each of us already knows at least one child with this picture of problems. And, since the latest news suggests that early intervention is critical for the success of recovery and integration into society, parents of children of ever younger ages are attentive to possible signs of autism, wanting as many sources of information as possible.

My challenge was determined by a real experience with children diagnosed with autism. The attitude of understanding the real, individualized needs of the child facilitated a deeper study of this issue.

Understanding the social world requires the following: an awareness of the existence of others, a desire to belong, to be included or to share with others, an understanding of how others would behave or respond. When we understand that autism is a developmental delay and autistic children often behave much younger than their chronological age, we are halfway to deciphering how they play.

Keywords: social story, social game, autism.

Rezumat. Autismul pare să fie prezent peste tot în jurul nostru, în ultima vreme – în ziare, la TV, chiar și pe afișe. Informațiile arată că rata prezenței sale este în creștere rapidă și fiecare dintre noi cunoaște deja cel puțin un copil având acest tablou de probleme. Și, întrucât, ultimele noutăți sugerează că intervenția timpurie este critică pentru succesul recuperării și integrării în societate, părinții copiilor de vârste tot mai mici sunt atenți la eventualele semne de autism, dorind cât mai multe surse de informare. Provocarea mea, a fost determinată de o experiență reală cu copiii diagnosticați cu autism. Atitudinea de înțelegere a nevoilor reale, individualizate, ale copilului a facilitat un studiu mai profund al acestei problematice.

Înțelegerea lumii sociale solicită următoarele: conștientizarea existenței celorlalți, o dorință de apartenență, de a fi incluși sau de a împărtăși cu alții, o înțelegere a modului cum ceilalți s-ar comporta sau ar răspunde. Când înțelegem că autismul este o întârziere de dezvoltare și copiii cu autism, de multe ori, se comportă ca fiind mult mai mici decât vârsta cronologică, suntem la jumătatea drumului spre descifrarea modului în care ei se joacă.

Cuvinte-cheie: poveste socială, joc social, autism.

Intervențiile educaționale în autism vizau la început doar modificarea comportamentelor indezirabile. Aspectul de neurodezvoltare explică valoarea intervenției educaționale, unica formă, prin care ar putea fi influențat programul genetic fiind experiența. Activitatea ludică, adică jocul este modalitatea prin care copiii neurologici tipici deprind o varietate de abilități:

- Limbaj;
- Abilități de motricitate fină;
- Abilități de motricitate grosieră;
- Abilități academice (școlare);
- Interacțiune socială [1, p.65].

De ce să-i învățăm să se joace?

✓ Pentru a promova dezvoltarea abilităților cognitive, de limbaj, a celor sociale și pentru dezvoltarea emoțională.

✓ Pentru a evita respingerea socială și frustrarea.

✓ Pentru a pregăti jocul din tot parcursul vieții, atât în cadrul social, cât și cel singular.

Când ne jucăm cu baloanele de săpun, noi realizăm o serie de acțiuni psiho-comportamentale, chiar dacă el percepe doar jocul în sine:

✓ Cereri;

✓ Atenție convergentă (împărtășită);

✓ Contact vizual;

✓ Miogimnastică;

✓ Exercițiu de respirație;

✓ Limbaj:

„Deschid”

„Rândul meu”

„Mai vreau”

„Baloane de săpun”

„Suflă”

Cum se joacă copiii cu TSA?

✓ Au mai multe activități repetitive decât copiii de aceeași vârstă (co-vârșnici). Joaca este adesea o autostimulare care le conferă input senzorial.

✓ Sunt mai obsesivi.

✓ Sunt mai puțin interesați să aibă partener de joacă.

✓ Lipsește scopul jocului.

Programele de activitate sunt instrumente utilizate în cazul copiilor cu tulburări din spectrul autist, prin care se urmăresc dobândirea unui grad mai mare de independență a lor, dorindu-se ca aceștia să devină mai puțin dependenți față de indicațiile adulților și mai atenți la propria lor persoană, atât în mediul familial, cât și în mediul școlar. În cadrul programelor de activitate se utilizează un set de ilustrații sau o listă simplă, prin intermediul cărora se arată cum se poate duce la bun sfârșit o anumită acțiune care, ține de interacțiunea în plan social [2, p.250]

Prin intermediul programelor de activitate, copiii diagnosticați cu tulburări din spectrul autist sunt ajutați să înțeleagă diferite lucruri. Copilul comunică pentru a-i fi îndeplinite dorințele, pentru a-și împărtăși atenția și experiențele cu ceilalți. În cazul copilului cu autism ambele motivații sunt disfuncționale. Pentru a încuraja și sprijini comunicarea trebuie avut în vedere că persoana cu autism trebuie să aibă un motiv pentru a comunica prin utilizarea unor materiale, activități și prin crearea de situații în care acesta trebuie să comunice ca să se întâmple un anumit lucru.

De asemenea, copilul trebuie să învețe cum să comunice și trebuie să i se pună la dispoziție un suport vizual pe care să îl folosească în comunicare. Situațiile în care este încurajat să comunice sunt: joaca care să-l distreze, existența unui obstacol în fața obiectului dorit sau crearea unei situații de rezolvare de probleme.

Trebuie atent observate situațiile pe care copilul nu le agreează și trebuie învățat cum să comunice adecvat că vrea să înceteze jocul, interacțiunea; cum să refuze un aliment care nu-i place sau cum să „facă o pauză” într-o activitate care nu-l atrage, ca apoi să o reia.

Astfel, am utilizat conceptul de „grădină senzorială”, care deține plante aromatice și utile, precum și o alee terapeutică – pe care copiii pot umbla... desculți. Aleea are mai multe suprafețe: pietriș, piatră spartă, piatră de râu, fân, conuri, cărămidă, nisip, scoarță de copac și bușteni de lemn.

În cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța, pentru persoane cu dizabilități am dezvoltat cât mai multe activități compensare și recuperare. Sesiunile de stimulare senzorială au devenit din ce în ce mai apreciate, cu rezultate importante obținute în procesul de întreținere/recuperare cu copiii/tinerii cu care lucrăm. Din dorința de a îmbina utilul cu plăcutul, am realizat seisiuni de stimulare senzorială și outdoor. O grădină senzorială este locul în care experimentăm totul cu ajutorul celor 5 simțuri, stimulând astfel memoria multisenzorială, percepțiile senzoriale. Este grădina celor 5 simțuri: miros, gust, auz, văz și atingere. Experimentăm totul prin simțurile noastre și acest lucru creează amintirile multi-senzoriale pe care le purtăm cu noi. Cu cât stimulăm mai multe simțuri, cu atât mai bogată este experiența și cu atât ne amintim mai mult) [3, p.100].

Ideea de stimulare senzorială și beneficiile sunt cunoscute din literatură de specialitate, însă foarte frecvent ne lovim de nevoia reală a copiilor/tinerilor de a petrece cât mai mult timp afară. Pornind de la această nevoie și de la necesitatea de a îmbina utilul cu plăcutul am realizat cum putem continua sesiunile de stimulare senzorială și outdoor, prin crearea unei livezi și a unui loc în care putem desfășura sesiuni de consiliere outdoor. În viitorul apropiat această zonă se va extinde prin realizarea unor alei special-terapeutice cu conuri de brad, fân, pietriș, nisip pe care se pășește în picioarele goale; funcționează pe principiul presopuncturii stimulând tălpile. Există mai multe tipuri de plante aromatice cu puternic efect terapeutic, panouri tactile care antrenează mirosul și simțul tactil, panou vizual ce stimulează vederea.

Jocurile sociale sunt esențiale pentru copiii diagnosticați cu autism, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care desfășoară activitatea și comentează situațiile de joc (loto, domino, cuburi, cărți de joc etc) [4, p. 170].

Multă lume consideră de la sine înțeleasă abilitatea de a avea atenție distributivă. Pentru majoritatea copiilor cu autism jocul se desfășoară prea repede și ei nu pot ține pasul. Copiii cu autism au nevoie de tot sprijinul posibil pentru a înțelege lumea din care face parte, inclusiv lumea jocului.

JOCUL CREATIV CONSOLIDEAZĂ ÎNVĂȚAREA:

- ✓ ascultarea instrucțiunilor;
- ✓ acțiune conform instrucțiunilor;
- ✓ cooperare și comunicare.

Această învățare informală este instructivă și distractivă și dezvoltă:

- ✓ conștientizarea spațiului;
- ✓ vocabularul;
- ✓ controlul fizic și mental;
- ✓ încrederea în sine și încrederea în alții;
- ✓ conștientizarea motivațiilor altor persoane și a diferitelor situații [5, p.95].

BIBLIOGRAFIE:.

1. GHERGUȚ A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Ed. Polirom, Iași, 2006
2. GHERGUȚ A., Cozma T., Introducere în problematica educației integrate, Ed. Spiru Haret, Iași, 2000
3. POPOVICI, D.V., Adaptarea curriculară și Planul de Intervenție Individualizat pentru elevii cu CES
4. PEETERS, TH. , Autismul. Teorie și intervenție educațională, Editura Polirom, Iași, 2009.
- POTOLEA D., NEACȘU I., RADU, I.T., Reforma evaluării în învățământ. Concepții și strategii, SNEE, 1996
5. RADU GHE., Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal, Ed. ProHumanitate, București, 2000

IDENTIFICAREA PREDISPOZIȚIEI PENTRU DISGRAFIE ȘI DISLEXIE LA ELEVII CLASEI ÎNTÂI

IDENTIFICATION OF PREDISPOSITION TO DYSGRAPHIA AND DYSLEXIA IN FIRST GRADE STUDENTS

PONOMARI Dorina, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
PhD in Psychology, Associate Professor
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova
ORCID: 0000-0002-0795-3889
e-mail: ponomari.dorina@upsc.md

CORGHENCEA Nina, învățătoare treaptă primară,
grad didactic superior, IPLT „Liviu Deleanu”
Primary School Teacher, Senior Teaching Degree
IPLT “Liviu Deleanu”, Chisinau, R. of Moldova
e-mail: nina.corghencea@mail.ru

CZU: 376.36
DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p661-671

Abstract. In recent years, an increasing number of primary school students have exhibited difficulties in the development of written and spoken language, without being officially classified as children with special educational needs. Although some children show clear challenges in the learning process, they do not receive specialized support due to the absence of a formal diagnosis. Dyslexia and dysgraphia are common disorders that affect reading and writing abilities, negatively impacting academic progress. Dysgraphia and dyslexia are specific learning disorders that impair a child's ability to read and write correctly and fluently. Early identification of predisposition to these difficulties is essential for effective speech therapy intervention. Timely recognition of these risks is crucial for preventing learning difficulties and ensuring harmonious development. This article examines the importance of early identification of predisposition to dyslexia and dysgraphia, highlighting the essential role of oral language in school readiness, as well as the need for preventive speech therapy intervention. Methodological approaches for the initial assessment of first-grade students are analyzed.

Keywords: language, reading and writing difficulties, dysgraphia, dyslexia, pupil.

Rezumat. În ultimii ani, tot mai mulți elevi din învățământul primar au manifestat dificultăți în dezvoltarea limbajului scris și oral, fără a fi oficial încadrați ca persoane cu nevoi educaționale speciale. Deși unii copii prezintă provocări evidente în procesul de învățare, ei nu beneficiază de sprijin specializat din cauza lipsei unui diagnostic formal. Dislexia și disgrafia sunt tulburări frecvente care afectează capacitatea de citire și scriere, având un impact negativ asupra progresului școlar. Disgrafia și dislexia sunt tulburări specifice de învățare care afectează abilitatea copilului de a citi și scrie corect și fluent. Identificarea timpurie a predispoziției la aceste dificultăți este esențială pentru o intervenție logopedică eficientă. Recunoașterea la timp a acestor riscuri este crucială pentru prevenirea dificultăților de învățare și asigurarea unei dezvoltări armonioase. Articolul examinează importanța identificării precoce a predispoziției la dislexie și disgrafie, evidențiind rolul esențial al limbajului oral în pregătirea școlară, precum și necesitatea intervenției logopedice preventive. Sunt analizate abordările metodologice pentru evaluarea inițială a elevilor de clasa întâi.

Cuvinte-cheie: limbaj, dificultăți de citire și scriere, disgrafie, dislexie, elev

În contextul actual al învățământului primar, cadrele didactice se confruntă tot mai frecvent cu situații în care elevii prezintă dificultăți de dezvoltare, fără a fi încadrați oficial în categoria copiilor cu cerințe educaționale speciale. Mulți dintre acești copii nu au diagnostice documentate privind tulburările de limbaj, însă manifestă dificultăți evidente în procesul de

învățare, în special în ceea ce privește citirea, scrierea și calculul. Aceștia formează o categorie vulnerabilă, expusă riscului de a dezvolta dislexie și disgrafie [3].

Cititul și scrierea reprezintă activități fundamentale în dezvoltarea cognitivă și socială a individului. Acestea contribuie la formarea personalității, la consolidarea pregătirii educaționale generale și la stimularea proceselor psihice superioare. În acest context, identificarea timpurie, prevenirea și corectarea tulburărilor specifice de citire și scriere, precum dislexia și disgrafia, devin obiective esențiale ale intervenției logopedice. Susținem că cititul și scrierea nu sunt doar instrumente de comunicare, ci și procese complexe care implică o serie de funcții psihice interdependente.

Detectarea premiselor care pot conduce la apariția tulburărilor de citire și scriere este crucială pentru prevenirea dislexiei și disgrafiei. Stabilirea cu acuratețe a patogenezei în fiecare caz individual permite construirea unui plan de intervenție personalizat, adaptat nevoilor specifice ale copilului. Unul dintre cei mai importanți predictorii ai pregătirii pentru școlaritate este nivelul de dezvoltare a limbajului oral. Acesta constituie fundamentul achiziției ulterioare a limbajului scris și al înțelegerii conținuturilor curriculare [1].

În acest context, evaluarea sistematică a competențelor lingvistice la începutul școlarizării devine o practică indispensabilă. Aceasta permite identificarea timpurie a copiilor aflați în grupul de risc pentru tulburări de învățare și facilitează elaborarea unor intervenții educaționale și logopedice personalizate. Printr-o abordare integrată, care implică colaborarea dintre cadrele didactice, specialiștii în logopedie și părinți, se pot crea condițiile necesare pentru dezvoltarea armonioasă a competențelor de comunicare și pentru prevenirea instalării unor dificultăți persistente în procesul educațional.

În clasa întâi, scrierea este un obiectiv central al procesului educațional, iar copilul trebuie să dobândească abilitatea de a scrie corect și conștient. Citirea, la rândul său, joacă un rol esențial în învățarea disciplinelor orale. Lipsa premiselor necesare pentru dezvoltarea limbajului scris reprezintă un obstacol major în parcursul educațional al elevului.

Studiile recente indică o creștere semnificativă a numărului de elevi care nu au dezvoltate aceste premise, ceea ce subliniază necesitatea diagnosticării timpurii a nivelului de pregătire pentru citire și scriere. Această tendință alarmantă impune o regândire a strategiilor educaționale aplicate în ciclul primar, cu accent pe evaluarea inițială a competențelor prealabile în domeniul limbajului [3].

În acest context, se impune adoptarea unei abordări sistematice și riguroase a evaluării inițiale a elevilor din clasa întâi, cu scopul de a identifica precoce eventualele dificultăți de învățare și de a interveni eficient prin programe de sprijin logopedic și pedagogic. Procesul de evaluare trebuie să fie riguros structurat și fundamentat pe instrumente validate științific, capabile să ofere o analiză comprehensivă a nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice, cognitive și psihomotorii ale copilului, depășind simpla observare și constatare a unor dificultăți de scriere și citire.

Prin aplicarea unor metode de screening adaptate vârstei și particularităților individuale, cadrele didactice și specialiștii pot contura un profil educațional detaliat, esențial pentru elaborarea unor planuri de intervenție personalizate. Integrarea acestor evaluări în practica educațională curentă contribuie la crearea unui mediu de învățare incluziv și favorabil dezvoltării, în care fiecare elev beneficiază de sprijinul necesar pentru a-și atinge potențialul maxim.

Astfel, se pot preveni acumulările de lacune în învățare și se pot reduce semnificativ riscurile de eșec școlar, în special în cazul copiilor cu predispoziție spre tulburări de învățare, precum dislexia și disgrafia. În plus, o astfel de abordare sprijină colaborarea interdisciplinară între învățători, logopezi, psihopedagogi și părinți, consolidând rețeaua de suport necesară pentru o intervenție educațională eficientă și sustenabilă.

Înțelegerea bazelor **neurofiziologice și psihologice ale citirii și scrierii** este esențială pentru cadrele didactice și specialiștii în educație. Identificarea timpurie a elevilor aflați în grupul de risc, prin observație sistematică și evaluări standardizate, permite intervenții prompte și eficiente.

Din perspectivă neurofiziologică, citirea activează o rețea de arii cerebrale, inclusiv: *Cortexul vizual* – responsabil pentru recunoașterea literelor și cuvintelor; *Cortexul parietal* – implicat în procesarea informațiilor spațiale și în integrarea senzorială, esențială pentru orientarea în pagină și pentru coordonarea ochi-mână în timpul citirii și scrierii; *Aria lui Broca* – implicată în articularea cuvintelor și în producerea limbajului, contribuind la planificarea și execuția vorbirii; *Aria lui Wernicke* – responsabilă de înțelegerea limbajului, facilitând procesarea semantică a cuvintelor și frazelor; *Girusul angular* – joacă un rol crucial în transformarea simbolurilor vizuale în reprezentări fonologice și semantice, fiind un centru de integrare multimodală; *Girusul fusiform* (zona vizuală a formei cuvântului) – specializat în recunoașterea rapidă și automată a cuvintelor scrise, contribuind la fluența lecturii; *Sistemul limbic* – implicat în procesarea emoțională și în consolidarea memoriei, influențând motivația pentru lectură și capacitatea de a reține informațiile citite [2].

Această rețea neuronală complexă funcționează integrat pentru a permite decodificarea simbolurilor grafice, asocierea acestora cu sunete și sensuri, precum și pentru a susține exprimarea scrisă coerentă. Orice disfuncție în aceste arii poate afecta negativ dezvoltarea competențelor de literație, conducând la apariția tulburărilor de învățare, cum ar fi dislexia și disgrafia.

Neurofiziologia scrierii, scrierea implică o rețea complexă de arii cerebrale care coordonează procesele motorii, lingvistice și cognitive: *Cortexul motor primar* – controlează mișcările voluntare ale mâinii și degetelor necesare pentru scriere; *Cortexul premotor* – implicat în planificarea mișcărilor și în coordonarea secvențelor motorii; *Aria lui Broca* – contribuie la formularea lingvistică a mesajului scris, fiind implicată în organizarea sintactică și gramaticală; *Cortexul parietal* – joacă un rol în percepția spațială și în integrarea senzorială, esențială pentru orientarea pe pagină și pentru formarea literelor; *Girusul angular* – facilitează conversia ideilor lingvistice în reprezentări grafice; *Girusul fusiform* – implicat în recunoașterea formelor literelor și în automatizarea scrierii; *Sistemul limbic* – influențează motivația, atenția și reglarea emoțională în timpul procesului de scriere [2].

Scrierea eficientă presupune o integrare funcțională între aceste arii, permițând exprimarea coerentă a gândurilor în formă scrisă. Tulburările în dezvoltarea sau funcționarea acestor regiuni pot conduce la apariția disgrafiei, caracterizată prin dificultăți în formarea literelor, organizarea textului și exprimarea scrisă.

Din punct de vedere psihologic, citirea este un proces cognitiv complex care presupune integrarea mai multor componente fundamentale. În primul rând, este necesară percepția vizuală a simbolurilor grafice, care permite recunoașterea literelor și a cuvintelor. Aceasta este urmată de procesarea fonologică, prin care simbolurile scrise sunt convertite în

sunete corespunzătoare. Ulterior, are loc accesarea semnificației cuvintelor din memoria semantică, proces esențial pentru înțelegerea conținutului. În final, integrarea sintactică asigură coerența și comprehensiunea globală a mesajului citit [1].

Pe de altă parte, scrierea implică o serie de procese psihologice distincte, dar interconectate. Aceasta necesită o coordonare motorie fină, indispensabilă pentru formarea corectă a literelor și pentru menținerea lizibilității textului. De asemenea, sunt esențiale cunoștințele ortografice, care permit respectarea regulilor de scriere corectă, și abilitățile de exprimare lingvistică, care facilitează formularea coerentă și logică a ideilor în formă scrisă [1].

Ambele procese – citirea și scrierea – sunt influențate de factori cognitivi precum atenția, memoria de lucru, percepția auditivă și vizuală, precum și de dezvoltarea limbajului oral. Dezechilibrele în oricare dintre aceste componente pot conduce la dislexie și disgrafia.

Evaluarea psiho-logopedică complexă permite identificarea factorilor de risc și a manifestărilor precoc, facilitând elaborarea unui plan de intervenție personalizat. Literatura de specialitate evidențiază o serie de funcții psihice fundamentale în procesul de formare a competențelor de citire și scriere: Limbajul oral, cu accent pe componenta fonetico-fonematică și structura lexico-gramaticală; Reprezentările spațiale, esențiale pentru orientarea în pagină și recunoașterea formelor grafice; Gnozia vizuală, implicată în recunoașterea literelor și simbolurilor; Coordonarea vizual-motorie, necesară pentru scrierea fluentă și precisă; Operațiile succesive, care susțin procesarea secvențială a informației; Memoria auditiv-verbală și vizuală, indispensabile pentru învățarea și reproducerea cuvintelor și propozițiilor [2].

Metodologia de evaluare

Dezvoltarea competențelor de citire și scriere la vârsta școlară presupune existența unui set de funcții psihice și motorii bine consolidate. Evaluarea acestor premise permite identificarea timpurie a riscurilor pentru apariția tulburărilor specifice de învățare, precum dislexia și disgrafia, și contribuie la fundamentarea intervențiilor logopedice personalizate.

I. Evaluarea premiselor verbale

- Investigarea pronunției sunetelor
- Analiza, sinteza și reprezentările fonematice
- Analiza și sinteza silabică
- Analiza și sinteza lingvistică la nivel de propoziție
- Evaluarea capacității de a identifica antonime
- Evaluarea structurii gramaticale a limbajului
- Evaluarea limbajului coerent

II. Evaluarea premiselor nonverbale

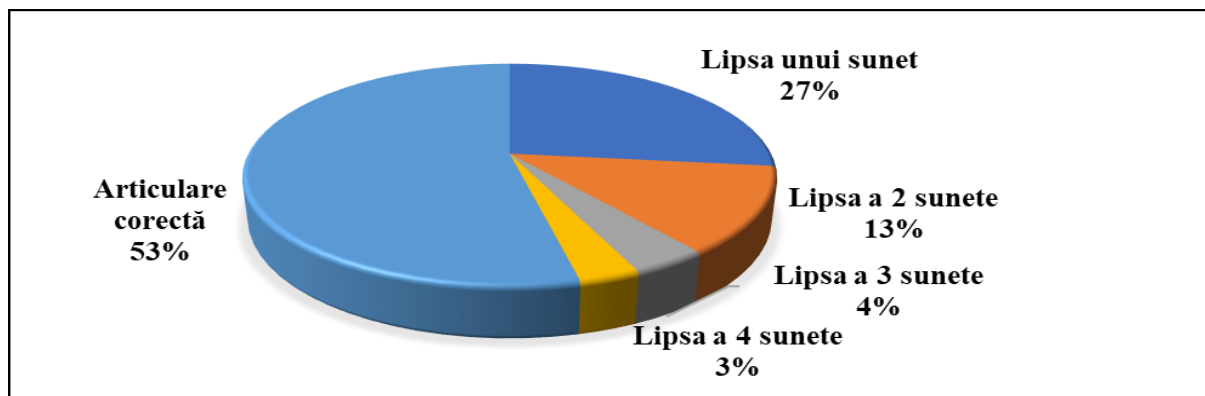
- Evaluarea motricității fine a mâinii
- Evaluarea atenției auditive
- Evaluarea percepției vizuale
- Evaluarea gnoziei optico-spațiale
- Evaluarea praxisului optico-spațial

III. Evaluarea nivelului dezvoltării intelectuale

Dezvoltarea competențelor de citire și scriere la vârsta școlară presupune existența unui set de funcții psihice și motorii bine consolidate. Evaluarea acestor premise permite identificarea timpurie a riscurilor pentru apariția tulburărilor specifice de învățare, precum

dislexia și disgrafia, și contribuie la fundamentarea intervențiilor logopedice personalizate. Investigația a fost realizată pe un eșantion de **127 de elevi din clasa întâi**, având ca scop identificarea predispoziției pentru dislexie și disgrafie.

Figura 1. Articularea sunetelor



Cercetarea a debutat cu **Evaluarea premiselor verbale**. Primul aspect care ne-a interesat a fost cel articulator. A fost analizată acuratețea articulării sunetelor limbii materne (în mod izolat, în silabe, în cuvinte), cu scopul de a identifica eventualele tulburări de pronunție care pot afecta dezvoltarea limbajului scris. Distribuția rezultatelor este următoarea:

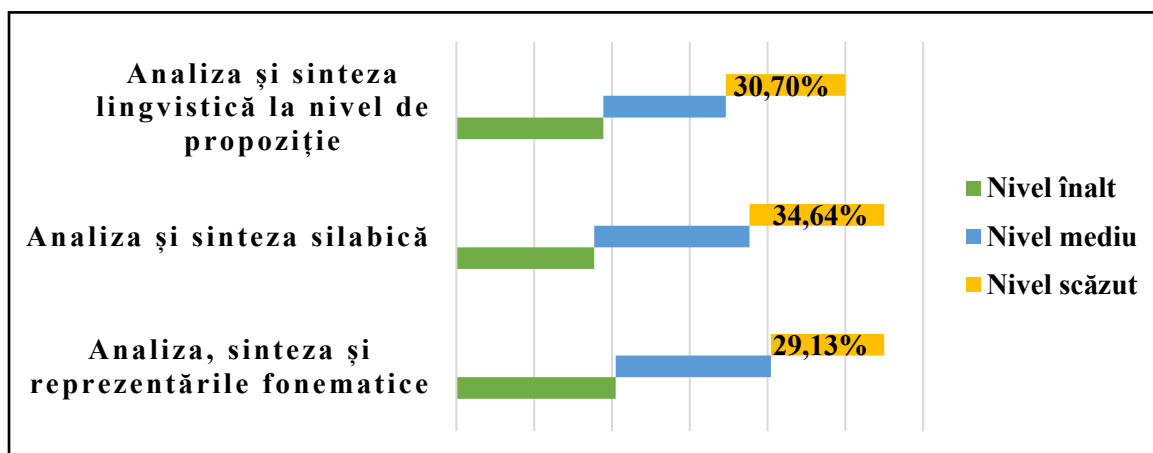
- Articulare corectă a fost observată la 68 de copii (53,54%), ceea ce indică un nivel satisfăcător de dezvoltare fonetică la peste jumătate dintre participanți.
- Lipsa unui sunet a fost identificată la 34 de copii (26,77%), sugerând dificultăți minore în dezvoltarea fonologică.
- Lipsa a două sunete a fost prezentă la 16 copii (12,59%), ceea ce poate indica o întârziere moderată în dezvoltarea articulatorie.
- Lipsa a trei sunete a fost observată la 5 copii (3,93%), iar lipsa a patru sunete – la 4 copii (3,14%), aceste cazuri fiind considerate cu risc crescut pentru apariția tulburărilor de citire și scriere.

Rezultatele evidențiază faptul că **aproximativ 46,46% dintre copiii evaluați prezintă dificultăți de pronunție**, ceea ce subliniază necesitatea unor intervenții logopedice timpurii. Tulburările de pronunție pot afecta negativ procesul de achiziție a cititului și scrierii, în special în ceea ce privește dezvoltarea auzului fonematic, a analizei și sintezei fonematice, precum și a reprezentărilor fonologice. Investigarea pronunției sunetelor reprezintă un indicator esențial în evaluarea premiselor pentru dezvoltarea limbajului scris. Rezultatele obținute justifică implementarea unor programe de intervenție logopedică diferențiată, adaptate nivelului de dezvoltare al fiecărui copil.

Evaluarea funcțiilor lingvistice esențiale pentru dezvoltarea cititului și scrierii la copiii preșcolari a fost realizată pe trei dimensiuni: analiza și sinteza lingvistică la nivel de propoziție, analiza și sinteza silabică, precum și analiza, sinteza și reprezentările fonematice.

Figura 2. Aspecte fonologice

Distribuția rezultatelor pe niveluri de performanță oferă o imagine clară asupra gradului de dezvoltare a competențelor fonologice.



Analiza, sinteza și reprezentările fonematice: Nivel înalt a fost atest la 52 copii (40,94%). Ei au reușit să identifice corect primul și ultimul sunet din cuvânt, să formeze cuvinte din sunete pronunțate succesiv și să recunoască sunete în cuvinte; Nivel mediu a observăm la 38 copii (29,92%). Ei au identificat sunetele doar în unele poziții, dar au întâmpinat dificultăți în sinteza fonematică sau în recunoașterea sunetelor în cuvinte complexe, la cererea de a forma cuvântul *sală* din sunetele „s-a-l-ă”, copilul ezită sau inversează ordinea; Nivel scăzut este caracteristic pentru 37 copii (29,13%). Ei nu au reușit să identifice sunetele în cuvinte sau să le combine corect: de ex., la întrebarea „Ce sunet auzi la sfârșitul cuvântului *copac*?” majoritatea au răspuns „a”.

Analiza și sinteza silabică: Nivel înalt a fost atestat doar la 45 copii (35,43%), ei s-au plasat pe acest nivel deoarece au reușit să identifice corect numărul de silabe și au format cuvinte din silabe propuse; Nivel mediu – 38 copii (29,92%). Deși ei au identificat silabele în cuvinte simple, totuși au avut dificultăți cu cuvinte mai lungi sau cu structuri mai complexe; Nivel scăzut – 44 copii (34,64%), ei nu au putut segmenta sau sintetiza corect silabele: de ex., la cuvântul *carte*, copilul spune „ca-te”, unii au adăugat sau au omis litere sau chiar silabe.

Analiza și sinteza lingvistică la nivel de propoziție: Nivel înalt a fost evidențiat la 48 copii (37,79%), ei au identificat corect numărul de cuvinte dintr-o propoziție și au reușit să le ordoneze logic; Nivel mediu – 40 copii (31,49%), ei au identificat corect numărul de cuvinte în propoziții scurte, dar au avut dificultăți cu propoziții mai lungi sau complexe, deseori nu au decelat prepozițiile sau numeralele de alte părți de vorbire; Nivel scăzut a fost atesta la 39 copii (30,70%), ei nu au reușit să segmenteze propoziția sau au omis cuvinte, unii au contopit cuvinte sau silabe din cuvintele vecine.

Rezultatele obținute evidențiază diferențe semnificative de performanță între copiii evaluați, oferind un cadru clar pentru identificarea nevoilor individuale. Copiii care se situează la nivel scăzut în cel puțin una dintre dimensiunile analizate prezintă factori de risc în apariția tulburărilor de citire și scriere.

Evaluarea competențelor lingvistice superioare la copiii preșcolari a vizat patru domenii esențiale pentru dezvoltarea limbajului scris și oral: identificarea antonimelor, identificarea sinonimelor, latura gramaticală și narațiunea.

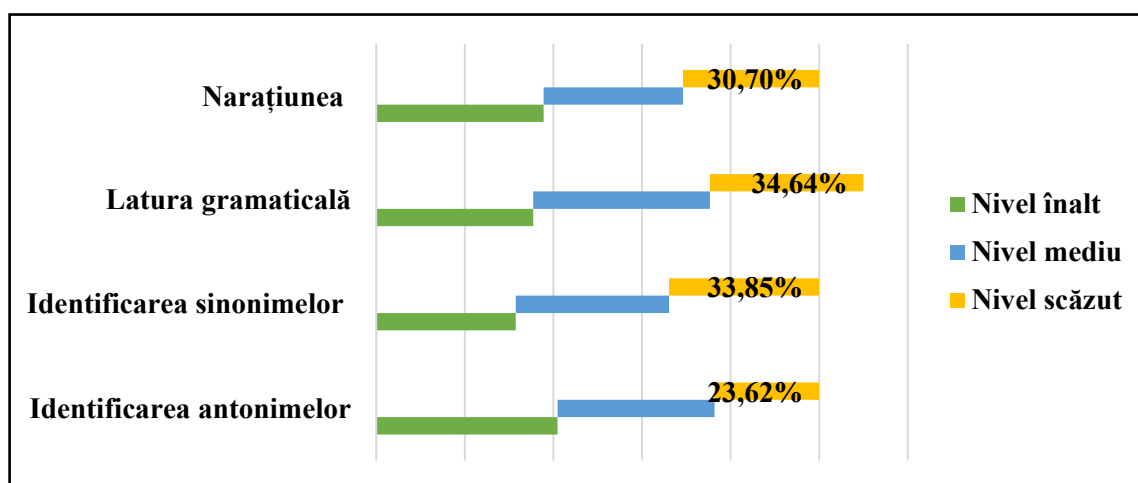


Figura 3. Competențe lingvistice

Rezultatele obținute în urma aplicării probelor de evaluare a competențelor lingvistice au fost distribuite pe trei niveluri, oferind o imagine detaliată asupra gradului de dezvoltare a acestor competențe.

Identificarea antonimelor: Nivel înalt observăm la 52 copii (40,94%); Nivel mediu – 45 copii (35,43%), ei au recunoscut antonime pentru cuvinte uzuale, dar au întâmpinat dificultăți cu termeni mai abstracți, de la cuvântul *gigant*, unii copii ezitau sau ofereau un sinonim în loc de antonim; Nivel scăzut – 30 copii (23,62%), ei nu au reușit să identifice antonime sau au oferit răspunsuri irelevante chiar și pentru cele mai simple situații, de ex. la cuvântul *mic*, unii au răspuns „copil”.

Identificarea sinonimelor: Nivel înalt a fost atins de către 40 copii (31,49%), ei au reușit să ofere sinonime adecvate pentru cuvintele propuse, uneori chiar șiruri de sinonime; Nivel mediu – 44 copii (34,64%), ei au identificat sinonime doar pentru unele cuvinte propuse sau au avut nevoie de sprijin: de ex., pentru cuvântul *frumos*, unii copii au răspuns „bun”, ceea ce indică o asociere afectivă, nu semantică; Nivel scăzut – 43 copii (33,85%), ei nu au reușit să ofere sinonime sau au confundat cu antonime.

Latura gramaticală: Nivel înalt – 45 copii (35,43%), ei au demonstrat abilități de flexiune și derivare, de ex. transformarea cuvântului *floare* în pluralul „flori”; derivarea după model *scrie* → „scriitor”; Nivel mediu – 38 copii (39,92%), ei au realizat corect unele transformări, dar au întâmpinat dificultăți în aplicarea regulilor gramaticale, pentru cuvântul *copil*, copilul răspunde „copile” în loc de „copii”; Nivel scăzut – 44 copii (34,64%), elevii care s-au plasat la acest nivel nu au demonstrat sensibilitate gramaticală, nu au reușit să aplice regulile de flexiune sau derivare, chiar și pentru probe simple, formarea greșită a diminutivelor *masă* – „măsulică”, *rață* – „rățică”; utilizarea greșită a articolului, greșeli frecvente în acordarea în gen, număr și caz, etc.

Narațiunea: Nivel înalt au demonstrat 48 copii (37,79%) acești elevi au construit povestiri coerente, respectând succesiunea logică a imaginilor; Nivel mediu – 40 copii (31,49%), acești elevi au descris parțial acțiunile, dar au omis detalii sau au inversat ordinea;

Nivel scăzut – 39 copii (30,70%), unii au oferit descrieri fragmentare, alții au numit obiectele sau ființele din imagine, fără coerență narativă.

Rezultatele obținute evidențiază o dezvoltare variabilă a competențelor lingvistice a elevilor cercetați, o parte semnificativă dintre aceștia demonstrează niveluri înalte de performanță, un procent considerabil necesită sprijin suplimentar, în special în recunoașterea sinonimelor și în utilizarea corectă a structurilor gramaticale. Deficiențele în sfera competențelor lingvistice pot avea un impact negativ direct asupra capacității elevului de a procesa informația scrisă, de a înțelege sensul textelor citite, de a elabora mesaje coerente și de a le transpune în formă scrisă. Astfel, competențele lingvistice insuficient dezvoltate pot constitui un obstacol major în dobândirea abilităților de comunicare scrisă și orală, afectând performanța școlară și încrederea în sine a copilului.

Evaluarea premiselor nonverbale a vizat cinci domenii esențiale pentru dezvoltarea abilităților de citire și scriere la copiii preșcolari: motricitatea fină a mâinii (Proba „Inelul”: unirea degetului mare cu celelalte degete; Proba „Pumn–muchie–palmă”; Proba grafică „Gărduleț”: continuarea unui model grafic fără a ridica creionul de pe hârtie); atenția auditivă (Perceperea și reproducerea ritmurilor variate; Evaluarea memoriei auditive-verbale prin memorarea unei serii de cuvinte.); percepția vizuală (Recunoașterea imaginilor tăiate, suprapuse sau incomplete); gnozia optico-spațială (Proba Benton: recunoașterea și reproducerea unor linii după model; Reproducerea din memorie a poziției unor figuri geometrice; Formarea de figuri din bețișoare pe baza memoriei vizuale); praxisul optico-spațial (coordonarea ochi-mână).

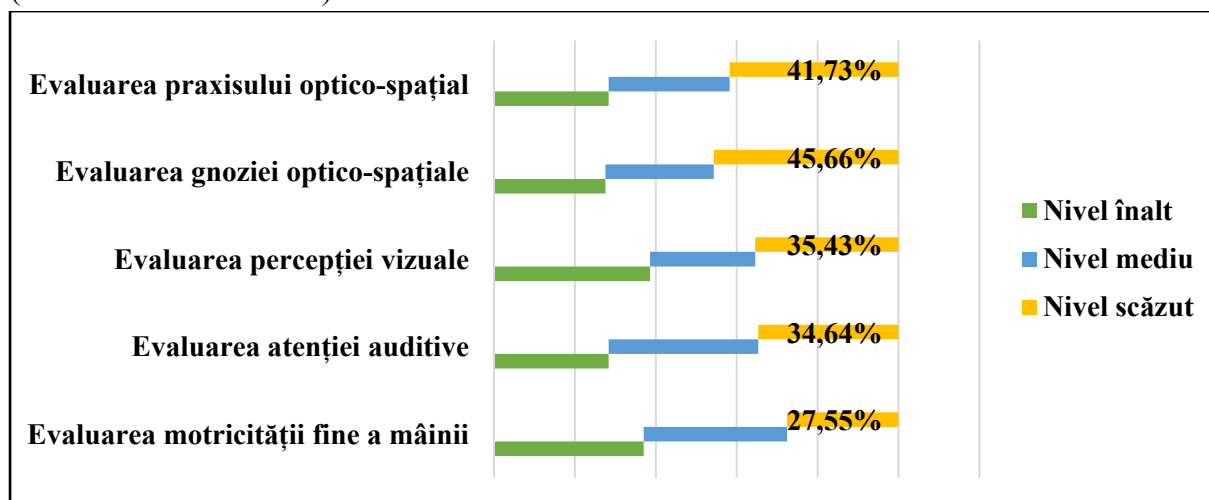


Figura 4. Premise nonverbale ale limbajului scris

Este important de menționat că elevii incluși în evaluare nu prezintă dizabilități locomotorii, iar la nivelul motricității generale nu au fost constatate dificultăți semnificative. Majoritatea copiilor se autodeservesc în mod adecvat în activitățile cotidiene, demonstrând o autonomie funcțională corespunzătoare vârstei. Cu toate acestea, în cadrul aplicării probelor specifice, o parte dintre elevi au obținut rezultate scăzute, evidențiind deficite în anumite arii ale dezvoltării nonverbale.

Motricitate fină a mâinii: Nivel înalt – 47 copii (37,01%), ei au realizat cu ușurință mișcările fine, precum unirea degetului mare cu celelalte, succesiunea „pumn-muchie-palmă” și trasarea continuă a modelului grafic; Nivel mediu – 45 copii (35,43%), mișcările au fost realizate cu mici ezitări sau într-un ritm lent, au avut nevoie de mai multe încercări ca să

realizeze probele corect; Nivel scăzut – 35 copii (27,56%), acești elevi au întâmpinat dificultăți în coordonarea degetelor sau în menținerea controlului grafic, au comis multe inexactități sau au ratat proba

Atenție auditivă: Nivel înalt – 36 copii (28,35%), elevii de la acest nivel au perceput și reprodus corect ritmuri variate și au memorat cuvinte în succesiune: de ex., la ritmul „I II I”, au reprodus exact cu bătaie de palme; Nivel mediu – 47 copii (37,01%), reproducerea ritmurilor a fost parțial corectă, cu unele omisiuni sau inversări; Nivel scăzut – 44 copii (34,65%), elevii au avut dificultăți în menținerea atenției auditive și în memorarea cuvintelor.

Percepție vizuală: Nivel înalt – 49 copii (38,58%), ei au recunoscut cu ușurință imagini tăiate, suprapuse sau incomplete; Nivel mediu – 33 copii (25,98%), recunoașterea a fost realizată cu ezitări sau prin excludere; Nivel scăzut – 45 copii (35,43%), ei au confundat imaginile sau nu le-au putut identifica.

Gnozie optico-spațială: Nivel înalt a fost identificat la 35 copii (27,56%), ei au reprodus corect poziția liniilor și figurilor geometrice după model: de ex., la proba Benton, ei au identificat și reprodus fidel modelul prezentat; Nivel mediu – 34 copii (26,77%), reproducerea a fost parțial corectă, cu mici erori de orientare; Nivel scăzut – 58 copii (45,67%), ei au avut dificultăți majore în recunoașterea și reproducerea relațiilor spațiale.

Praxia optico-spațială: Nivel înalt a fost atestat la 36 copii (28,35%), acești elevi au reprodus corect din memorie poziția figurilor și au format figuri din bețișoare; Nivel mediu – 38 copii (29,92%), reproducerea a fost aproximativă, cu unele erori de poziționare; Nivel scăzut – 53 copii (41,73%), ei nu au reușit să reproducă sau să formeze figuri coerente.

Domeniile cu cele mai mari dificultăți sunt **gnozia optico-spațială** și **praxisul optico-spațial**, unde peste 40% dintre copii s-au situat la nivel scăzut. Aceste aspecte pot influența negativ dezvoltarea abilităților de scriere și citire, ei nu vor identifica elementele adecvat grafice a literelor, nu vor lucra eficient în limita unui anumit spațiu, nu vor reuși să respecte intervale necesare, etc.

Evaluarea nivelului de dezvoltare intelectuală la copiii preșcolari a fost realizată prin aplicarea a patru probe cognitive standardizate, fiecare vizând o dimensiune specifică a gândirii logice, abstracte și vizual-spațiale.

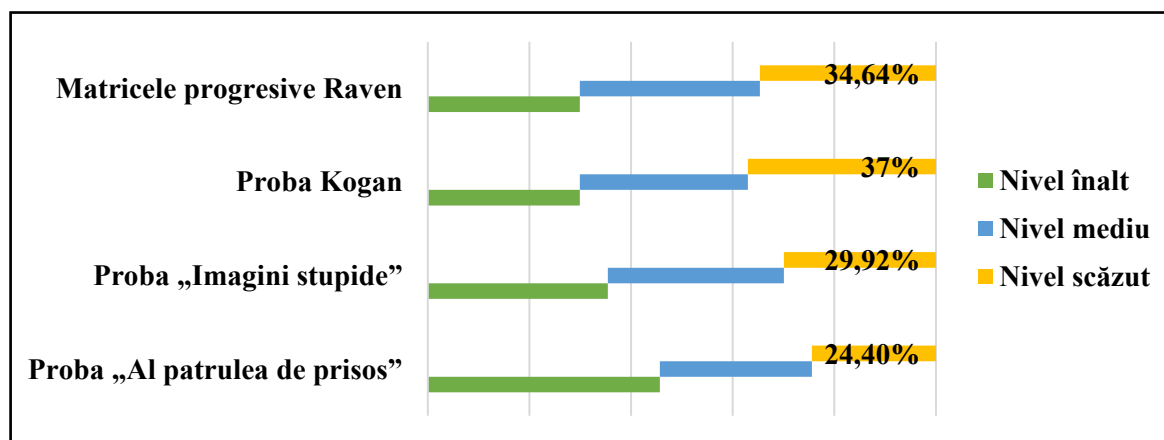


Figura 5. Competențe intelectuale

În continuare, vom prezenta rezultatele obținute de către elevi la Probele de evaluare a competențelor intelectuale.

Proba Al patrulea de prisos: Nivel înalt au demonstrat 58 copii (45,66%), ei au identificat cu ușurință elementul care nu se potrivește într-un grup, demonstrând capacitate de analiză și clasificare; Nivel mediu – 38 copii (29,92%), răspunsurile acestor elevi au fost parțial corecte, cu ezitări în justificarea alegerii; Nivel scăzut – 31 copii (24,4%), unii au ales aleatoriu sau reperând pe așa caracteristici ca culoarea sau mărime imaginii, mulți nu au putut justifica alegerea.

Proba Imagini stupide: Nivel înalt – 45 copii (35,43%), ei au identificat incongruențele logice din imagini (ex. obiecte plasate în contexte nefirești: un pește desenat zburând pe cer, un crocodil cu labe de pasare este recunoscut ca „imagine stupidă”); Nivel mediu – 44 copii (34,64%), unii elevi nu au identificat „greșeala pictorului” fără ajutorul examinatorului, unii au reacționat prin zâmbet dar nu au reușit să formuleze argumente etc.; Nivel scăzut – 38 copii (29,92%), copiii nu au sesizat incongruențele sau le-au considerat normale.

Proba Kogan: Nivel înalt a fost atestat doar la 38 copii (29,92%) ei au demonstrat capacitate de raționament abstract și identificare a relațiilor logice: de ex., alegerea corectă a unei figuri geometrice reperând pe trei caracteristici (culoare, formă, mărime); Nivel mediu – 42 copii (33,07%), răspunsurile au fost parțial corecte, cu dificultăți în generalizarea relațiilor; Nivel scăzut – 47 copii (37%), ei au avut dificultăți în înțelegerea relațiilor abstracte și în aplicarea logicii.

Matricele progresive Raven: Nivel înalt au demonstrat 38 copii (29,92%), ei au identificat corect elementul lipsă dintr-un model vizual, demonstrând gândire analitică și vizuală: de ex., alegerea corectă a unei forme geometrice care completează o matrice; Nivel mediu – 45 copii (35,43%), răspunsurile au fost corecte în situații simple, dar cu dificultăți în modele complexe; Nivel scăzut – 44 copii (34,64%): copiii au ales aleatoriu sau au fost influențați de aspecte vizuale neesențiale.

Observăm că Proba „Al patrulea de prisos” a fost cea mai accesibilă, cu cel mai mare procent de copii la nivel înalt, indicând o bună capacitate de clasificare și discriminare. În schimb, **Proba Kogan** și **Matricele Raven** au evidențiat dificultăți mai mari, sugerând necesitatea unor activități suplimentare pentru stimularea gândirii logice, a capacității de analiză și a raționamentului abstract.

Concluzii

Identificarea timpurie a predispoziției pentru dislexie și disgrafie reprezintă un pas esențial în prevenirea dificultăților de învățare. Prin evaluarea sistematică a premiselor pentru limbajul scris și oral, cadrele didactice și specialiștii în logopedie pot interveni eficient, contribuind la formarea echilibrată a competențelor lingvistice. În acest sens, este necesară integrarea unor programe de screening și sprijin logopedic în cadrul învățământului primar, pentru a răspunde nevoilor reale ale elevilor și pentru a susține dezvoltarea lor educațională.

Cititul și scrierea sunt activități fundamentale în dezvoltarea armonioasă a copilului, având un impact direct asupra formării personalității, a gândirii și a succesului școlar. Evaluarea multidimensională a funcțiilor psihice implicate în aceste procese – precum limbajul oral, percepția vizuală și auditivă, memoria, coordonarea vizual-motorie și gnozia spațială – permite identificarea timpurie a riscurilor și intervenția eficientă în vederea prevenirii dislexiei și disgrafiei. Integrarea acestor evaluări în practica logopedică contribuie la optimizarea procesului educațional și la susținerea dezvoltării armonioase a fiecărui copil.

Evaluarea izolată a unor indicatori ai dezvoltării psihice nu oferă o imagine completă asupra fundamentului funcțional al limbajului scris. În schimb, o abordare complexă, care vizează nivelul de dezvoltare a funcțiilor neuropsihice relevante, permite identificarea copiilor aflați în grupul de risc pentru tulburări de citire și scriere. Această abordare justifică aplicarea unor măsuri adecvate de sprijin individualizat, adaptate nevoilor fiecărui copil, contribuind astfel la prevenirea dificultăților de învățare și la promovarea incluziunii educaționale. Aceste rezultate pot fi utilizate pentru elaborarea unor programe de intervenție diferențiată, adaptate nivelului de dezvoltare cognitivă al fiecărui copil, contribuind astfel la prevenirea dificultăților de învățare în etapa școlară.

Bibliografie:

1. OLĂRESCU, V. Scrierea și citirea: Intervenție logopedică preventivă și formativ-dezvoltativă. Chișinău: [s.n.], 2020. 180 p. ISBN 978-9975- 3342-5-9.
2. АХУТИНА; Т.В., КАМАРДИНА; И.О., ПЫЛАЕВА; Н.М. Нейропсихолог в школе. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования. М.: В. Секачев, 2013. 57 с. ISBN: 978-5-88923-357-2
3. КЛЕПИКОВА, Я.В. Коррекция дислексии и дисграфии посредством интегрированных уроков в начальной школе. În: Инновационная наука. 2024. №6-2.
<https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-disleksii-i-disgrafii-posredstvom-integrirovannyh-urokov-v-nachalnoy-shkole>

IMPORTANȚA COMUNICĂRII NONVERBALE ÎN EDUCAȚIA ȘI RECUPERAREA COPIILOR CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST

THE ROLE OF NONVERBAL COMMUNICATION IN EDUCATION AND RECOVERY OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

POPA Elena

*Complexul Educațional cu învățământ special „ORFEU”,
grad did. II, Chișinău, Republica Moldova
Educational Complex with Special Education “ORFEU”,
Teaching degree II,
Republic of Moldova, Chișinău Municipality*

CZU: 376.5

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p672-677

Abstract. The current educational landscape is witnessing a significant increase in the number of students with severe disabilities, including Autism Spectrum Disorder (ASD), integrated into the school system. This article analyzes the critical role of nonverbal communication in the education and recovery of children with ASD. The study highlights a major deficiency in current educational practices: the underutilization of nonverbal communication channels, despite their constant presence, especially when verbal language is absent or severely impaired. The paper argues for an urgent shift from traditional, verbally-centered teaching methods towards therapeutic and instructional-recovery sequences that integrate augmentative and alternative communication strategies. By exploring the cognitive specificities of children with ASD and deconstructing the components of nonverbal language, this work proposes a theoretical and practical framework for its valorization. The conclusion emphasizes the need to recognize the unique way children with ASD communicate, not as "wrong," but as "different," and stresses the importance of adapting educational environments and strategies to build true bridges of understanding and foster social integration.

Keywords: *nonverbal communication, autism spectrum disorder (ASD), special education, augmentative and alternative communication (AAC), recovery strategies, inclusive education.*

Rezumat. Peisajul educațional actual evidențiază o creștere semnificativă a numărului de elevi cu dizabilități severe, inclusiv Tulburare din Spectrul Autist (TSA), integrați în sistemul de învățământ. Acest articol analizează rolul esențial al comunicării nonverbale în educația și recuperarea copiilor cu TSA. Studiul subliniază o deficiență majoră în practicile educaționale actuale: utilizarea insuficientă a canalelor de comunicare nonverbală, în ciuda prezenței lor constante, mai ales, atunci când limbajul verbal este absent sau sever afectat. Lucrarea argumentează necesitatea unei schimbări urgente de la metodele tradiționale, centrate pe limbajul verbal, către secvențe terapeutice și de recuperare educațională care integrează strategii de comunicare augmentativă și alternativă. Prin explorarea particularităților cognitive ale copiilor cu TSA și prin deconstruirea componentelor limbajului nonverbal, studiul propune un cadru teoretic și practic pentru valorificarea acestuia. Concluzia evidențiază necesitatea de a recunoaște modul unic în care comunică copiii cu TSA nu ca fiind „greșit”, ci „diferit”, și subliniază importanța adaptării mediilor și strategiilor educaționale pentru a construi punți reale de înțelegere și a facilita integrarea socială.

Cuvinte-cheie: *comunicare nonverbală, tulburare din spectrul autist (TSA), educație specială, comunicare augmentativă și alternativă (CAA), strategii de recuperare, educație incluzivă.*

Analiza documentelor școlare și a studiilor de specialitate evidențiază o creștere semnificativă a numărului de elevi cu deficiențe severe integrați în procesul de învățământ, multe clase speciale incluzând copii care întâmpină dificultăți majore în formarea deprinderilor școlare. În activitatea psihopedagogică se resimte lipsa unor repere clare privind dezvoltarea comunicării dintre profesorul psihopedagog și elevul cu deficiență severă, precum și a unor strategii inovatoare de organizare a „lecției”, concepută mai degrabă ca un ansamblu de secvențe terapeutice cu scop instructiv și recuperator. Învățământul special rămâne adesea centrat pe activități colective, dirijate în mod uniform, unde comunicarea nonverbală, deși

prezentă și necesară, este insuficient valorificată. Această realitate arată nevoia de reorientare spre utilizarea metodelor augmentative și alternative, prin care limbajul verbal și nonverbal să fie stimulat și dezvoltat în mod adaptat fiecărui elev, în contexte educaționale reale și personalizate.

Deși relația dintre nonverbal și verbal este bine-cunoscută în literatura pedagogică și didactica de specialitate, în prezent accentul rămâne totuși și pe comunicarea verbală și pe evaluarea conform performanțelor verbale, cu uitarea și trecerea în planul secund a comunicării nonverbale, cât și datorită incapacității actorilor și participanților, direcți sau indirecti, la educație, de a recepționa, decodifica, înțelege și încuraja mesajele nonverbale.

La etapa actuală, problema lipsei limbajului la copiii cu tulburarea de spectru autist (TSA) devine tot mai actuală. Conform unor date statistice, 25-50% din această categorie nu au, în general, deprinderi verbale [1].

Este necesar să se utilizeze clasificarea tulburărilor din spectrul autist propusă de O.C. Никольская [2, p. 114–115], întrucât aceasta este singura care ține cont de gradul dizabilității și descrie particularitățile limbajului:

- Forma severă a TSA – limbajul este absent; copilul nu utilizează nici vorbirea, nici gesturile pentru a comunica.
- TSA cu dezvoltare parțială a limbajului, însă cu abateri importante; componenta comunicativă a vorbirii este profund afectată.
- Copii cu TSA de nivel funcțional înalt, care posedă un limbaj relativ dezvoltat, dar cu particularități specifice.
- Copii cu manifestări ușoare ale TSA, dar care prezintă diverse forme de tulburări de limbaj.
- De regulă, intervenția logopedică este mai frecventă în intervalul de vârstă 4-7 ani, însă premisele favorabile dezvoltării limbajului apar, de obicei, între 7 și 12 ani.

Specificul copiilor cu TSA este gândirea în imagini: cuvintele sunt mai greu de înțeles de cât desenele și imaginile. Pe lângă aceasta, cuvintele dispar și nu lasă urme. Imediat după ce sunt rostite, ele dispar. Pornind de la cuvinte, ei trebuie să facă mai întâi o imagine în mintea lor, să-i ofere o semnificație și abia apoi să poată acționa. De aceea, copilul va înțelege mai repede ce îi comunicați dacă vede ceea ce spuneți în același moment. În afară de copiii cu TSA care au foarte puțină capacitate de imaginație sau fantezie, există și copii care par să aibă prea multă. Copilul are imaginația dezvoltată mereu în domeniile pentru care are extrem de mult interes. Unii copii nu pot face distincția între fantezii și realitate. Aceasta poate conduce la o imagine greșită despre realitate.

De cele mai multe ori, nu suntem conștienți de comunicarea naturală. Vorbim cu celălalt fără să ne gândim prea mult cum merge convorbirea. Totuși, într-o convorbire care merge bine, se găsesc câteva elemente datorită cărora putem spune că comunicarea merge bine și este relaxată. Comunicarea naturală este numită comunicarea de bază. În comunicarea naturală, esențial este reciprocitatea, comunicarea în ambele direcții. Informațiile sunt schimbate din ambele părți. Oamenii realizează reciprocitatea prin cuvinte, semne, expresiile feței, limbajul corpului și intonația vocii. Când vorbești cu altcineva, ești atent la el; ești atent la tonalitatea mesajelor emise de celălalt; te uiți la el și susții contactul vizual; te porți frumos în atitudinea ta, prin expresia feței și modul în care vorbești; îl inviți, oarecum, să vorbească mai

departe. Când el spune o întâmplare, vei reacționa dând din cap sau spunând ceva. Toate aceste părți le numim elemente ale comunicării de bază. Acest mod de comunicare este utilizat în mod intuitiv și natural. Comunicarea naturală constă, deci, din mai multe elemente. La copiii cu TSA tocmai aceasta este problema. Datorită faptului că ei au o înțelegere limitată atât asupra propriului interior, cât și asupra interiorului altuia. Și pentru că nu pot observa întregul, ei au probleme cu cele mai multe elemente. Deci, ei nu sunt în stare să comunice în modul nostru firesc; ei o fac în modul lor. „Altfel” nu înseamnă „în mod greșit”. Fiindcă ei nu pot folosi modul nostru de comunicare, trebuie să recunoaștem noi modul lor de a comunica și să ne adaptăm la el.

Un lucru important iese în evidență la acești copii este faptul că ei comunică din perspective „eului lor”. Este vorba despre mai puțină reciprocitate în convorbirile lor. Copilul spune mereu propria poveste, în loc să vorbească cu celălalt, din cauză că se adaptează cu greu la cei din jur. Interesul limitat pentru trăirile altora este evident la copiii cu TSA. Limitarea recunoașterii trăirilor conduce la neînțelegerea comportamentelor oamenilor din jurul și, de aceea, nu le poate anticipa. În comunicarea noastră cu acești copii, trebuie să ținem cont de acest lucru.

Copilul caută mereu contact cu alte persoane pentru a-i fi îndeplinite propriile nevoi, lucru care este principal. Cealaltă persoană pentru el este doar un instrument. Acest lucru este evident mai ales la copiii cu nivel de inteligență scăzut. Ei pot trage educatorul chiar de mânecă spre ceea ce doresc să aibă, ca și copiii preșcolari. Copiii cu un nivel de inteligență mai ridicat pot arăta acest lucru mai subtil.

Copilul cu TSA nu-și poate adapta modul lui de comunicare la cealaltă persoană. El are un mod propriu de a povesti și poate exprima doar într-un fel ce are de spus. Ca să-i percepem gândurile și motivele, trebuie să îl întrebăm detaliat despre ceea ce spune. Se poate ascunde în spatele unei fraze repetitive, întrebări sau exclamații: întrebare după întrebare. Datorită limitării de a înțelege propriul interior, această întrebare nu este foarte clară. De aceea, el nu primește răspunsul dorit din partea celor din jur, ceea ce poate declanșa multe frustrări. Deoarece copilul ia limbajul cuvânt cu cuvânt și nu-l adaptează la o situație, se poate întâmpla ca el să nu perceapă cuvintele celuilalt. Copiii cu TSA nu înțeleg că într-o situație ai voie să spui ceva, dar într-o altă situație nu. Trebuie să ne adaptăm comunicarea la cea a copilului, pentru că invers nu se poate.

Pentru mulți copii cu TSA este dificil să aibă contact vizual deplin în timpul convorbirii. De regulă, ei realizează un contact mereu scurt și rapid, ceea ce este numit și „contact vizual fugitiv”. Unii copii cu TSA vorbesc cu spatele spre cei din jur; apoi se dovedește că ei au vorbit cu voi. Ei nu au învățat să se întoarcă spre interlocutor și „lansează” cuvintele în spațiu. Poate că ei nu l-au descoperit încă pe celălalt ca mijloc de a-și atinge scopul sau le este dificil să mențină contactul vizual. Este la fel de posibil ca ei să nu fi descoperit limbajul ca mijloc de comunicare. Această conștientizare se poate dobândi într-un mod neașteptat. Trebuie să ținem cont că el aude ceea ce spune, chiar dacă nu se uită la noi.

Comunicarea se înrăutățește când copilul este mai agitat. Când copilul este tensionat sau agitat, este bine de folosit fraze cât mai scurte. Comenzile spuse cu dragoste, dar ferm îl ajută mai mult de cât explicațiile despre ce ar trebui să facă și ce nu. Dacă sarcina va fi clară, agitația va dispărea. Este esențial să-i arăți ceea ce este vizibil, pentru a-i atrage atenția spre altceva.

Copilul realizează mai ușor contactul cu ajutorul unui obiect (de ex.: o păpușă care poate fi pusă pe mână, o jucărie, un desen). Pentru el, uneori, acest lucru este mai ușor decât atunci când trebuie să mențină contactul vizual cu interlocutorul (educator, pedagog de sprijin). Acest lucru poate fi folosit când comunicați cu el, mai ales în momentele de învățare importante. Avantajul este că cere mai puțin contact vizual. Astfel, se pot menține mai ușor ideile principale, pentru că utilizarea hârtiei îi oferă un ajutor de memorie și orientare. Desenele sunt un suport pentru gândirea copilului în imagini.

Mulți copii cu TSA au expresia feței ștearsă, pentru că nu înțeleg expresiile fețelor celorlalți. Pentru a învăța copilul expresiile faciale, apelăm la poze cu mimica diferită a altor persoane, analizându-le și legându-le de cuvinte.

Copilul cu TSA este foarte bun în a ține minte ceea ce spune celălalt și folosește acest lucru în alte locuri și momente. Uneori se potrivește, alteori nu, dar întotdeauna constituie pentru cei din jur o capcană. Se dovedește că el nu a personalizat aceste cuvinte și, de aceea, trebuie să fie verificat prin întrebări dacă înțelege ceea ce a spus. Acest fenomen de repetare a cuvintelor și expresiilor se numește **ecolalie** (a vorbi „papagalicește”).

Modul de a vorbi și a comunica al copilului cu TSA este unul specific, în dependență de nivelul intelectual. Vocea lui poate suna plictisitoare, pentru că nu înțelege ce înseamnă intonația vocii. El nu prea poate imita sau prelua de la altcineva. Apoi poate vorbi ca un adult sau ca o învățătoare. Toate acestea se întâmplă, deoarece nu știe să se adapteze la cei din jur și cu cei de vârsta lui. Nu știe cum să o facă. Într-o convorbire în grup (de exemplu, la școală), un copil cu TSA are dificultăți în a-i urmări pe ceilalți. Când discutăm, avem nevoie de abilitatea de a vedea întregul și de a putea compara lucrurile din el. A gândi abstract este mereu o necesitate. La copiii cu TSA, aceste abilități lipsesc de cele mai multe ori. Conținutul pe care îl exprimă copilul cu TSA este o urmare directă a modului lui de gândire. Datorită priceperii limitate în legătură cu sine, este greu pentru copil să răspundă la întrebări de genul: „Cum te simți?” „Ce dorești?” „Ce vrei să faci?”. Când vorbim cu el, trebuie să ținem cont și de faptul că nu observă întotdeauna legăturile logice, din cauza percepției sale limitate a întregului. Urmările pentru comunicare pot fi enorme. Aceasta se realizează și în utilizarea limbajului. Frazele nu sunt spuse fluent, ci bâlbâit; uneori, vorbește așa. De asemenea, se poate întâmpla și inversarea părților din fraze sau a cuvintelor. Putem auzi expresii ca „crăciun de brad”, „găluște cu supă” sau, înainte de masă, „am un lup de foame”, fiindcă așa au legat ei cuvintele.

Povestea unui copil cu TSA poate părea haotică, fără început și/sau sfârșit, cu prea multe detalii sau cu lipsa acestora. Este nevoie să-l ajutăm să țină direcția corectă. Unii copii nu trebuie să fie întrerupți, fiindcă atunci își pierde firul poveștii și sunt nevoiți să o ia de la capăt, ceea ce poate cere multă răbdare. Mulți copii cu TSA au dificultăți în a povesti ceva scurt și la subiect. Le vine tot felul de lucruri în minte care, de fapt, nu sunt importante. Într-o multitudine de cuvinte, copilul poate separa greu subiectele principale de cele secundare. Este important să comunicăm cu el în fraze scurte și clare, pe un ton ferm, fără ezitare și într-un limbaj pe înțelesul lui.

Cuvintele fug repede; au fost rostite și deja nu mai sunt. El le poate ține cu greu în minte și nu le poate reda decât prin imagini care corelează cu ceea ce a auzit. Utilizați acest lucru, vizualizând pentru sau cu el.

Nu doar persoanele cu TSA au nevoie de mai multă claritate de comunicare. Într-o lume haotică, acest lucru se dovedește valabil pentru mai multe persoane.

Interesul pentru tema de față se explică prin faptul că, deși metodele de prevenire, diagnosticare și stimulare a comunicării nu au cunoscut schimbări majore în ultimii ani, experiența practică a terapeuților și profesorilor psihopedagogi care lucrează cu elevi cu deficiențe severe indică nevoia de adaptare și modernizare a modului de organizare a acestui tip de intervenție.

Diversitatea formelor de manifestare, specifică fiecărui diagnostic, precum și caracterul diferențiat al comportamentului și comunicării nonverbale, alături de mecanismele complexe implicate în dezvoltarea sistemului de comunicare totală, atrag atenția specialiștilor din domenii variate: logopedie, psihologie, neuropsihologie, educație specială.

Studierea interacțiunii dintre comunicarea nonverbală și aspectele psihopedagogice ale procesului instructiv-recuperativ evidențiază o serie de probleme legate de conținutul programelor educaționale, metodele de evaluare, elaborarea manualelor adaptate și construirea metodicilor de predare. Totodată, se conturează necesitatea identificării unor criterii științifice pentru realizarea materialelor vizuale și intuitive, indispensabile în procesul de formare a elevilor cu handicap sever.

Acest lucru se datorează și schimbărilor care au loc în dezvoltarea copiilor (posibilitatea unei intervenții timpurii în urma unei diagnosticări precoce pot uneori ameliora considerabil deficitul), dar și nivelului de cerințe mai înalt al vieții actuale, care determină apariția unor tulburări complexe la diferite categorii de copii, a unor noi forme de abatere și a unor dificultăți în formarea unor sfere ale dezvoltării psihice a copilului. La copiii cu TSA întârzierile și uneori stagnările din dezvoltarea limbajului duc la dificultăți de învățare, care, implicit, duc la inadaptare socială. Trebuie să reținem că la acești copii procesul de însușire al limbajului este încetinit și de deficitul sau inegalitatea dezvoltării sferelor emoțional-volitive și intelectuale, de nivelul foarte scăzut de motivație pentru activitatea de cunoaștere și de insuficiențe în organizarea și atingerea scopurilor și obiectivelor. În astfel de condiții, orice studiu realizat capătă actualitate și semnificație practică. Acest studiu permite depistarea condițiilor favorabile formării acestor structuri, a factorilor care determină denaturarea procesului de dezvoltare a comunicării, precum și a strategiilor și metodelor de dezvoltare și formare a comunicării adecvate în situații de viață, care să servească, în final, scopului și idealului educației speciale, și anume integrării sociale.

Aplicarea consistentă a strategiilor centrate pe comunicarea nonverbală are impact profund asupra calității vieții copilului cu TSA: reduce frecvența și intensitatea comportamentelor-problemă (care sunt adesea o expresie a frustrării comunicative), sporește participarea la activități și îmbunătățește relațiile sociale.

Recunoașterea faptului că copiii cu TSA au un mod „altfel” de a comunica, și nu unul „greșit” este fundamentul unei educații incluzive și eficace. Abordările augmentative și alternative de comunicare, instrucțiunea directă a semnalelor sociale nonverbale și reorganizarea mediului educațional într-un spațiu prietenos din punct de vedere vizual și senzorial reprezintă direcții obligatorii pentru modernizarea învățământului special.

Este necesară formarea continuă a cadrelor didactice și a terapeuților în domeniul comunicării alternative și a particularităților TSA. Cercetări viitoare ar trebui să se concentreze pe măsurarea eficacității concrete a integrării acestor strategii în școlile speciale din țara noastră, cu impact asupra dezvoltării globale a copilului. Doar prin acceptarea și valorificarea întregului spectru al comunicării, vom putea construi adevărate poduri de înțelegere.

Biblografie:

1. Prizant B.M. Brief report: *Communication, language, social, and emotional development*. În: Journal of Autism and Developmental Disorders, 1996, N°. 26, p. 173—178.
2. МАМАЙЧУК И.И. *Помощь психолога детям с аутизмом*. СПб.: Речь, 2007. 288 с
3. Colette de Bruin. *Dați-mi o mână de ajutor*. Pedagogie modernă pentru lucru cu persoane de spectru autist. Graviant educatieve uitgaven, Doetinchem, Olanda, 2015.
4. TABACARU. C. *Limbajul nonverbal în educația și recuperarea elevilor cu autism*. REPERE. Revistă de Științele Educației Numărul 3/2010, 2017.
5. MAXIMCIUC. V. *Stimularea dezvoltării limbajului la copiii cu tulburarea de spectru autist*. Psihologie revistă științifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31) ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B
6. БАШИНА В. М. *Ранний детский аутизм*. 1993.

PERSPECTIVELE DE DEZVOLTARE A CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN CADRUL PEDAGOGIEI SPECIALE

PERSPECTIVES ON THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL RESEARCH WITHIN SPECIAL EDUCATION

*STATNIC Igor, student an. II,
facultatea Psihologie și psihopedagogie specială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Second-year student,
Faculty of Psychology and Special Psychopedagogy,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova
e-mail: istatnic@bk.ru*

CZU: 376.1:001.89

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p678-685

Abstract. Special pedagogy, as a distinct branch of the educational sciences, is currently undergoing significant expansion, with a strong orientation towards building an inclusive and equitable educational system. The article examines the current relevance and future perspectives of pedagogical research within special pedagogy, highlighting its role in developing an inclusive and equitable educational system. It emphasizes the necessity of adapting the educational process to student diversity, integrating innovative technologies, and developing effective educational policies. Inclusive education is presented as a strategic objective, supported by national legislation and international documents, aimed at ensuring equal opportunities for all children regardless of their individual needs. Research focuses on integrating students with special educational needs (SEN) into mainstream education, developing adapted curricula, training teaching staff, and applying assistive and emerging technologies. Interdisciplinarity is identified as a key direction, promoting collaboration among pedagogy, psychology, sociology, medicine, and technology to address the complexity of SEN students' needs. The study concludes that pedagogical research is an essential component of advancing inclusive education, offering practical and innovative solutions to contemporary educational challenges. This approach supports the creation of a learning environment that is accessible, adaptive, and equitable for all learners.

Keywords: special pedagogy; inclusive education; pedagogical research; interdisciplinarity; educational technologies; personalized learning

Rezumat. Pedagogia specială, ca ramură distinctă a științelor educației, se află în prezent într-un proces de extindere semnificativă, cu o orientare puternică spre construirea unui sistem educațional incluziv și echitabil. Articolul examinează relevanța actuală și perspectivele viitoare ale cercetării pedagogice în cadrul pedagogiei speciale, evidențiind rolul acestora în dezvoltarea unui sistem educațional incluziv și echitabil. Se subliniază necesitatea adaptării procesului educațional la diversitatea elevilor, integrarea tehnologiilor inovatoare și dezvoltarea unor politici educaționale eficiente. Educația incluzivă este prezentată ca un obiectiv strategic, susținut de legislația națională și documente internaționale, având ca scop asigurarea șanselor egale pentru toți copiii, indiferent de nevoile lor individuale. Cercetarea se concentrează pe integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă, dezvoltarea curriculumului adaptat, formarea personalului didactic și aplicarea tehnologiilor asistive și emergente. Interdisciplinaritatea este identificată ca o direcție-cheie, promovând colaborarea dintre pedagogie, psihologie, sociologie, medicină și tehnologie pentru a răspunde complexității nevoilor elevilor cu CES. Studiul concluzionează că cercetarea pedagogică reprezintă o componentă esențială în avansarea educației incluzive, oferind soluții practice și inovatoare la provocările educaționale contemporane. Această abordare susține crearea unui mediu de învățare accesibil, adaptativ și echitabil pentru toți elevii.

Cuvinte-cheie: pedagogie specială; educație incluzivă; cercetare pedagogică; interdisciplinaritate; tehnologii educaționale; învățare personalizată

Actualitatea. Perspectiva de dezvoltare a cercetării pedagogice în cadrul pedagogiei speciale este dată de necesitatea adaptării educației la diversitatea elevilor, integrarea tehnologiilor inovative și elaborarea de politici și practici incluzive. Prin cercetare, se

promovează dezvoltarea unui sistem educațional echitabil, care să ofere șanse egale de învățare și progres pentru toți copiii, indiferent de cerințele lor speciale. Cercetarea pedagogică în domeniul pedagogiei speciale este relevantă, deoarece oferă răspunsuri practice la provocările educației incluzive, contribuie la formarea cadrelor didactice în domeniul intervențiilor personalizate, sprijină dezvoltarea curriculei adaptate la cerințe educaționale speciale (CES) și permite evaluarea și optimizarea politicilor publice în domeniul educației speciale.

Introducere

Cercetarea pedagogică are rolul de a fundamenta teoretic și practic metodele prin care educația răspunde nevoilor diversificate ale societății contemporane. În cadrul pedagogiei speciale, acest rol este cu atât mai important, cu cât vizează sprijinirea copiilor cu cerințe educaționale speciale, integrarea lor în mediul școlar și social și formarea cadrelor didactice capabile să răspundă acestor provocări. Transformările societății, digitalizarea și noile orientări educaționale determină o reconfigurare a direcțiilor de cercetare, punând accent pe incluziune, personalizare și interdisciplinaritate.

Pedagogia specială se află într-un proces continuu de transformare, influențat de nevoia de incluziune, diversitate și adaptare a procesului educațional la nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Importanța cercetării pedagogice în acest domeniu se evidențiază prin interesul sporit pentru metode inovatoare de predare, politici educaționale eficiente și tehnologii asistive care sprijină dezvoltarea și integrarea copiilor cu CES în școala de masă [3, p. 35].

Factorii care conferă superioritate cercetării pedagogice în pedagogia specială includ nevoia de incluziune reală a copiilor cu CES în societate și școală, evoluția legislativă și politicile publice, precum Codul educației și Programul național de dezvoltare a educației incluzive [6, p. 17], progresul tehnologic care oferă instrumente inovative pentru învățare și comunicare și cererea socială și profesională de cadre didactice calificate și competente în pedagogia specială [3, p. 35].

Altfel spus, cercetarea pedagogică în cadrul pedagogiei speciale derivă din necesitatea de a dezvolta practici educaționale incluzive, adaptate diversității elevilor, prin integrarea tehnologiilor moderne și elaborarea de politici educaționale eficiente. Cercetarea sprijină construirea unui sistem educațional echitabil, care să ofere șanse reale de progres și incluziune pentru toți copiii, consolidând astfel rolul pedagogiei speciale în educația contemporană.

Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă – repere de cercetare și practică

Un obiectiv central al cercetării educaționale actuale îl constituie analiza strategiilor, prin care elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) pot fi integrați eficient în școala de masă. Demersurile științifice se axează pe evaluarea eficienței programelor educaționale incluzive, pe adaptarea curriculumului și pe impactul politicilor publice în domeniu. În prezent, educația incluzivă nu mai este percepută doar ca un ideal, ci și ca o necesitate susținută de documente internaționale de referință [10, art. 24], precum și de legislațiile naționale.

Învățământul destinat copiilor și elevilor cu CES este parte integrantă a sistemului educațional din Republica Moldova și are ca finalitate nu doar educarea, ci și reabilitarea, recuperarea și integrarea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune și a celor cu deficiențe senzoriale, fizice, emoționale, comportamentale sau sociale.

Documentul de bază al cadrului legislativ și strategic în Republica Moldova care reglementează acest domeniu este Codul educației, prin Capitolul VI, dedicat învățământului pentru copiii și elevii cu CES și principiilor educației incluzive [11, p. 26]. Complementar, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027 stabilește obiective strategice clare:

- promovarea educației incluzive ca prioritate națională pentru prevenirea excluderii și marginalizării copiilor;
- dezvoltarea cadrului normativ și a instrumentelor didactico-metodice pentru implementarea educației incluzive;
- crearea unui mediu educațional prietenos și accesibil, adaptat cerințelor și așteptărilor beneficiarilor;
- formarea unei culturi sociale bazate pe valori incluzive.[6, p.1]

Conform Programului nominalizat, educația incluzivă garantează șanse egale tuturor copiilor de a frecventa aceeași instituție și de a învăța împreună, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, religioasă sau economică ori de particularitățile intelectuale și fizice. Principalele funcții ale educației incluzive sunt:

- satisfacerea necesităților educaționale ale tuturor membrilor comunității;
- schimbarea atitudinilor, comportamentelor și conținuturilor educaționale pentru a răspunde diversității copiilor;
- reformarea instituțiilor și a societății, astfel încât să răspundă tuturor nevoilor educaționale;
- centrarea procesului educațional pe copil, respectând interesele acestuia și dezvoltând respectul de sine, toleranța și acceptarea;
- orientarea sistemului educațional spre adaptarea școlii la diferențele dintre copii, nu invers;
- ameliorarea continuă a calității educației.[6, p.2]

Ca cercetări și inițiative în domeniul educației incluzive pentru sprijinirea implementării cadrului normativ, la nivel național sunt organizate conferințe, mese rotunde și studii. Un exemplu relevant este proiectul *Societatea civilă pentru dreptul la educație pentru toți copiii din Moldova*, finanțat de Global Partnership for Education prin Oxfam Danemarca. Scopul acestuia a fost analiza procesului de incluziune, în vederea consolidării unui sistem educațional mai accesibil și mai eficient pentru copiii cu CES și/sau dizabilități.

Dirjecțiile de cercetare au vizat:

- identificarea bunelor practici existente;
- analiza dificultăților întâmpinate la nivel instituțional și comunitar;
- propunerea unor soluții concrete;
- examinarea cadrului legislativ actual;
- evaluarea condițiilor fizice și a infrastructurii școlare;
- planificarea bugetară și alocarea resurselor;
- procedurile de identificare a copiilor cu CES;
- dezvoltarea serviciilor de suport educațional și psihopedagogic;
- pregătirea și formarea cadrelor didactice.

Constatările preliminare ale studiului privind educația incluzivă în grădinițele din Republica Moldova – cu accent pe bariere și soluții posibile – au fost dezbătute în cadrul unor

focus-grupuri. Au participat reprezentanți ai Alianței ONG-urilor Active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF), ai Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică, ai Institutului Național pentru Educație și Leadership, precum și manageri ai instituțiilor de educație timpurie și membri ai societății civile [17, p. 1].

Un pas esențial în dezvoltarea cercetării pedagogice în cadrul pedagogiei speciale este introducerea pe scară largă a *tehnologiilor moderne în procesul educațional* pentru copiii cu CES. Domeniul utilizării tehnologiilor moderne în pedagogia specială necesită o **analiză aprofundată și cercetări sistematice**, care să evidențieze eficiența reală a acestor instrumente. În acest sens, pot fi conturate mai multe direcții de cercetare esențiale.

În primul rând, *evaluarea impactului asupra progresului școlar* implică măsurarea modului în care dispozitivele asistive contribuie la dezvoltarea competențelor academice, precum citirea, scrierea, calculul sau comunicarea, precum și analiza rezultatelor școlare comparativ între elevii care beneficiază și cei care nu beneficiază de astfel de tehnologii.

O a doua direcție vizează *adaptabilitatea la diversitatea deficiențelor*, prin investigarea eficienței tehnologiilor pentru diferite tipuri de deficiențe – senzoriale, cognitive, motorii sau emoționale – și identificarea limitărilor tehnice și pedagogice ale fiecărei categorii de dispozitive.

Formarea cadrelor didactice și integrarea în curriculum reprezintă o altă direcție majoră, incluzând studiul nivelului de pregătire a profesorilor pentru utilizarea tehnologiilor asistive, cercetarea modelelor de instruire continuă pentru personalul didactic și analiza modului în care aceste instrumente pot fi integrate coerent în activitățile curriculare.

O atenție specială trebuie acordată și *accesibilității și sustenabilității financiare*, prin studii privind costurile de achiziție, mentenanță și modernizare a echipamentelor, precum și identificarea surselor de finanțare pe termen lung și a modelelor de parteneriat public-privat.

De asemenea, este esențială evaluarea *impactului asupra incluziunii sociale și emoționale*, prin analizarea modului în care tehnologiile asistive contribuie la reducerea stigmatizării și marginalizării copiilor cu CES, la consolidarea stimei de sine, la creșterea motivației pentru învățare și la îmbunătățirea relațiilor cu colegii.

În fine, cercetarea trebuie să se concentreze și pe *utilizarea tehnologiilor emergente*, explorând potențialul realității virtuale și augmentate pentru simulări educaționale, analiza aplicabilității inteligenței artificiale în crearea unor programe personalizate de învățare și dezvoltarea unor platforme interactive accesibile tuturor categoriilor de elevi [17, p. 1].

Totodată, pedagogia specială nu poate fi izolată de alte domenii. Cercetările în perspectivă implică colaborarea strânsă cu psihologia, logopedia, medicina și sociologia, pentru a răspunde complexității dezvoltării copilului cu dizabilități. Această abordare integrată permite o înțelegere mai completă a factorilor cognitivi, emoționali și sociali care influențează procesul educațional.

Interdisciplinaritatea reprezintă o abordare metodologică prin care concepte, teorii, metode și instrumente din mai multe domenii științifice sunt integrate pentru a analiza și explica realități complexe. Spre deosebire de multidisciplinaritate (colaborare între discipline fără integrare), interdisciplinaritatea presupune interacțiunea și sinteza cunoștințelor, conducând la noi perspective teoretice și practice [8, p. 47].

Educația, ca fenomen social, psihologic și cultural, nu poate fi explicată exclusiv prin metode pedagogice tradiționale. Înțelegerea și soluționarea problemelor educaționale implică:

- psihologia – pentru studierea proceselor cognitive și afective ale elevilor;
- sociologia – pentru analiza contextului social și a relațiilor dintre elevi, familie și comunitate;
- antropologia – pentru explorarea diversității culturale și a impactului asupra educației;
- filosofia – pentru reflecții asupra finalităților educației;
- științele medicale – în evaluarea și sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale;
- informatica și tehnologiile digitale – pentru inovarea metodelor de predare-învățare.

Astfel, interdisciplinaritatea oferă un cadru integrat de analiză, generând soluții viabile pentru o educație incluzivă și de calitate.

Exemple concrete de aplicare interdisciplinară includ: colaborarea între psihologi, psihopedagogi și medici pentru elaborarea Planului Educațional Individualizat (PEI), care să răspundă nevoilor specifice ale fiecărui copil; integrarea cunoștințelor tehnologice în dezvoltarea materialelor didactice adaptate, care să faciliteze învățarea și comunicarea; utilizarea cercetării sociologice pentru evaluarea gradului de integrare a copiilor cu CES în comunitatea școlară, identificând barierele sociale și culturale [10, p. 22]; și abordarea filosofică și etică pentru fundamentarea principiilor educației bazate pe echitate și respect pentru diversitate, asigurând, astfel, un cadru educațional incluziv și responsabil din punct de vedere moral.

Deși interdisciplinaritatea aduce numeroase beneficii în cercetarea pedagogică, aceasta ridică și anumite dificultăți. Este necesară o **colaborare reală între specialiști din domenii diferite**, deoarece lipsa comunicării și coordonării poate limita eficiența studiilor. De asemenea, există riscul de **fragmentare a cercetării**, dacă integrarea cunoștințelor și metodologiilor nu este bine fundamentată, ceea ce poate conduce la concluzii parțiale sau neconcludente. În plus, combinarea instrumentelor și metodologiilor specifice diferitelor discipline generează **dificultăți metodologice**, care necesită abordări inovative și bine planificate.

Perspectivile de dezvoltare în domeniu se concentrează pe formarea **echipelor multidisciplinare de cercetare** în pedagogia specială, care să integreze expertiza psihologică, pedagogică, sociologică, medicală și tehnologică. Se urmărește, de asemenea, **valorificarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale** pentru a facilita integrarea datelor provenite din diverse domenii și pentru a sprijini luarea deciziilor informate. În plus, promovarea **programelor de cercetare internaționale și transdisciplinare** contribuie la creșterea relevanței și impactului studiilor, oferind soluții inovative pentru educația incluzivă și dezvoltarea pedagogiei speciale la nivel global.

La un nivel comparabil cu tehnologiile informaționale și multidisciplinaritatea, **personalizarea procesului educațional** reprezintă un pilon esențial în dezvoltarea cercetării pedagogice în cadrul pedagogiei speciale. Educația specială se bazează pe Planuri Educaționale Individualizate, iar cercetarea viitoare urmărește dezvoltarea de metode inovative de personalizare a instruirii. Accentul se pune pe identificarea strategiilor care valorifică potențialul fiecărui copil și reduc barierele de învățare. În acest context, investigarea rolului diferențierii didactice și al metodelor alternative de evaluare devine crucială pentru sprijinirea progresului individual.

Personalizarea procesului educațional reprezintă una dintre direcțiile principale ale pedagogiei moderne și constituie fundamentul unei școli incluzive. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), personalizarea devine o necesitate metodologică, menită să asigure egalitatea de șanse, participarea activă și dezvoltarea potențialului fiecărui copil. Educația personalizată se bazează pe respectarea diferențelor individuale, adaptarea conținuturilor și a metodelor de predare, utilizarea resurselor variate și aplicarea unor forme flexibile de evaluare.

În contextul incluziunii școlare, personalizarea se realizează prin elaborarea **Planului Educațional Individualizat**, care stabilește obiective adaptate potențialului elevului, implicarea echipelor multidisciplinare (psihologi, logopezi, psihopedagogi, medici), crearea unui mediu școlar prietenos, accesibil și sigur, utilizarea **tehnologiilor asistive** (mașini de scris Braille, software de citire a ecranului, video-lupe, aplicații pentru comunicare augmentativă) și implicarea familiei în procesul educațional, prin colaborare constantă. [6].

Rolul cadrelor didactice este esențial în aplicarea personalizării educației, iar succesul acesteia depinde în mare măsură de pregătirea, atitudinea și creativitatea lor. Responsabilitățile acestora includ proiectarea lecțiilor adaptate stilurilor diferite de învățare (vizual, auditiv, kinestezic), alegerea metodelor interactive care să stimuleze implicarea tuturor elevilor, monitorizarea progresului individual și ajustarea permanentă a strategiilor, precum și crearea unei atmosfere de clasă bazate pe respect, empatie și colaborare.

Aplicarea consecventă a personalizării aduce multiple beneficii: creșterea motivației și a dorinței de a învăța, reducerea riscului de abandon școlar și marginalizare, dezvoltarea competențelor-cheie și a autonomiei personale, consolidarea stimei de sine și a sentimentului de apartenență la comunitate, precum și facilitarea integrării sociale și profesionale ulterioare.

Totuși, implementarea personalizării procesului educațional se confruntă cu dificultăți precum lipsa resurselor didactice și tehnologice suficiente, infrastructura școlară neadaptată, numărul mare de elevi în clase, care limitează atenția individuală, și formarea insuficientă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive.

Perspectivile de cercetare și dezvoltare vizează evaluarea impactului **tehnologiilor asistive și digitale** asupra progresului elevilor, dezvoltarea unor **curriculumuri flexibile** pentru învățarea personalizată, integrarea inteligenței artificiale și a platformelor digitale adaptive în procesul de predare-învățare, extinderea serviciilor de suport educațional și psihopedagogic, precum și promovarea unei **culturi incluzive** la nivelul comunității școlare și al societății.

Concluzii

Cercetând tema *Perspectivile de dezvoltare a cercetării pedagogice în cadrul pedagogiei speciale* și analizând multitudinea de lucrări din domeniu, se poate concluziona că cercetarea pedagogică în acest sector se află într-o continuă transformare, răspunzând provocărilor unei societăți aflate într-o schimbare rapidă. Perspectivile viitoare vizează consolidarea incluziunii educaționale, extinderea interdisciplinarității, utilizarea tehnologiilor digitale, personalizarea procesului de învățare și formarea cadrelor didactice. În esență, pedagogia specială se dezvoltă în direcția creării unui **mediu educațional capabil să răspundă nevoilor tuturor copiilor**, indiferent de particularitățile lor individuale.

Analiza cadrului legislativ, a inițiativelor de cercetare și a experiențelor practice demonstrează că educația incluzivă reprezintă o **prioritate strategică pentru Republica**

Moldova. Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în școala de masă presupune consolidarea cooperării interinstituționale, asigurarea resurselor financiare și umane adecvate, formarea continuă a cadrelor didactice și implicarea activă a comunității și a societății civile. Astfel, educația incluzivă nu se limitează la integrarea școlară, ci se afirmă ca un **demers social complex**, menit să contribuie la dezvoltarea unei societăți echitabile, tolerante și solidare.

Cercetarea viitoare în domeniul digitalizării și al tehnologiilor asistive trebuie să combine analiza pedagogică cu cea tehnologică și socio-economică, creând un **sistem educațional în care inovația sprijină echitatea și incluziunea**. În acest context, **personalizarea procesului educațional** reprezintă un pilon fundamental al educației incluzive și o strategie indispensabilă pentru integrarea copiilor cu CES în școala de masă. Aceasta presupune adaptarea continuă a învățării la particularitățile copilului, punând accent pe progresul individual, dezvoltarea abilităților sociale și cognitive, precum și pe pregătirea pentru viață. Într-o societate democratică și echitabilă, fiecare copil are dreptul nu doar la educație, ci și la o **educație personalizată**, care să-i permită valorificarea deplină a potențialului său.

Bibliografie:

1. APSCF. Studiu privind incluziunea copiilor cu CES în învățământul preșcolar din Republica Moldova. Chișinău, 2022. https://aliantacf.md/wp-content/uploads/2018/07/APSCF_promovarea-educatiei-incluzive.pdf
2. BECHER, T., TROWLER, P. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Open University Press. 2001. ISBN 0-335-20627-1
3. BOOTH, T. AINSLOW, M. *Index for Inclusion: A Guide to School Development*. CSIE. Cambridge, 2016. ISBN 978-0-9935122-0-9.
4. FLORIAN, L., BLACK-HAWKINS, K. *Exploring Inclusive Pedagogy*. British Educational Research Journal, 37(5), 2011. pp .813–828.
https://www.academia.edu/25010795/Exploring_inclusive_pedagogy
5. Global Partnership for Education (GPE). Raport anual, 2023.
<https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2024-04-gpe-annual-report.pdf>
6. Ministerul Educației și Cercetării. Programul național de dezvoltare a educației incluzive 2024–2027. Aprobare prin Hotărârea Guvernului nr.950/2023, Chișinău, 2024.
7. MITTLER, P. *Working Towards Inclusive Education*. David Fulton Publishers. 2012.
<https://doi.org/10.4324/9780203386149>.
8. NICOLESCU, B. *Manifesto of Transdisciplinarity*. SUNY Press. Albany, 2002
https://www.google.md/books/edition/Manifesto_of_Transdisciplinarity/jxJDIYTIAQ8C?hl=ru&gbpv=1&dq=Manifesto+of+transdisciplinarity+&printsec=frontcover
9. OECD. *The Future of Education and Skills: Education 2030 – Curriculum for Interdisciplinary Learning*. Paris: OECD. 2021. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
10. ONU. Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, 2006.
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/123948>
11. Parlamentul Republicii Moldova. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152/2014.
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
12. TOMLINSON, C. A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD.2017

https://books.google.md/books?id=rIl2DgAAQBAJ&pg=PP4&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

13. UNESCO (2025). *Leadership pentru educația incluzivă în Republica Moldova*. <https://doi.org/10.54676/OFKR2049>
14. UNICEF Moldova Raport privind utilizarea tehnologiilor asistive în educația incluzivă. 2025 <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/analiza-lacunelor-%C8%99i-priorit%C4%83%C8%9Bilor-%C3%AE-n-domeniul-asigur%C4%83rii-cu-tehnologii-asistive>
15. UNICEF Moldova. Comunicat de presă privind dotarea școlilor cu dispozitive asistive pentru copii cu CES, 2025. <https://www.unicef.org/moldova/comunicate-de-pres%C4%83/unicef-doneaz%C4%83-tehnologii-asistive-pentru-sprijini-copiii-cu-nevoi-educa%C8%9Bionale>
16. VLĂSCLEANU, L. (coord.). *Științele educației – Tendințe actuale*. București: Polirom. 2020.
17. <https://incluziune.gov.md/ro/content/cercetare-privind-educatia-incluziva-institutiile-de-educatie-timpurie>
18. https://mec.gov.md/ro/content/tehnologii-asistive-pentru-copiii-cu-nevoi-educationale-speciale-din-moldova-donate-de?utm_source=chatgpt.com

**ATELIERE DE COACHING PARENTAL ȘI SPRIJIN FAMILIAL
ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU TSA**

**PARENTAL COACHING WORKSHOPS AND FAMILY SUPPORT
IN COMMUNICATION DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH ASD**

STROESCU Daniela-Iulia,

logoped principal, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului,

Constanța, România

Lead Speech Therapist, General Directorate of Social Assistance and Child Protection,

Constanța, Romania

ORCID: 0009-0000-6878-7004

e-mail: stroescudaniela@yahoo.com; stroescudaniela1981@gmail.com

CZU: 376.5.091

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p686-693

Abstract. We conducted a micro-research in which four parents voluntarily participated and included them in a parent coaching workshop, the main objective being to try to raise awareness of the importance of their involvement in the development of communication in children with ASD, knowing that they are the first mediators of language and social interaction. We supported, informed and encouraged them to communicate adaptively and become active agents of the child's development. We identified the communication strategies used in the family and their perception of the effectiveness of involvement, we offered suggestions and examples of behaviors and support methods that can contribute to the development of communication in children with ASD. Parents' participation in parent coaching workshops, the acquisition of information and the continuation of learned strategies in the family environment reduced the child's frustration and facilitated progress, increasing the chances of social participation.

Keywords: ASD, communication, parent coaching.

Rezumat. Am realizat o micro-cercetare la care au participat voluntar patru părinți, incluși într-un atelier de coaching parental, având ca obiectiv principal creșterea gradului de conștientizare a importanței implicării lor în dezvoltarea comunicării la copiii cu TSA, știind că aceștia sunt primii mediatori ai limbajului și interacțiunii sociale. Am oferit suport, informare și încurajare pentru a comunica adaptiv și a deveni agenți activi ai dezvoltării copilului. Am identificat strategiile de comunicare utilizate în familie și percepția părinților asupra eficienței implicării, oferind sugestii și exemple de comportamente și metode de sprijin care pot contribui la dezvoltarea comunicării la copiii cu TSA. Participarea părinților la atelierele de coaching parental, achiziționarea informațiilor și continuarea aplicării strategiilor în mediul familial au redus frustrarea copilului și au facilitat progresul, crescând șansele de participare socială.

Cuvinte-cheie: TSA, comunicare, coaching parental.

Introducere

Contextul general al comunicării la copiii cu TSA. Comunicarea reprezintă o dimensiune esențială a dezvoltării umane deoarece influențează profund *relaționarea, învățarea și integrarea socială*. În cazul copiilor diagnosticați cu tulburare de spectru autist (TSA), dezvoltarea comunicării este afectată de cele mai multe ori și se manifestă prin dificultăți în exprimarea verbală și nonverbală, înțelegerea și folosirea limbajului în contexte sociale. Particularitățile comunicării la copiii cu TSA pot varia de la absența totală a limbajului până la utilizarea atipică a acestuia, ceea ce afectează în mod semnificativ interacțiunile.

Rolul familiei în susținerea și stimularea comunicării acestor copii are valențe esențiale. Părinții sunt primii parteneri de interacțiune și cei care petrec cel mai mult timp alături de acesta, oferind oportunități valoroase de învățare funcțională și emoțională. Prin implicarea activă a familiei în intervenția logopedică, în activitățile de zi cu zi și în strategiile de

comunicare augmentativă sau alternativă, se pot crea condiții favorabile progresului în plan comunicativ.

Nevoia unei perspective centrate pe părinți. Totodată, este necesară o abordare centrată pe familie care să valorizeze perspectiva părinților, dificultățile și resursele acestora. Înțelegerea percepțiilor părinților cu privire la dezvoltarea comunicării copiilor cu TSA poate oferi date relevante pentru personalizarea intervențiilor, ajustarea suportului oferit de specialiști și consolidarea parteneriatului familie–terapeut.

Scopul acestui articol este de a identifica unele posibilități de îmbunătățire a percepțiile părinților privind necesitatea implicării în dezvoltarea comunicării copiilor cu TSA, cu accent pe rolul asumat, dificultățile întâmpinate și sprijinul necesar în procesul de intervenție. Urmărim efectul contribuției familiale în susținerea comunicării și să evidențiem necesitatea unei colaborări eficiente între părinți și profesioniști în domeniul educației și terapiei.

Obiectivele vizează percepția părinților privind dificultățile de comunicare ale propriilor copii diagnosticați cu TSA și identificarea celor mai eficiente strategii utilizate în familie pentru sprijinirea comunicării copiilor. În acest scop, am presupus că părinții care utilizează strategii simbolice (imagini, gesturi) în activități de stimulare a comunicării, vor raporta o evoluție mai bună a limbajului copilului și vor conștientiza că nivelul de implicare activă a părinților în activități de stimulare a comunicării este corelat pozitiv cu gradul de inițiere a interacțiunii verbale sau nonverbale de către copil. Este o *ipoteză* care poate susține ideea că implicarea consecventă și conștientă a familiei în activități de comunicare poate conduce la obținerea unui progres în inițierea și menținerea interacțiunii de către copil, chiar și în absența unui limbaj verbal dezvoltat.

Cadrul teoretic. Comunicarea este o funcție psihică fundamentală, esențială în dezvoltarea *cognitivă, afectivă și socială* a copilului. În cazul copiilor cu tulburare de spectru autist (TSA), dificultățile de comunicare se manifestă precoce și afectează semnificativ interacțiunea cu ceilalți. Studiile arată că acești copii sunt nonverbal, pot avea întârzieri în limbajul receptiv și expresiv, folosesc adesea un limbaj atipic, iar comunicarea nonverbală (gesturi, mimică, contact vizual) este de asemenea diminuată [4]

Conform modelelor contemporane de intervenție, familia are un rol esențial în dezvoltarea comunicării copilului. Părinții sunt primii mediatori ai limbajului și interacțiunii sociale. Strategiile utilizate acasă – de la simpla repetare a cuvintelor până la utilizarea sistemelor alternative de comunicare (imagini, PECS, gesturi, semne, AAC/CAA) – pot facilita progresul copilului, reduc frustrarea și sporesc șansele de participare socială [2]. Literatura de specialitate evidențiază mai multe *tipuri de strategii de sprijin*:

- a) *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă (AAC/CAA)*: utilizarea de imagini, simboluri, gesturi sau dispozitive pentru a susține comunicarea.
- b) *Strategii comportamentale*: întărirea pozitivă, rutinele clare, oferirea de opțiuni în comunicare.
- c) *Strategii naturale de interacțiune*: modelarea limbajului în contexte cotidiene, folosirea jocului funcțional și a imitării.

În plus, implicarea părinților în programele de intervenție este corelată pozitiv cu progresul copilului în domeniul limbajului și al abilităților sociale. Cercetările arată că acei părinți care sunt sprijiniți, informați și încurajați să comunice adaptativ cu copilul lor pot deveni agenți activi ai dezvoltării acestuia [6]. De aceea, ne-am propus să identificăm ce strategii de

comunicare utilizează părinții în interacțiunea cu copiii lor diagnosticați cu TSA, percepțiile acestora privind eficiența metodelor aplicate în mediul familial și dacă există o corelație între tipul de strategie utilizat și percepția părintelui privind progresul copilului.

Concluziile desprinse din cercetări științifice recente arată că intervențiile mediate de părinți aduc îmbunătățiri semnificative în comunicarea socială, limbajul expresiv și receptiv, atenția comună, precum și reducerea simptomelor specifice TSA. Implicarea familiei în intervenția logopedică și educațională este recunoscută ca factor esențial pentru succesul pe termen lung. Studiile arată că părinții sunt co-terapeuți valoroși cu impact semnificativ asupra achizițiilor de limbaj și comunicare ale copiilor și că, intervenția timpurie eficientă poate fi completată numai prin participarea activă a familiei [7]. „Părinții români ai copiilor cu TSA se confruntă adesea cu provocări sociale și logistice, ceea ce impune necesitatea unor intervenții centrate pe familie” [6, p.102]. Această realitate demonstrează că, indiferent dacă accesul copiilor la terapii este limitat ori inegal distribuit geografic, implicarea părinților este benefică și esențială. Printre modalitățile de implicare activă a familiei în dezvoltarea comunicării la copiii cu TSA, amintim:

- *Intervențiile realizate în context natural (acasă):*
 - *modelare verbală zilnică* (prin introducerea în rutina zilnică a unor propoziții simple și clare);
 - *introducerea în activitățile zilnice a jocurilor interactive* (utile pentru a stimula inițierea, imitarea și răspunsul, ca de exemplu: construcții din cuburi, pictură, jocul Cucu-bau);
 - *extinderea comunicării nonverbale* (prin gesturi și expresii faciale);
 - *sprijin pentru utilizarea CAA/AAC* (ca de exemplu, PECS și pictograme simple pentru solicitări de bază).
- *Ateliere de instruire a părinților*

Unele studii privind intervenția randomizată, controlată și mediată de îngrijitor, pentru implicarea articulară în comunicare a copiilor mici cu autism [3], arată că părinții care frecventează unele ateliere de tip *parent-coaching* reușesc să se instruiască mult mai eficient în direcția extinderii și întreținerii progresului decât acei care se bazează numai pe intervenții instituționalizate. În România funcționează asociații care desfășoară frecvent ateliere de instruire pentru părinți (exemplu: Autism România și Asociația Help Autism), numărul celor interesați fiind în continuă creștere.

- *Colaborarea continuă cu specialiștii realizată prin:*
 - participarea la ședințe de plan individualizat (PI);
 - feedback constant din partea logopedului;
 - jurnale de comunicare părinte-terapeut.

Comunicarea în familia extinsă și adaptarea culturală. În multe familii românești, bunicii, unchii și vecinii joacă un rol activ în creșterea copilului. Pentru că fiecare familie lărgită sau restrânsă reprezintă o cultură în sine, se impune ca orice intervenție asupra copilului să fie pliată pe *valorile, ritmurile și emoțiile specifice* fiecărei familii [1].

Strategiile de implicare trebuie să țină cont de: a) *rolurile tradiționale* (mama – rol de îngrijire; tata – autoritate; bunica – rol protectiv și de îngrijire); b) *spațiul comun în care conviețuiesc mai multe generații* (impune necesitatea instruirii întregii familii); c) *limbajul*

folosit în familie (impune ca utilizarea anumitor diminutive, regionalisme și cuvinte din vocabularul extins să respecte aceleași exigențe, astfel încât să faciliteze copilului însușirea corectă a culturii). Fiind preocupați de conștientizarea părinților privind importanța implicării lor în dezvoltarea comunicării la copii cu TSA, precum și identificarea percepției pe care o au despre acest aspect, am decis inițierea unei microcercetări calitative cu scopul de a colecta informații despre provocările de comunicare și strategiile utilizate de familie.

Participanți. Eșantionul este format din 4 părinți ai unor copii cu vârste între 3-6 ani care sunt diagnosticați cu TSA, provin din medii sociale diferite și au beneficiat sporadic, în diferite perioade de timp de servicii de intervenție logopedică și comportamentală în instituții de stat și particulare. Participanții s-au implicat voluntar într-un program de coaching parental pentru care au acordat un consimțământ informat.

METODE ȘI INSTRUMENTE UTILIZATE

1) Un *chestionar semistructurat adresat părinților* care conține întrebări privind dificultățile de comunicare, metodele utilizate acasă, frecvența și eficiența acestora.

2) INTERVIU – Experiența personală și percepția despre metodele utilizate acasă pentru stimularea dezvoltării comunicării la copilul cu TSA, necesar pentru completarea datelor și obținerea unor informații detaliate privind experiența personală a părinților, conform modelului conform modelului prezentat în Anexa 3.

3) FIȘĂ DE OBSERVAȚIE a stilului de comunicare și sprijinului familial (completată pe parcursul derulării programului de coaching parental).

4) INTERVIU GHIDAT adresat părinților copiilor cu TSA, util pentru eficientizarea strategiilor de implicare a familiei în dezvoltarea comunicării copiilor cu TSA și acordarea unor sugestii terapeutice. Am sugerat părinților monitorizarea comportamentelor prin utilizarea formularului de observare/intervenție familială (Tabel 1).

Scopul interviului: Obținerea unor informații calitative privind *dificultățile de comunicare* ale copilului cu TSA, *metodele folosite* în familie pentru stimularea comunicării și *percepțiile părinților* asupra eficienței acestora.

Tabel 1. Formular de observare/intervenție familială (exemplu)

Domeniu	Exemplu comportament	Observație (✓)	Comentarii părinte	Sugestii terapeutice
Contact vizual	Privește părintele		Se uită la mine doar când râde.	Jucați împreună Cucu-bau de 3 ori/zi
Solicitări	Întinde mâna		Întinde mâna și mă duce spre frigider	Introduceți PECS pentru cuvintele apă și măr .
Răspuns la nume	Se întoarce		Uneori se întoarce dacă bate cineva la ușă.	Asociază numele cu jucării sonore.
Imitare sunete	Vocalize scurte		Imită în baie vocalize de tipul aaa	Cântă în oglindă sunete vocale

De asemenea, în cadrul programului de coaching parental, am oferit câteva exemple de comportamente și modalități de sprijin care și-ar putea dovedi utilitatea în dezvoltarea comunicării copilului cu TSA, conform Tabel 2.

Tabel 2. Exemple de comportamente care pot sprijini dezvoltarea comunicării

Tip de comportament	Exemplu observabil acasă	Modalități de sprijin
Inițierea contactului vizual	Copilul privește părintele când i se cere un obiect.	Jocuri de tipul <i>Te privesc – îți ofer.</i>
Solicitarea unui obiect	Copilul întinde mâna spre obiectul dorit.	Încurajare prin întrebări: <i>Ce vrei?</i>
Reacția la nume	Întoarce capul la auzul numelui.	Asocierea numelui cu activități plăcute.

Procedura:

Datele au fost colectate în decurs de 3 săptămâni, în cadrul unei unități de intervenție terapeutică. Chestionarele au fost completate de părinți în prezența cercetătorului, iar interviurile au fost înregistrate și analizate tematic.

Analiza datelor și interpretări

Pentru analiza datelor colectate, am utilizat metode descriptive și am efectuat analize cantitativ-calitative asupra răspunsurilor acordate de părinți. Instrumentul principal a fost chestionarul aplicat părinților celor patru copii diagnosticați cu TSA, cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani, structurat în secțiuni care vizau: *percepția dificultăților de comunicare, tipurile de strategii utilizate acasă și eficiența percepută a acestora.*

Copil 1 (vârsta: 4 ani): Părinții au identificat principalele dificultăți ca fiind lipsa contactului vizual și folosirea limbajului ecolalic. Strategiile utilizate includ imagini și gesturi, iar părinții au remarcat o îmbunătățire treptată a exprimării dorințelor prin arătare și alegere din imagini.

Interpretare: Interacțiunea constantă și susținută prin strategii augmentative poate stimula intenția comunicativă, chiar dacă limbajul verbal este absent.

Copil 2 (vârsta: 5 ani): Părinții au remarcat o înțelegere mai bună a comenzilor simple dar se mențin dificultățile în inițierea comunicării. Au utilizat rutina zilnică ca punct de sprijin și gesturi simple.

Interpretare: Familiaritatea cu rutina și asocierea acțiunilor cu simboluri contribuie la formarea unei baze de comunicare receptivă și potențial expresivă.

Copil 3 (vârsta: 3 ani): Părinții au raportat un limbaj foarte limitat, bazat pe vocalizări neintenționate și plâns. Nu au utilizat strategii simbolice, ci doar sprijin verbal.

Interpretare: Lipsa sprijinului vizual și gestual limitează dezvoltarea funcțiilor comunicative, în special pentru copiii care nu dezvoltă limbaj spontan.

Copil 4 (vârsta: 6 ani): Părinții au integrat semne simple, pictograme și unele aplicații pe tabletă. Au observat progrese în exprimarea cerințelor și în reducerea comportamentului de frustrare.

Interpretare: Utilizarea mijloacelor tehnologice și vizuale ca suport constant crește autonomia copilului și contribuie la dezvoltarea funcției comunicative instrumentale.

Sumar interpretativ: Există o corelație între utilizarea strategiilor simbolice (imagini, gesturi, aplicații CAA) și îmbunătățirea capacității de exprimare a nevoilor. Părinții care folosesc constant metode augmentative observă reducerea comportamentelor de frustrare și creșterea implicării copilului în interacțiune.

Concluzii și recomandări

Concluzii: Percepția părinților reflectă în mod clar dificultățile de comunicare ale copiilor cu TSA, în special în ceea ce privește inițierea interacțiunii și exprimarea dorințelor. Strategiile simbolice (imagini, gesturi, aplicații digitale) sunt percepute ca fiind cele mai eficiente pentru susținerea comunicării la domiciliu.

1) Există o *diferență semnificativă* în progresul copiilor ale căror familii aplică constant aceste metode, față de cei în ale căror familii se folosește doar limbajul verbal.

2) Microcercetarea demonstrează și confirmă faptul că utilizarea sprijinului vizual și simbolic contribuie pozitiv la dezvoltarea comunicării expresive.

Recomandări:

- *Formarea părinților* în utilizarea metodelor CAA/AAC (comunicare augmentativă și alternativă), prin sesiuni practice susținute de logopezi sau terapeuți specializați.
- *Crearea de ghiduri vizuale* personalizate pentru fiecare copil, utilizând rutinele zilnice (hrană, joc, igienă) ca puncte de plecare pentru comunicare.
- *Colaborare strânsă între familie și specialiști*, pentru stabilirea obiectivelor comune de comunicare și monitorizarea progresului.
- *Integrarea tehnologiei* (aplicații cu pictograme, tablete) acolo unde este posibil, ținând cont de profilul senzorial și cognitiv al copilului.
- *Susținerea familiilor* prin consiliere psihopedagogică, pentru reducerea stresului parental asociat cu dificultățile de comunicare.

În colaborarea cu familia, este esențială utilizarea unor instrumente clare, ușor de înțeles și adaptate limbajului comun al părinților. Mai jos sunt oferite formulare personalizabile care pot fi utilizate în evaluare, monitorizare și planificarea intervențiilor.

Tabel 3. PISF - Plan individual de sprijin în familie (model)

Domeniu de dezvoltare	Obiectiv familial	Activități zilnice recomandate	Persoana responsabilă	Perioadă de aplicare
Comunicare expresivă	Să folosească 5 gesturi funcționale	Joc cu semne (DA, NU, PA), activități CAA	Mama/Tata	2 săptămâni
Comunicare receptivă	Să înțeleagă două comenzi simple	Jocuri de tip <i>Adu mingea</i>	Bunica/Frate mai mare	1 lună
Reguli sociale	Să accepte rutina mesei împreună	Mese zilnice cu implicarea copilului	Ambii părinți	3 săptămâni

Planul poate fi actualizat lunar, în funcție de progresele observate.

Un plan detaliat de coaching parental poate avea următoarele *obiective*:

- Creșterea încrederii părinților în propria capacitate de a sprijini comunicarea copilului;
- Reducerea anxietății parentale și dezvoltarea de strategii proactive;
- Formarea unor rutine de comunicare zilnică.

Structura unei sesiuni de coaching parental poate avea următoarea structură, ca în *exemplul aplicat* în microcercetare (Tabel 4):

Tabel 4. Structura unei sesiuni de coaching parental (exemplu)

Nr. crt.	Etapă	Durată	Conținut
1	Deschidere	10 min	Recapitularea observațiilor periodice, emoții și dificultăți întâlnite
2	Modelare	20 min	Exersarea unei tehnici (ex: pauză așteptată, alegere forțată, gesturi)
3	Joc dirijat	15 min	Aplicarea tehnicii în joacă, cu feedback în timp real de la terapeut
4	Planificare	10 min	Stabilirea unei teme și obiectiv pentru săptămâna următoare
5	Întărire emoțională	5 min	Împărtășirea reușitelor, normalizarea emoțiilor parentale

Tehnicile abordate în coachingul parental:

- *Implicarea în joc simbolic* (modelare + extindere verbală);
- *Validarea emoțiilor și întărirea comportamentului dorit* (exemplu: *Îmi place cum ai cerut mingea!*);
- *Crearea unor rutine comunicative* dimineața, la masă, la baie, la culcare.

Dacă părinții au sentimentul că pot controla acțiunile copilului și dacă reușitele sunt asociate cu efortul depus, devin parteneri egali în intervenție [7].

Strategii de integrare în comunitate. Integrarea copilului cu TSA în comunitate presupune o colaborare activă între familie, specialiști și resursele locale deoarece constituie un obiectiv și drept fundamental al oricărei persoane cu autism. În acest sens, sugerăm câteva exemple de integrare comunitară ce pot fi aplicate cu succes (Tabel 5), folosind un calendar lunar de integrare socială (Tabel 6).

Tabel 5. Modalități de integrare comunitară

Domeniu	Inițiativă	Actori implicați
Educație	Ateliere de lectură la biblioteca locală, adaptate pentru TSA	Voluntari, bibliotecari, părinți
Socializare	Jocuri dirijate în parc (grupuri mici de copii)	Părinți coordonatori
Cultură	Vizite la muzeu (cu tururi adaptate senzorial)	ONG-uri locale

Tabel 6. Calendar lunar de integrare socială (model)

Săptămâna	Activitate	Locație	Observații
1	Participare la o activitate muzicală	Club local de copii	Suport vizual inclus
2	Joacă ghidată în aer liber	Parcuri și locuri de joacă pentru copii	Pauze senzoriale planificate
3	Vizită cu părintele la mall sau piață	Mall sau piață agroalimentară	Observație a reacțiilor
4	Participare la o zi aniversară în familie	Acasă la un verișor	Exersare răspunsuri sociale

Concluzii generale. Succesul intervenției depinde de coerența dintre strategiile utilizate de specialiști și cele continuate în mediul familial pentru că familia reprezintă primul și cel mai stabil context în care se poate modela limbajul copilului cu TSA. De aceea, investirea părinților în procesul terapeutic este o necesitate.

Bibliografie:

1. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-22457-4.
2. HORNBY, G. *Parental Involvement in Childhood Education*. New York: Springer, 2011. ISBN 978-1-4419-8378-6.
3. KASARI, C., GULSRUD, A., WONG, C., KWON, S., & LOCKE, J. Randomized controlled caregiver-mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045–1056, 2010. ISSN 0162-3257.
4. PRIZANT, B. *Uniquely Human: A Different Way of Seeing Autism*. New York: Simon & Schuster, 2015. ISBN 978-1-4767-6397-6.
5. ROGERS, C. R. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. ISBN 0-675-02790-3.
6. VRĂSMAȘ, T. *Educația incluzivă – de la teorie la practică*. București: UNICEF – MEC, 2001. (fără ISBN).
7. WETHERBY, A. M., WOODS, J. J. Early social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 67–82, 2006. ISSN 0271-1214.
8. ZWAIGENBAUM, L., BAUMAN, M. L., CHOUEIRI, R., et al. Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136 (Supplement 1), S60–S81, 2015. ISSN 0031-4005

DE LA PRINCIPII LA PRACTICĂ: CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ÎN SPRIJINUL INCLUZIUNII

FROM PRINCIPLES TO PRACTICE: ORGANIZATIONAL CULTURE IN SUPPORT OF INCLUSION

VASIAN Tatiana, conf. univ. dr., UPSC

PhD, associate professor

Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau, R. of Moldova

ORCID: 0009-0002-0869-7669

e-mail: vasian.tatiana@upsc.md

CZU: 376.091:005.73

DOI:10.46727/c.10-11-10-2025.p694-700

Abstract. The article provides a detailed analysis of how organizational culture contributes to supporting and advancing the process of educational inclusion, with a particular emphasis on the context of the Republic of Moldova and on the ways in which theoretical principles are translated into concrete institutional practices. The paper highlights the main functions of organizational culture, such as strengthening relationships with stakeholders, shaping both individual and collective identity, fostering collaboration among all actors involved, and ensuring a climate based on protection and belonging. Once integrated into school and preschool environments, these functions become powerful instruments for building educational institutions characterized by openness, inclusiveness, and respect for diversity. Furthermore, the analysis brings to the forefront the importance of continuous teacher training, the promotion of distributed leadership, and the implementation of rigorous monitoring mechanisms, all of which aim to enhance the quality of the inclusion process. The conclusions underline that only by cultivating an organizational culture oriented towards cooperation, mutual respect, and equity can the principles of inclusive education be effectively transformed into everyday practices, thus consolidating the role of schools and kindergartens as accessible and welcoming learning spaces for all children.

Keywords: organizational culture, inclusion, teachers, educational institution.

Rezumat. Articolul oferă o analiză detaliată a modului în care cultura organizațională contribuie la sprijinirea și promovarea procesului de incluziune educațională, cu un accent deosebit pe contextul Republicii Moldova și pe modalitățile prin care principiile teoretice sunt transpuse în practici instituționale concrete. Lucrarea evidențiază principalele funcții ale culturii organizaționale, cum ar fi consolidarea relațiilor cu părțile interesate, conturarea identității individuale și colective, promovarea colaborării între toți actorii implicați și asigurarea unui climat bazat pe protecție și apartenență. Odată integrate în mediile școlare și preșcolare, aceste funcții devin instrumente puternice pentru construirea unor instituții educaționale caracterizate prin deschidere, incluziune și respect față de diversitate. În plus, analiza subliniază importanța formării continue a cadrelor didactice, promovarea leadership-ului distribuit și implementarea unor mecanisme riguroase de monitorizare, toate având ca scop îmbunătățirea calității procesului de incluziune. Concluziile evidențiază că doar prin cultivarea unei culturi organizaționale orientate spre cooperare, respect reciproc și echitate, principiile educației incluzive pot fi transformate eficient în practici cotidiene, consolidând astfel rolul școlilor și grădinițelor ca spații de învățare accesibile și primitoare pentru toți copiii.

Cuvinte-cheie: cultură organizațională, incluziune, cadre didactice, instituție educațională

Educația incluzivă a devenit o direcție prioritară în politicile educaționale contemporane, fiind susținută atât de documente internaționale, cât și de cadrul legislativ național. Republica Moldova, prin ratificarea Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități [6], și-a asumat angajamentul de a crea condiții pentru participarea tuturor copiilor la procesul de învățare. În plan intern, Codul Educației [5] constituie repere juridice care trasează responsabilități pentru instituțiile educaționale și stabilesc principiile incluziunii socio-educative. Totuși, trecerea de la norme juridice la realități școlare depinde în mare măsură de cultura organizațională, înțeleasă ca un ansamblu de valori, reguli și practici împărtășite la nivel instituțional [14].

În Republica Moldova, legislația a evoluat pentru a sprijini accesul copiilor la educație în condiții de echitate. Codul Educației garantează dreptul fiecărui copil la o educație de calitate, punând accent pe necesitatea adaptării curriculare și a sprijinului individualizat. În același sens, aceste dispoziții sunt întărite prin Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru perioada 2024–2027, care promovează incluziunea și echitatea în procesul educațional [13], care definește obiective clare și acțiuni concrete pentru implementarea incluziunii. Evaluările UNICEF au arătat că, deși accesul copiilor cu cerințe educaționale speciale a crescut semnificativ, persistă provocări ce țin de resurse, formarea cadrelor didactice, monitorizarea rezultatelor [16].

Serviciile de asistență psihopedagogică dețin un rol important în aplicarea principiilor incluziunii educaționale. Conform Hotărârii Guvernului nr. 1042/2023 [10], fiind reorganizate și plasate sub coordonarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică, cu scopul de a asigura coerența și eficiența intervențiilor educaționale, psihologice și sociale destinate copiilor care necesită sprijin suplimentar. Noua structură urmărește uniformizarea procedurilor de evaluare, consolidarea rețelei teritoriale și asigurarea unei cooperări mai eficiente între specialiști și cadrele didactice. UNICEF a constatat, în evaluarea programului 2011-2020, că sprijinul psihopedagogic a avut impact pozitiv asupra integrării copiilor cu CES, însă colaborarea dintre instituțiile de învățământ și autoritățile locale necesita îmbunătățiri. Reorganizarea recentă creează premise pentru consolidarea acestor relații, dar reușita depinde de modul în care instituțiile educaționale integrează aceste schimbări în cultura lor organizațională [16].

Pentru a înțelege dinamica instituțională, modelele teoretice de analiză a culturii organizaționale oferă repere valoroase. E. Schein descrie cultura ca fiind alcătuită din trei niveluri: artefactele vizibile, valorile declarate și presupunerile de bază, fiecare influențând modul în care membrii organizației percep și rezolvă situațiile [14]. K. S. Cameron, R. E. Quinn, prin modelul Competing Values Framework, evidențiază patru tipuri de cultură: clan, adhocrație, piață și ierarhie. În cazul unei instituții educaționale incluzive, predomină cultura de tip clan, bazată pe colaborare și sprijin reciproc, combinată cu dimensiuni de inovare și stabilitate [3]. T. Booth și M. Ainscow, prin Indexul Incluziunii, propun un instrument de autoevaluare participativă care permite instituțiilor să analizeze și să îmbunătățească dimensiunile culturale, politice și practice ale incluziunii [2].

Cultura organizațională s-a impus relativ recent în literatura de specialitate, devenind un concept de referință ce a influențat modul de gândire și acțiune al cercetătorilor, managerilor și specialiștilor din diverse domenii. Interesul pentru această temă a crescut constant, pe fondul presiunilor interne și externe cu care se confruntă organizațiile, presiuni care au determinat nevoia de a consolida competitivitatea și capacitatea de adaptare a acestora la noile condiții socio-economice. Afirmția culturii organizaționale ca domeniu de cercetare a fost susținută și de o nouă valorizare a resursei umane, considerată motorul principal al dezvoltării și al performanței instituționale [1].

În literatura de specialitate, conceptul de cultură organizațională este abordat printr-o varietate de definiții, fiecare subliniind dimensiuni diferite ale acestui fenomen complex. Diversitatea perspectivelor demonstrează caracterul dinamic și multidimensional al noțiunii, dar și preocuparea constantă a cercetătorilor de a-i surprinde specificul și implicațiile în

funcționarea instituțiilor. În acest sens, prezentarea câtorva dintre aceste definiții contribuie la clarificarea cadrului teoretic al temei analizate și oferă un fundament pentru înțelegerea aplicabilității sale practice [ibidem].

Este relevant de menționat că termenul de cultură organizațională a început să fie utilizat pe scară largă în anii '70 ai secolului XX, perioadă în care se conturează și primele cadre teoretice sistematice. În acest context, E. Schein este considerat unul dintre fondatorii domeniului, fiind cel care a dezvoltat o viziune amplă asupra culturii ca ansamblu de valori, norme și presupuneri de bază ce modelează comportamentele membrilor unei organizații. De atunci, conceptul a fost analizat și reinterpretat din multiple unghiuri de vedere, ceea ce a dus la diversificarea definițiilor și la extinderea câmpului de aplicabilitate în cercetare și practică managerială [14].

Cultura organizațională este adesea descrisă ca o „forță” invizibilă, care se află în spatele aspectelor vizibile ale funcționării unei organizații și care constituie energia socială ce îi determină pe oameni să acționeze într-un anumit mod. Prin natura ei, această cultură poate fi comparată cu personalitatea unui individ, deoarece înglobează atât dimensiuni ușor perceptibile, cât și elemente mai greu de observat, dar care oferă viziune, sens și direcție evoluției instituției. În consecință, cultura organizațională devine nu doar un cadru de referință, ci și un factor dinamic care susține coeziunea și performanța colectivă [4].

În prezent, conceptul se află în centrul preocupărilor manageriale, fiind considerat un element-cheie în explicarea succesului unor organizații. Un exemplu ilustrativ îl constituie performanțele economice remarcabile ale firmelor nipone, care, după cum au remarcat numeroși autori, pot fi explicate în mare măsură prin specificul culturii lor organizaționale și prin modul în care aceasta a contribuit la crearea unui climat favorabil productivității și inovării [14].

Cultura organizațională îndeplinește un set de *funcții* care influențează direct dinamica și performanța unei instituții. De modul în care aceste funcții sunt asumate și transpuse în practică depinde nivelul de coerență și capacitatea organizației de a răspunde diversității [17].

Astfel, una dintre funcțiile sale majore este aceea de a *consolida relațiile organizației cu deținătorii de interes* (stakeholderi). În cazul instituțiilor educaționale, stakeholderii sunt reprezentați de copii, părinți, cadre didactice, autorități locale și comunitatea extinsă. Înțelegerea mesajelor formale și informale transmise de instituție și percepția asupra respectului acordat fiecărei părți interesate determină gradul de implicare și colaborare. Această funcție este relevantă pentru incluziune, întrucât doar prin dialog constant și prin implicarea activă a părinților și comunității pot fi create condiții echitabile pentru toți copiii.

O altă funcție importantă este *modelarea identității individuale și de grup*, unde angajații unei instituții educaționale intră în contact cu cultura acesteia încă din procesul de recrutare și integrare. Cultura poate stimula adaptarea și acceptarea diversității sau, dimpotrivă, poate genera rigiditate. Într-un cadru incluziv, această funcție se reflectă prin promovarea unui climat în care fiecare educator, copil și părinte se simte valorizat și acceptat.

Cultura organizațională *influențează în mod direct comportamentele membrilor*. În școlile și grădinițele unde există o cultură incluzivă puternică, cadrele didactice știu ce se așteaptă de la ele în ceea ce privește adaptarea curriculară și colaborarea interdisciplinară. Acest lucru duce la o acțiune mai rapidă și coerentă în atingerea obiectivelor educaționale.

Un rol deosebit îl are și funcția *de a crea un sentiment de apartenență*. În instituțiile educaționale incluzive, integrarea copiilor și a cadrelor noi se face prin ritualuri și proceduri menite să încurajeze solidaritatea și colaborarea. Astfel, organizația devine pentru mulți o „a doua casă”, oferind siguranță și stabilitate emoțională.

Totodată, cultura organizațională are și *rolul de a proteja membrii săi*, filtrând presiunile venite din mediul extern și le transmite într-o formă adaptată, reducând stresul și oferind un cadru sigur pentru dezvoltarea personală și profesională. În educația incluzivă, acest rol se traduce prin protejarea copiilor vulnerabili și crearea unui climat de respect reciproc.

În sfârșit, cultura organizațională *mediază interacțiunea dintre cultura națională și cultura individuală*. Fiecare cadru didactic și fiecare copil vine cu un bagaj propriu de valori, atitudini și comportamente, care se adaptează la specificul organizației. Prin acest proces, instituția educațională devine spațiul unde cultura individuală și cea națională se întâlnesc și se reconfigurează pentru a răspunde idealurilor incluziunii [12, p. 85].

Trecerea de la principii la practici necesită mecanisme organizaționale bine stabilite. Printre acestea se numără integrarea explicită a incluziunii în documentele strategice, cum ar fi planul managerial și regulamentele interne, constituirea comitetelor de incluziune la nivel de instituție și elaborarea planurilor educaționale individualizate. Designul universal pentru învățare contribuie la planificarea unor activități care să răspundă diversității, oferind multiple modalități de participare și exprimare. UNICEF a remarcat că instituțiile care au implementat astfel de mecanisme au reușit să crească nivelul de participare și să reducă riscul de marginalizare [15].

În cadrul procesului de incluziune privit din perspectivă socio-culturală, cadrele didactice au datoria de a coordona și de a desfășura activități în colaborare cu alți specialiști din domeniul educației. Colaborarea se realizează atât cu profesorii din învățământul de masă, care lucrează cu elevi tipici și cu cei ce prezintă cerințe educaționale speciale, cât și cu cadrele didactice din instituțiile de învățământ special, unde sunt integrați copii cu diferite tipuri de dizabilități. De asemenea, este necesară cooperarea cu reprezentanții instituțiilor publice și ai autorităților locale, precum și implicarea activă a părinților, care pot susține dezvoltarea unui mediu educațional caracterizat prin deschidere, echitate și incluziune [8].

Totodată, implicarea activă a altor membri ai comunității locale în acest demers contribuie în mod semnificativ la modificarea percepțiilor și atitudinilor față de elevii cu cerințe educaționale speciale, favorizând acceptarea și integrarea lor în instituțiile de învățământ de masă. Această deschidere comunitară sprijină formarea unei culturi educaționale bazate pe respect, solidaritate și cooperare. Prin implicarea comunității și prin promovarea unor valori precum respectul, empatia, toleranța, acceptarea și sprijinul reciproc, incluziunea capătă o dimensiune holistică, depășind limitele școlii și devenind un proces social împărtășit [ibidem].

Politicile educaționale reprezintă dimensiunea care urmărește integrarea abordării incluzive ca obiectiv prioritar în dezvoltarea instituțională. Acestea se reflectă în planul de ordine interioară al școlii, document ce sprijină schimbarea și promovează acceptarea diversității tuturor copiilor. În mod concret, politicile incluzive trebuie să fie formulate explicit în documentele oficiale ale instituției, misiunea, obiectivele și țințele strategice, dar și să se regăsească în practica pedagogică prin respectarea drepturilor fiecărui elev, indiferent de particularitățile sale individuale.

O altă dimensiune a incluziunii o constituie practicile educaționale, care se manifestă în activitatea cotidiană din sala de clasă. Aceste practici se află în strânsă legătură cu cultura organizațională și cu politicile incluzive ale instituției educaționale, reprezentând expresia modului concret în care principiile incluziunii sunt transpuse în procesul de învățare. Ele presupun desfășurarea orelor pe discipline de studiu și organizarea de activități extracurriculare care valorifică resursele materiale și umane existente. Prin implicarea tuturor actorilor implicați în actul educațional, cadre didactice, părinți și membri ai comunității, instituția poate construi o ofertă educațională flexibilă, adaptată diversității și deschisă participării elevilor cu cerințe educaționale speciale [9, p.58].

L. Cotoș și V. Cojocaru, în lucrarea *Cultura managerială – componentă a culturii organizaționale în instituțiile preșcolare*, subliniază că dimensiunea managerială a culturii organizaționale nu se reduce doar la aspecte administrative, ci integrează un spectru larg de cunoștințe și competențe. Cultura managerială presupune deopotrivă cunoștințe generale și specifice educației, precum și fundamentări pedagogice, psihologice, sociologice, filosofice, logice, etice, deontologice, juridice, economice, axiologice, informatice și tehnologice. Acestea vizează conceperea și realizarea unei conduceri eficiente la nivelul instituției preșcolare, al grupelor de copii și al diverselor situații educaționale [7].

Pe lângă acumularea acestor cunoștințe, cultura managerială se reflectă în capacitatea de a aplica operațional conceptele teoretice în contexte concrete, prin proiecte strategice, programe educaționale, organizarea proceselor și relațiilor interpersonale, alegerea și utilizarea metodelor manageriale, precum și prin coordonarea și îndrumarea participanților la actul educațional. Totodată, un rol semnificativ îl are asigurarea unui climat favorabil comunicării și circulației informațiilor, care sprijină participarea activă la procesele de conducere și promovează orientarea spre succes și calitate.

Un alt aspect remarcat de autore este nevoia de perfecționare continuă a personalității managerului și de dezvoltare a unui stil managerial adaptat cerințelor actuale, care presupune trecerea de la empirism la raționalitate și la creativitate managerială. În acest cadru, cercetarea ameliorativă și autoperfecționarea devin elemente indispensabile pentru consolidarea unei culturi manageriale moderne și eficiente [7, p.288].

Managementul școlar influențează direct gradul de incluziune. Practici precum ședințele interdisciplinare, care reunesc cadre didactice, psihopedagogi și părinți, sau utilizarea bugetelor participative pentru achiziționarea de materiale adaptate, reflectă un leadership orientat spre colaborare. În unele grădinițe și școlile din țară se organizează activități educaționale precum „Ziua Diversității”, care transmit un mesaj de deschidere și respect pentru toți copiii. Literatura pedagogică confirmă că succesul managementului școlar depinde de climatul profesional creat și de capacitatea conducerii de a implica comunitatea în procesele educaționale.

Monitorizarea progresului reprezintă o etapă indispensabilă pentru asigurarea calității incluziunii. Competing Values Framework poate fi utilizat pentru a măsura profilul cultural actual și cel dorit al unei instituții [3]. Indexul Incluziunii permite autoevaluarea anuală a culturii organizaționale și conduce la planuri de acțiune concrete [2]. UNICEF a arătat că lipsa unor indicatori clari a limitat evaluarea impactului programului 2011-2020, motiv pentru care noile politici pun accent pe utilizarea unor instrumente de monitorizare mai riguroase [16].

Evaluările realizate de UNICEF privind modul de implementare a educației incluzive în Republica Moldova în perioada 2011-2020 au evidențiat faptul că lipsa unor indicatori clari a limitat posibilitatea de a aprecia impactul programelor de educație incluzivă implementate. Raportul comun de evaluare a Programului de dezvoltare a educației incluzive arată că, deși s-au înregistrat progrese în accesul copiilor cu cerințe educaționale speciale la școala de masă, nu s-a reușit întotdeauna monitorizarea consecventă a progreselor individuale și a gradului de implicare a cadrelor didactice [ibidem]. Această concluzie a determinat ca noile politici educaționale să pună un accent mai mare pe dezvoltarea unor mecanisme de monitorizare riguroase și pe implementarea unor instrumente unitare de evaluare.

În acest context, monitorizarea nu este un proces static, ci unul de învățare instituțională continuă, ce contribuie la crearea unui cerc de feedback pozitiv, prin care instituțiile își pot ajusta politicile, își pot perfecționa practicile și își pot consolida cultura organizațională. Astfel, evaluarea nu trebuie privită ca un exercițiu de control, ci ca un mecanism de susținere a incluziunii, prin care toate vocile, ale cadrelor didactice, ale copiilor, ale părinților și ale comunității, devin parte a procesului de dezvoltare organizațională.

Succesul educației incluzive depinde și de nivelul de pregătire al cadrelor didactice. Formarea continuă, mentoratul și comunitățile profesionale de învățare reprezintă modalități eficiente prin care educatorii și profesorii pot dezvolta competențe adaptative. M. Ionescu și M. Bocoș subliniază importanța didacticii moderne și a evaluării diferențiate [11]. În Republica Moldova, proiectele UNICEF au promovat leadershipul distribuit, care implică echipele educaționale în luarea deciziilor, consolidând responsabilitatea comună pentru incluziune [16].

Analiza arată că există o corespondență între cadrul legislativ și modelele teoretice de cultură organizațională, dar punerea lor în practică întâmpină dificultăți. Lipsa resurselor, rezistența la schimbare și nivelul diferit de pregătire profesională reprezintă factori care limitează impactul programelor. UNICEF [16] și Programul de dezvoltare a educației incluzive 2024–2027 [13] subliniază că succesul depinde de coerența mecanismelor interne, de utilizarea datelor pentru luarea deciziilor și de consolidarea parteneriatelor cu părinții și comunitatea.

Cultura organizațională constituie suportul prin care instituțiile educaționale pot transforma principiile de incluziune în practici zilnice. În Republica Moldova, cadrul normativ este bine structurat, iar reorganizarea serviciilor de sprijin și adoptarea unor instrumente moderne de evaluare oferă premise favorabile. Totuși, pentru ca incluziunea să fie trăită zilnic în fiecare grădiniță și școală, este nevoie de un leadership educațional participativ, de formarea continuă a cadrelor și de o cultură organizațională orientată spre colaborare și deschidere [15].

În concluzie, specificăm că procesul de incluziune a elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ de masă presupune o abordare complexă, întrucât implică transformări la nivel de cultură organizațională, politici și practici educaționale. Dificultățile întâmpinate pot fi depășite printr-o viziune clară asupra valorilor instituției și prin dezvoltarea unui climat organizațional care să susțină colaborarea, respectul și acceptarea diversității.

Cultura organizațională joacă un rol central în trecerea de la principii teoretice la practici concrete, deoarece determină modul în care cadrele didactice, managerii și comunitatea interpretează și aplică ideile de incluziune. Atunci când instituțiile își aliniază strategiile, procesele și resursele la obiectivele educației incluzive, școlile și grădinițele devin spații prietenoase și deschise pentru toți copiii. Astfel, accesibilitatea educației și asigurarea unor

șanse egale pentru fiecare elev nu reprezintă doar o obligație juridică sau pedagogică, ci și o expresie a unei culturi organizaționale orientate spre echitate și participare. Prin consolidarea acestei culturi, educația poate contribui la formarea unei societăți incluzive, în care diversitatea este valorizată, iar dreptul fiecărui copil la dezvoltare și învățare este pe deplin respectat.

Bibliografie:

1. BÎRSAN, E. Rolul culturii organizaționale în instituțiile educaționale. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. 5, 25-26 aprilie 2024, Bălți. Bălți: CEU US, 2024, Ediția 5-a, pp. 299-309. ISBN (pdf) 978-9975-50-336-5.
2. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Indexul Incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și dezvoltare în școli*. Chișinău: Pro-Mapex, 2019. 200 p. ISBN 978-9975-3366-0-4.
3. CAMERON, K. S., QUINN, R. E. *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. 3rd edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2011, 288 p. ISBN 978-0470650264.
4. CĂLIN, Iu. Stilul de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2021. 179 p.
5. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 (*Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319–324 din 24.10.2014).
6. Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, adoptată la New York la 13 decembrie 2006, ratificată de Republica Moldova prin Legea nr. 166/2010 (*Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 126–128/428 din 23.07.2010).
7. COTOS, L., COJOCARU, V. Cultura managerială – componentă a culturii organizaționale în instituțiile preșcolare. In: *Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte*, 29 octombrie, 2015. Bălți. pp. 287-292. ISBN 978-9975-50-155-2.
8. FRUMOS, F., LABĂR, A., V. *Formarea pentru cariera didactică – demersuri teoretice și empirice*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2021, 453 p. ISBN 978-606-714-642-4.
9. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016. 58 p. 978-973-46-5664-6.
10. Hotărârea Guvernului RM nr. 1042/2023 privind reorganizarea serviciilor de asistență psihopedagogică.
11. IONESCU, M., BOCOȘ, M. (coord.). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2009. 456 p. ISBN 978-973-47-0570-2.
12. PATRAȘCU, D. Gestionarea și dezvoltarea culturii organizaționale în instituția educațională. In: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 4 (60), pp. 81-93. ISSN 1811-5470.
13. *Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024–2027*. Hotărârea Guvernului RM nr. 950/2023.
14. SCHEIN, E. H. *Organizational Culture and Leadership*. 5th edition. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2016, 448 p. ISBN 978-1-119-21316-5.
15. UNICEF Moldova. *Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Education System*. Chișinău: UNICEF, 2024, 134 p.
16. UNICEF Moldova. *Joint Evaluation of the Implementation of the Programme for Development of Inclusive Education 2011–2020*. Chișinău: UNICEF, 2019, 112 p.
17. VASIAN, T., TODERICI, O.F., *Consiliere organizațională în crearea mediului educațional incluziv și participativ: suport de curs*. Chișinău: Bons Offices, 2024. 176 p. ISBN 978-5-36241-323-1.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В МУЗЫКЕ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ОТКРЫТИЯ

PRACTICI INCLUZIVE ÎN MUZICĂ: CERCETĂRI ȘI DESCOPERIRI

ЖЕЛЯСКОВА Светлана,

Доктор пед.наук

Педагог Высшей дид. степени

РМЛ «С. Рахманинов»

Doctor of Pedagogical Sciences

Teacher of the Highest Didactic Rank

RML "S. Rachmaninov"

ORCID: 0000-0002-0719-1052

e-mail: swetlanajeleascova@gmail.com

CZU: 376.1:78=161.1

DOI: 10.46727/c.10-11-10-2025.p701-708

Rezumat. Articolul este dedicat analizei cercetărilor științifice contemporane în domeniul educației muzicale incluzive. Sunt examinate principalele tendințe și abordări menite să creeze oportunități egale pentru elevii cu nevoi educaționale speciale în mediul muzical. În cadrul acestei analize sunt prezentate atât dezvoltări teoretice, cât și modele practice implementate în diverse țări, incluzând metode de adaptare a materialului muzical, utilizarea tehnologiilor și abordări interdisciplinare. O atenție deosebită este acordată rolului terapiei prin muzică, formelor colaborative de învățare și strategiilor pedagogice care favorizează dezvoltarea potențialului creativ al fiecărui elev. Analiza demonstrează că practicile incluzive în muzică generează un spațiu unic în care se îmbină descoperirile științifice cu inovațiile pedagogice, asigurând o interacțiune armonioasă între procesul educațional, creativitate și integrare socială.

Cuvinte cheie: educație muzicală incluzivă, terapie prin muzică, copii cu cerințe educaționale speciale (CES), pedagogie adaptivă, metoda Dalcroze.

Abstract. The article is dedicated to the analysis of contemporary scientific research in the field of inclusive music education. It examines the main trends and approaches aimed at creating equal opportunities for students with special educational needs in the musical environment. This analysis presents both theoretical developments and practical models implemented in various countries, including methods for adapting musical material, the use of technologies, and interdisciplinary approaches. Special attention is given to the role of music therapy, collaborative forms of learning, and pedagogical strategies that foster the development of each student's creative potential. The analysis demonstrates that inclusive practices in music create a unique space where scientific findings merge with pedagogical innovations, ensuring a harmonious interaction between the educational process, creativity, and social integration.

Keywords: inclusive music education, music therapy, children with special educational needs (SEN), adaptive pedagogy, Dalcroze method

Введение

Актуальность темы инклюзивного музыкального образования обусловлена острой необходимостью новаторских подходов в академической среде музыкального образования. Инклюзивное образование в современном обществе рассматривается как одна из ключевых стратегий обеспечения равных прав и возможностей для всех категорий обучающихся; оно Музыкальное образование, обладающее уникальным потенциалом воздействия на когнитивное, эмоциональное и коммуникативное развитие личности, приобретает особое значение в реализации принципов инклюзии. В условиях стремительных социальных и культурных трансформаций именно образовательная система становится пространством, где формируются основы социальной справедливости, толерантности и взаимодействия. В последние десятилетия в международной педагогической науке и практике все большее внимание уделяется

вопросу создания условий, обеспечивающих полноценное участие детей с особыми образовательными потребностями в музыкальной деятельности. Многочисленные исследования подтверждают, что вовлечение в музыкальное творчество способствует развитию внимания, памяти, моторики, а также формированию социальных и коммуникативных навыков. В то же время, процесс интеграции принципов инклюзии в музыкальное образование сталкивается с рядом методических, институциональных и культурных вызовов. Музыка выступает не только как художественная дисциплина, но и как универсальный язык, позволяющий преодолевать барьеры, связанные с различиями в когнитивных возможностях, физическом развитии и социальном опыте обучающихся. Эффективность инклюзивных практик во многом определяется применением инновационных педагогических подходов, включающих мультисенсорные и двигательные ориентированные формы обучения, использование адаптированных инструментов и технологий, парную и групповую работу, а также дифференциацию заданий с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Эти методы позволяют не только расширять доступ к музыкальному образованию, но и формировать условия для равноправного участия, сотрудничества и интеграции в коллективную творческую деятельность. Однако наряду с положительными тенденциями сохраняется ряд серьезных барьеров, препятствующих системному внедрению инклюзивных практик в музыкальные школы и консерватории. Среди них – недостаточная подготовка преподавателей к работе в инклюзивной среде, дефицит адаптированных материалов и инструментов, ограниченность финансовых и организационных ресурсов, а также инерция традиционных образовательных моделей, ориентированных преимущественно на академические стандарты. Таким образом, перед современным музыкальным образованием встает двойная задача: с одной стороны, создание эффективных методических решений, обеспечивающих доступность и качество обучения для всех категорий учащихся; с другой – институционализация этих практик на уровне образовательной политики и подготовки педагогических кадров. Решение данной задачи требует комплексного подхода, включающего интеграцию инклюзивных принципов в учебные планы, профессиональное развитие педагогов, использование новых технологий и межсекторное взаимодействие. В контексте музыкального образования инклюзия подразумевает адаптацию программ, методик, инструментов и оценочных процедур, а также подготовку педагогов к работе в инклюзивных классах или на групповых дисциплинах (сольфеджио, музыкальная литература, ритмика, теория музыки). В последние десятилетия инклюзивное образование стало одной из ключевых стратегий образовательных систем во всем мире. Музыка, как универсальный язык и средство коммуникации, занимает особое место в процессе социальной интеграции и педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Глобальные вызовы и необходимость научного обобщения способствуют появлению большого количества исследований, показывающих, что музыкальная деятельность не только способствует развитию когнитивных и эмоциональных способностей, но и является важным инструментом социальной инклюзии. Тем не менее, подходы к реализации инклюзивного музыкального образования значительно варьируются в зависимости от регионального контекста, культурных особенностей и уровня развития педагогической науки. Цель настоящего обзора — систематизировать существующие

исследования по инклюзивному музыкальному образованию, выделить основные методические подходы и педагогические практики, а также проанализировать их применимость в условиях Республики Молдова.

Для подготовки обзора был проведён поиск научной литературы и аналитических отчётов за период 2010–2025 гг. Обзор выполнен как нарративно-методический синтез с элементами систематического поиска: рассмотрены официальные документы Молдовы (правительственные решения, методические руководства), европейские образовательные политики (European Music Policy) и профессиональные публикации, а также научные статьи и обзоры по теме инклюзии в музыкальном образовании (поиск в научных базах и репозиториях). Основными источниками выступили базы данных Scopus, Web of Science, ERIC, ResearchGate, OSF, а также официальные документы международных организаций (UNICEF, European Agency for Special Needs and Inclusive Education). При интерпретации материалов делался акцент на практическую применимость педагогических рекомендаций. Инклюзивные практики в музыкальном образовании.

Развитие инклюзивного образования в Республике Молдова осуществляется на основе комплексной нормативно-правовой базы, включающей Программу 2011–2020 гг., реализованную при поддержке UNICEF, Программу развития инклюзивного образования на 2024–2027 гг. и Стратегию «Educație-2023» [6]. Кроме того, значимым ресурсом для практического внедрения принципов инклюзии выступает ряд методических руководств, регламентирующих как раннюю, так и общую инклюзивную практику в системе образования. Перечисленные документы отражают переход от декларативных положений к конкретным механизмам реализации (индивидуальные образовательные планы, мониторинг, подготовка кадров). В государственной практике заметен акцент на школьном уровне, что выражено в специальных проектах, например проект UNICEF „Împuternicirea copiilor, părinților, cadrelor didactice și comunităților pentru a promova educația incluzivă în Republica Moldova”, который является частью программы „Învățăm împreună” [9] при поддержке Великобритании на 2025-2026гг. Однако специфика музыкальных и художественных учебных заведений требует дополнительной секторальной адаптации. Отмечается недостаток локальных академических публикаций, а также ограниченные количества адаптированных учебных материалов для музыкальных школ и лицеев. Повсеместный дефицит материалов, адаптированных помещений и технического оснащения для детей с ООП отмечает отчет UNICEF «Study on the Professional and Personal Development Needs of Teachers» за 2025г. [10]. Подготовка педагогов в сфере искусства постепенно включает модули по инклюзии, однако по сравнению с европейскими практиками такие программы в Молдове находятся на начальном этапе развития. *Мировые практики и исследования.* На европейском уровне наблюдается активное развитие практик DEI (diversity, equity, inclusion) в музыкальном образовании: профессиональные ассоциации AEC (Association Européenne des Conservatoires/ European Association of Conservatories)[1] публикуют рекомендации и приглашения к действиям по DEI в высшем музыкальном образовании; сетевые инициативы по музыкальной политике городов подчеркивают роль музыки в социальной инклюзии. UNESCO предлагает общие политические руководства по инклюзии, применимые и к музыкальному образованию.

Таблица 1. Исследования и программы музыкальной инклюзии в мире

Страна	Исследование/ Программа	Основные выводы
Европа	European Agency, <i>Study of Inclusive Education</i> [3]	Поддержка учителей и адаптация программ остаются ключевыми вызовами Европейской ассоциации инклюзивного образования. Музыка интегрируется через междисциплинарные проекты.
Греция	Mommo O. et al. (2025) <i>Inclusion and pedagogical support in music lessons</i> [5]	Ко-преподавание и адаптация материала признаны самыми эффективными; выявлен дефицит подготовки учителей.
Финляндия	Sutela, Juntunen, Ojala — исследования Dalcroze [7]	Метод Dalcroze развивает сенсорное восприятие, помогает детям с ООП включаться в музыкальную деятельность.
Англия	Systematic review of inclusive musical practices in non-formal education [11]	Музыкальные практики в сообществе повышают социальную интеграцию; акцент на ансамблях и импровизации.
США / Канада	Публикации по музыкальной терапии (Music therapy & SEN, 2016–2023) [1]	Музыкальная терапия улучшает эмоциональную регуляцию и социальные навыки; акцент на индивидуальных занятиях.
Международный опыт	MDPI (2025), <i>Inclusive Music Education in the Digital Age</i> [4]	Цифровые технологии расширяют доступ к обучению музыке; перспективы дистанционных инструментов.

Из таблицы 1 мы можем сделать вывод, что в странах мира широко используются следующие перспективные практики:

1. Адаптация музыкального материала - упрощение ритмических фигур, транспонирование в удобные тональности, использование доступных ученику с ОВЗ музыкальных и шумовых инструментов
2. Ко-преподавание - совместная работа педагога музыки и специалиста по инклюзии.
3. Метод *Dalcroze* и другие мультисенсорные подходы – вовлечение ученика с ООП через движение, слух, зрение.
4. Коллективные формы музицирования – ансамбли, импровизации, проекты «музыка сообщества»
5. Музыкальная терапия - сочетание педагогики и коррекционной работы.
6. Цифровые технологии - дистанционные платформы, адаптивные приложения, интерактивные аудиокарточки.

Систематические обзоры и мета-анализы. Недавние систематические обзоры литературы по вопросам инклюзии в музыкальном образовании за период 2010–2025 гг. демонстрируют, что преобладающая часть исследований носит качественный характер и сосредоточена на изучении практических педагогических стратегий, включая адаптацию учебных заданий, мультисенсорные подходы, совместное музицирование и кооперативные методы обучения. Эти исследования предоставляют ценные эмпирические данные о методах поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями и формируют основу для разработки педагогических рекомендаций и методических инструментов. Вместе с тем, обзор литературы выявляет значительные ограничения: наблюдается недостаточная представленность рандомизированных контролируемых исследований и ограниченность количественных данных, необходимых для объективной оценки эффективности конкретных педагогических интервенций. Отсутствие систематических количественных измерений затрудняет установление причинно-следственных связей между применяемыми методиками и достигнутыми образовательными или социальными результатами, что, в свою очередь, ограничивает возможности масштабного внедрения доказательно обоснованных практик. Следовательно, существует потребность в развитии смешанных методологических подходов, сочетающих качественные описательные исследования с количественными измерениями, а также в реализации долгосрочных и многоуровневых исследований, способных оценивать не только педагогическую эффективность, но и влияние инклюзивного музыкального обучения на социальную интеграцию, эмоциональное развитие и коммуникативные компетенции учащихся. Такой подход позволит формировать более надежную эмпирическую базу для обоснованного принятия образовательной политики и выработки масштабируемых моделей инклюзивного музыкального образования.

Эффективные педагогические практики. Наиболее часто упоминаемые практики: мультисенсорные и двигательные ориентированные занятия; использование приспособленных инструментов и технологий (адаптированные клавиатуры, интерфейсы); парная и групповая работа взаимодействующих между собой в музицировании учеников с ООП и нормотипичных учащихся; дифференцированные задания и индивидуальные образовательные планы, интегрированные в общий курс. Данные подходы способствуют социальной интеграции и обучению коммуникативным навыкам через музыку.

Барьеры и вызовы. Ключевыми препятствиями являются: недостаточная подготовка преподавателей музыкальных дисциплин к инклюзивной работе; нехватка адаптированных материалов и инструментов; институциональные ограничения (финансирование, расписание, большое количество учащихся в одном классе); культурные представления о «традиционном» музыкальном образовании, требующие пересмотра и более гибкого подхода.

Для достижения целей инклюзивного образования о всеобщей доступности и обучении без ограничений необходимы:

интеграция инклюзивного обучения в учебный план музыкальных школ - формальное включение принципов инклюзии в программы с адаптацией оценочных критериев и заданий;

- профессиональное развитие преподавателей - регулярные курсы по инклюзивной музыкальной педагогике и обмен практиками между музыкальными и специальными педагогами;
- технологии и адаптированные инструменты - инвестирование в доступные музыкальные технологии, использование мультимодальных подходов (зрительно- слуховые, тактильные).
- межсекторное сотрудничество – взаимодействие с местными сообществами, службами поддержки, психологами и организациями инвалидов для создания устойчивой системы сопровождения учащихся;
- исследовательская работа и оценка психолого-педагогических вмешательств - поощрение эмпирических исследований с количественными измерениями эффективности педагогических интервенций в музыке.

Исходя из вышеизложенного, можно обобщить, что теоретические основания и отдельные успешные практики инклюзивного музицирования уже хорошо разработаны. Однако, переход от пилотных проектов и методических рекомендаций к системной, масштабной интеграции требует ресурсной поддержки, кадровой подготовки и изменений институциональных практик. Современные исследования и практические разработки в области инклюзивного музыкального образования подтверждают его высокий потенциал как инструмента когнитивного, коммуникативного и социального развития обучающихся с особыми образовательными потребностями. Мультисенсорные методики, двигательнo ориентированные формы занятий, применение адаптированных инструментов и цифровых технологий, а также практики совместного музицирования в смешанных группах демонстрируют эффективность в развитии навыков сотрудничества, социальной интеграции и формировании музыкально-творческих компетенций. Эти подходы позволяют не только учитывать индивидуальные образовательные траектории, но и создавать условия для инклюзивного взаимодействия, основанного на принципах равенства и доступности. В то же время, анализ существующих барьеров свидетельствует о необходимости системных преобразований: недостаточная профессиональная подготовка педагогических кадров, ограниченность специализированных ресурсов, институциональные и организационные препятствия, а также устойчивость традиционных представлений о «нормативной» модели музыкального образования существенно затрудняют переход от экспериментальных инициатив к повсеместной реализации инклюзивных практик.

Для преодоления данных вызовов требуется интеграция принципов инклюзивного образования в официальные учебные планы музыкальных школ и консерваторий, включение специализированных модулей в программы подготовки педагогов, целенаправленные инвестиции в адаптированные инструменты и мультимодальные технологии, а также развитие межсекторного сотрудничества с участием образовательных учреждений, социальных служб и организаций гражданского

общества. Важным компонентом является институционализация исследовательской деятельности: систематическая оценка эффективности психолого-педагогических интервенций в музыкальной сфере позволит выработать эмпирически обоснованные стратегии и обеспечить их признание на уровне образовательной политики. Для стран с ограниченными ресурсами особую значимость приобретает разработка низкозатратных и контекстуально релевантных моделей, учитывающих культурные традиции, материальные возможности и локальные педагогические практики. Таким образом, устойчивое развитие инклюзивного музыкального образования возможно лишь при комплексном сочетании ресурсного обеспечения, кадровой подготовки и институциональных реформ, направленных на формирование целостной системы, в которой музыка функционирует не только как область художественного познания, но и как универсальный механизм социальной интеграции и расширения образовательных возможностей для всех категорий обучающихся.

Заключение

Инклюзивные практики в музыкальном образовании представляют собой перспективное динамично развивающееся направление, где соединяются педагогика, терапия и социальная интеграция, а музыка служит образовательной и социальной функцией. Национальная Стратегия «Educație- 2023» создает институциональную основу; европейские и международные рекомендации предлагают инструментарий; научные исследования фиксируют практические методы и их результаты. Для продвижения инклюзии в музыке необходимы скоординированные усилия в трех основополагающих направлениях - образовательная политика - педагогическая практика – научные исследования. Международные исследования показывают широкий спектр эффективных методик — от ко-преподавания и мультисенсорных практик до цифровых технологий.

Для Молдовы ключевой задачей является систематизация локальных практик и их соотнесение с международным опытом. Это позволит не только расширить академическую базу исследований, но и повысить качество музыкального образования для всех учащихся, вне зависимости от их индивидуальных особенностей. Кроме этого, для курсов повышения квалификации музыкальных педагогов было бы целесообразно: разработать учебно-методический план «Инклюзия в музыкальном образовании»; внедрить в локальные планы действий пункт по созданию минимального набора адаптированных инструментов и материалов для учеников с ОВЗ; организовать пилотные проекты совместного музицирования по образцу западных стран (mixed-ability ensembles) с последующей внешней оценкой эффективности.

Библиография:

1. American Music Therapy Association (AMTA) Disponibil: <https://www.musictherapy.org/> (vizitat 15.09.2025)
2. European Association of Conservatories Disponibil: <https://aec-music.eu/> (vizitat 15.09.2025)
3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Study of Inclusive Education*. Disponibil: <https://www.european-agency.org/> (vizitat 15.09.2025)
4. MDPI. *Inclusive Music Education in the Digital Age*. Disponibil: <https://www.mdpi.com/2673-8392/5/3/102> (vizitat 15.09.2025)
5. MOMMO O., SUTELA K., MONONEN R. The Implementation of Inclusion and Pedagogical Support in Music Education: A Systematic Review Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/381514732> (vizitat 15.09.2025)
6. Strategie de dezvoltare „Educația 2030” Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro (vizitat 15.09.2025)
7. SUTELA K., JUNTUNEN M., OJALA J. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. December 2016. *Approaches An Interdisciplinary Journal of Music Therapy* 8(2):179-188 DOI:10.56883/aijmt.2016.340 Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/313422778> (vizitat 15.09.2025)
8. UNICEF „Împunerea copiilor, părinților, cadrelor didactice și comunităților pentru a promova educația incluzivă în Republica Moldova” Disponibil: <https://mec.gov.md/ro/content/educatie-pentru-toti-27-de-scoli-vor-fi-sprijinite-sa-devina-mai-incluzive> (vizitat 15.09.2025)
9. UNICEF. *Programme for Development of Inclusive Education in the Republic of Moldova (2011–2020)*. PDF. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/en/what-we-do/inclusive-education> (vizitat 15.09.2025)
10. UNICEF. Study on the Professional and Personal Development Needs of Teachers. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/studiu-privind-nevoile-de-dezvoltare-profesional%C4%83-%C8%99i-personal%C4%83-ale-profesorilor> (vizitat 15.09.2025)
11. JUAN-MORERA B., NADAL-GARCIA I., LOPEZ-CASANOVA B. Systematic Review of Inclusive Musical Practices in Non-Formal Educational Contexts Disponibil: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/1/5> (vizitat 15.09.2025)