

# Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA  
„UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ  
PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR  
CARE POATE SĂ NU COINCIDĂ CU  
OPINIA COLEGIULUI DE REDACȚIE.

Revista *Univers Pedagogic* este recunoscută în calitate de publicație științifică cu profil Pedagogic și Psihologic prin Certificat Seria RȘP Nr. 013 emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 14 din 28 februarie 2020.

Indexarea revistei



## ECHIPA REDACȚIONALĂ:

**Lilia Pogolșa** – redactor-șef  
**Oxana Raș** – redactor principal  
**Oxana Uzun-Negrescu** – redactor

## INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

## ADRESA REDACȚIEI:

<http://up.upsc.md>  
e-mail: [revista.univers.pedagogic@ise.md](mailto:revista.univers.pedagogic@ise.md)

Revistă Științifică  
de Pedagogie și Psihologie, acreditată Categoria B  
Apare din anul 2003, trimestrial



## COLEGIUL DE REDACȚIE

**POGOLȘA Lilia**, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**VICOL Nelu**, dr., conf. univ., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**AFANAS Aliona**, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**MORARU Victor**, m.c. vicepreședinte, AȘM, Republica Moldova  
**DĂNILĂ Aurelian**, acad., AȘM, Republica Moldova  
**ȚVIRCUN Victor**, dr. hab., prof. univ., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**CRUDU Valentin**, dr., MEC, Republica Moldova  
**CALLO Tatiana**, dr. hab., prof. univ., ANACEC, Republica Moldova  
**PETROVSCHI Nina**, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**CUCER Angela**, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**FRANȚUZAN Ludmila**, dr. conf. cercet., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**MELNIC Natalia**, dr., lect. univ., UPSC, Republica Moldova  
**BARALIUC Nadejda**, dr., lect. univ., UPSC, Republica Moldova  
**HADÎRCĂ Maria**, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**BĂLICI Veronica**, dr. conf. cercet., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**ACHIRI Ion**, dr. conf. univ., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**PANIȘ Aliona**, dr. conf. univ., UPSC, Republica Moldova  
**COROPCEANU Eduard**, dr. prof. univ., ICITT al UPSC, Republica Moldova  
**GUȚU Vladimir**, dr. hab. prof. univ., USM, Republica Moldova  
**ANDRIȚCHI Viorica**, dr. hab., prof. univ., UPSC, Republica Moldova  
**SEBANU Lilia**, dr., conf. univ., UPSC, Republica Moldova  
**TOPUZOV Oleg**, acad., Institutul de pedagogie al ANȘP, Ucraina  
**MAXIMENCO Iurii**, dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică Națională de Sud „К.Д. Ушинский”, Odesa, Ucraina  
**CRISTEA Sorin**, dr., prof. univ., Universitatea din București, România  
**CUCOȘ Constantin**, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România  
**KOROSTELEV Alexandr**, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat Togliatti, Federația Rusă

## ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

- Nelu Vicol.** Profesionalizarea cadrelor didactice: sistem de semnalizare a poziției ierarhice .....5
- Nicolae Silistraru, Andreea Marcoci-Dima.** Inserția socioprofesională în paradigma învățământului profesional și tehnic..... 17
- Maria Hadîrcă, Ana (Vivdici) Țîbuleac.** Reconstrucția planului de învățământ în perspectiva implementării competențelor-cheie în procesul educațional.....25
- Cristian Adăscăliței, Andra-Mirabela Adăscăliței.** Promovarea educației vocaționale în perspectiva valorificării strategiilor de adaptare a elevilor.....33

## PSIHOLOGIE

- Iulia Racu, Igor Racu.** Cercetarea experimentală a anxietății la copii și adolescenți .....41
- Aurelia Racu.** Tendințe actuale în proiectarea cercetărilor din perspectiva incluziunii universitare a tinerilor cu dizabilități.....47
- Victoria Maximciuc.** Valorificarea potențialului aplicării resurselor digitale în practica serviciului psihologic școlar ..... 52
- Svetlana Tolstaia, Iana Ciobanu.** Interacțiunile dintre atașamentul față de părinți și relațiile interpersonale .....57
- Emilia Furdui.** Securitatea psihologică – condiție esențială în diminuarea nevoilor relaționale la adolescenți..... 64
- Mariana Batog.** Metode de cercetare și dezvoltare a afectivității elevilor ..... 68
- Grigore Ionașcu.** Dimensiuni ale consumului de alcool în rândul adolescenților: studiu de teren ..... 75
- Mirela Stanciu.** Intervenția psihologică ca modalitate de diminuare a emoțiilor negative la adolescenți ..... 84

## POLITICI EDUCAȚIONALE

- Marina Cosumov.** Repere metodologice de organizare a activităților muzicale nonformale (extrașcolare) în cadrul cercurilor de creație ..... 91
- Mariana Hadji-Bandalac.** Exigențe metodologice ale educației estetice ce vizează dezvoltarea limbajului vizual la studenții arhitecți ..... 95

## BUNE PRACTICI

- Vasile Andrieș.** Particularitățile educației interculturale în cadrul cercului școlar – aspecte metodologice.....102
- Elena-Roxana Irina.** Formarea imaginii de sine a elevilor claselor primare în procesul receptării textului literar ..... 107

EX-LIBRIS ..... 114

AUTORII NOȘTRI ..... 117



# The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

THE ARTICLES PUBLISHED IN  
"PEDAGOGICAL UNIVERSE" REFLECTS  
THE POINT OF VIEW OF THE AUTHORS  
AND DOES NOT NECESSARILY COINCIDE  
WITH THAT OF THE EDITORIAL BOARD.

The Pedagogical Universe magazine is recognized in as  
a scientific publication with a pedagogical profile and  
Psychological by the Certificate Series RŞP  
No. 013 issued on the basis of the Decision of the  
ANACEC Board of Directors No. 14 of 28 February 2020.

Magazine indexing



#### EDITORIAL TEAM:

**Lilia Pogolşa** – editor-in-chief  
**Oxana Raş** – editor principal  
**Oxana Uzun-Negrescu** – editor

#### SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

#### EDITORIAL ADDRESS:

<http://up.upsc.md>  
e-mail: revista.univers.pedagogic@ise.md

**Scientific Magazine**  
**of Pedagogy and Psychology, accredited with**  
**Category B, Published quarterly since 2003**

#### EDITORIAL BOARD

**POGOLŞA Lilia**, dr. hab., conf. univ., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**VICOL Nelu**, dr., conf. univ., IRITT within the CSPU, Republic of Moldova  
**AFANAS Aliona**, dr. hab., conf. univ., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**MORARU Victor**, m.c., vice-president, MAS, Republic of Moldova  
**DĂNILĂ Aurelian**, acad., MAS, Republic of Moldova  
**ȚVIRCUN Victor**, dr. hab., prof. univ., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**CRUDU Valentin**, dr., MER, Republic of Moldova  
**CALLO Tatiana**, dr. hab., prof. univ., NQAAER, Republic of Moldova  
**PETROVSCI Nina**, dr. hab., conf. univ., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**CUCER Angela**, dr., conf. cercet., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**FRANȚUZAN Ludmila**, dr. conf. cercet., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**MELNIC Natalia**, dr., lect. univ., CSPU, Republic of Moldova  
**BARALIUC Nadejda**, dr., lect. univ., CSPU, Republic of Moldova  
**HADÎRCĂ Maria**, dr., conf. cercet., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**BĂLICI Veronica**, dr. conf. cercet., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**ACHIRI Ion**, dr. conf. univ., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**PANIŞ Aliona**, dr. conf. univ., CSPU, Republic of Moldova  
**COROPCEANU Eduard**, dr. prof. univ., IRITT within the CSPU,  
Republic of Moldova  
**GUȚU Vladimir**, dr. hab. prof. univ., SUM, Republic of Moldova  
**ANDRIȚCHI Viorica**, dr. hab., prof. univ., CSPU, Republic of Moldova  
**CEBANU Lilia**, dr., conf. univ., CSPU, Republic of Moldova  
**TOPUZOV Oleg**, acad., The Pedagogical Institute of the ANŞP, Ukraine  
**MAXIMENCO Iurii**, dr. hab., prof. univ., The National Pedagogical  
University "К.Д. Ушинский", Odessa, Ukraine  
**CRISTEA Sorin**, dr., prof. univ., The University of Bucharest, Romania  
**UCOŞ Constantin**, dr., prof. univ., The „Al.I. Cuza” University of Iaşi,  
Romania  
**KOROSTELEV Alexandr**, dr. hab., prof. univ., The State University  
Togliatti, The Russian Federation

## EDUCATION SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

<i>Nelu Vicol. The professionalisation of teachers: hierarchical position signalling system</i> .....	5
<i>Nicolae Silistraru, Andreea Marcoci-Dima. Socioprofessional insertion into the paradigm of vocational and technical education</i> .....	17
<i>Maria Hadîrcă, Ana (Vivdici) Ţibuleac. Reconstruction of the education plan from the perspective of the implementation of key competences in the educational process</i> .....	25
<i>Cristian Adăscăliţei, Andra-Mirabela Adăscăliţei. Promoting vocational education from the perspective of validating students' adaptation strategies</i> .....	33

## PSYCHOLOGY

<i>Iulia Racu, Igor Racu. Anxiety in children and adolescents</i> .....	41
<i>Aurelia Racu. Current trends in research design from the perspective of university inclusion of young people with disabilities</i> .....	47
<i>Victoria Maximciuc. Validating the potential of application of digital resources in practice school psychological service în general education</i> .....	52
<i>Svetlana Tolstaia, Iana Ciobanu. Interactions between attachment to parents and interpersonal relationships</i> .....	57
<i>Emilia Furdui. Psychological security – essential condition in reducing adolescents' relationship needs</i> .....	64
<i>Mariana Batog. Research and development methods of pupils affectivity</i> .....	68
<i>Grigore Ionaşcu. Dimensions of alcohol consumption among adolescents: a field study</i> .....	75
<i>Mirela Stanciu. Psychological intervention as a metod of reducing negative emotions in adolescents</i> .....	84

## EDUCATIONAL POLICIES

<i>Marina Cosumov. Organization methodological markings of nonformal (extraschool) musical activities within creative circles</i> .....	91
<i>Mariana Hadji-Bandalac. The methodological requirements of aesthetic education for the development of visual language of architecture students</i> .....	95

## GOOD PRACTICES

<i>Vasile Andrieş. The particularities of intercultural education within the school circle – methodological aspects</i> .....	102
<i>Elena-Roxana Irina. The self-image formation of students the primary classes in the process of receptivity the literary text</i> .....	107

<b>EX-LIBRIS</b> .....	114
------------------------	-----

<b>OUR AUTHORS</b> .....	117
--------------------------	-----



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.01>  
CZU: 37.091

## PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE: SISTEM DE SEMNALIZARE A POZIȚIEI IERARHICE<sup>1</sup>

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

**Rezumat.** *Textul relevă contextul situației de astăzi privind profesionalizarea cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, în al cărei proces mai este sesizabilă remanența modelului și a paradigmei tradiționale, cu menținerea viziunii categorice asupra dezvoltării profesionale, ce constituie o serioasă barieră în calea dezvoltării non-categoriale a formării cadrelor didactice. Toate acestea converg în sistemul de referință al comunității pedagogice a școlilor, însă această comunitate pedagogică mai trebuie să fie înzestrată și cu potențial/ cu spirit științific, de profesori reflectivi, de experiență și de activitate reflectivă.*

**Cuvinte-cheie:** *cadru didactic, profesionalizare, sistem de referință, competență pedagogică, paradigmă, poziție ierarhică.*

### THE PROFESSIONALISATION OF TEACHERS: HIERARCHICAL POSITION SIGNALLING SYSTEM

**Summary.** *The text reveals the context of today's situation regarding the professionalisation of teachers, from initial training to in-service training, in the process of which the retention of the traditional model and paradigm is still noticeable, with the maintenance of the categorical vision of professional development, which constitutes a serious barrier to the non-categorical development of teacher training. All this converges in the reference system of the pedagogical community of schools, but this pedagogical community must also be endowed with the potential/ scientific spirit, reflective teachers, experience and reflective activity.*

**Keywords:** *teacher, professionalisation, reference system, pedagogical competence, paradigm, hierarchical position.*

Orice fenomen natural căruia i se găsește o explicație bine fondată semnifică un pas înainte în cunoașterea naturii. Dincolo însă de acest câștig imediat incontestabil stă puțința de a medita și de a găsi punți de legătură și de descifrare obiectivă a unor aspecte particulare față de care noi, oamenii, suntem deosebit de sensibili: pași în cunoașterea comportamentului uman și, implicit, în autocunoaștere. În funcție de circumstanțe, de motivații și, probabil, de multe alte determinante, un același individ uman se află la momente diferite ale existenței sale fie în postura luptătorului triumfător, încărcat de însemnele victoriei, fie în postura aceluia care se adăpostește la „umbra” mulțimii ce îi oferă puțința participării, dar și anonimatul, fie posturi infantile, vocalizări infantile inserate în repertoriul comportamental al individului adult ca modalitate de atragere a atenției, de semnalizare a supunerii, a docii-

lității sau a nevoii de protecție, lucruri ce nu sunt ascunse privirii omului [12]. Așadar, posedăm oare aceste „motoare” ascunse ce intră în acțiune cu cea mai mare precizie în funcție de contextul în care ne aflăm și ne servesc interesele personale și de grup, ca un sistem de semnalizare a poziției ierarhice?

Pentru omul modern lucrurile au evoluat în privința sistemelor de semnalizare a poziției ierarhice, fie socioculturală, fie socioprofesională. În acest sens, cadrele didactice, care sunt contemporanii noștri intelectuali, cu toate genialitățile lor simple:

- pe ce pedestal se afirmă ele?,
- ce reprezintă școala pentru ele: un frumos și comod edificiu istoric sau modern din pereți sau un spirit ce „s-a clădit” în acest edificiu?
- cum „se imprimă” cadrele didactice în sistemul și în procesul educațional?
- cum sunt profesionalizate ele?

<sup>1</sup> Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Cifrul: 20.80009.0807.45



- ce politici promovează în acest sens instituțiile pedagogice și ministerul de resort?
- sunt depășite disfuncțiile tradiționale, limitele și constrângerile impuse de diferitele discipline academice în învățământul pedagogic?
- este suficientă doar profesionalizarea pedagogică „la suprafață” sau trebuie să implementăm „în imersiune” o profesionalizare a cadrelor didactice de tip „hibridare intelectuală progresivă” (aidoma ritualizării comportamentale ca fiind o componentă-cheie a culturii umane)?
- sun motivate cadrele didactice în „a pași” în afara *zeitgeist*-ului, în afara spiritului timpului?

Aceste întrebări sunt identificate în contextul situației de astăzi privind profesionalizarea cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, în al cărei proces mai este sesizabilă *remanența modelului și a paradigmei tradiționale*<sup>1</sup>, cu menținerea viziunii categoriale asupra dezvoltării profesionale, ce constituie o serioasă barieră în calea *dezvoltării non-categoriale* a formării cadrelor didactice, deci *metaformarea*.

De aici, este relevat un șir de probleme ce vizează profesionalizarea cadrelor didactice (inițială și continuă) în dicotomia „la suprafață” și „în profunzime”, secundată de alte probleme privind *statutul profesurii în societatea de azi*, și anume:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi;
- profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

Așadar, tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică, acestea semnificând o *construcție mentală* pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme, pentru o nouă imagine a filosofiei și științei domeniului în direcția „umanizării științei”.

În contextul logicii schimbării paradigmatică, profesionalizarea cadrelor didactice trebuie să se producă în baza unor conformități epistemice și metodologice în cadrul *culturii umane*, relaționate de *esența minții umane* ce rezidă în capacitatea de a transmite *cunoașterea acumulată*: fiecare generație se construiește pe baza cunoașterii culturale a gene-

1 **Tradiție:** continuitate comportamentală de-a lungul unei perioade de timp ce traversează mai multe generații, pe calea transmiterii verticale, de la o generație la alta, în opoziție cu transmiterea orizontală din cadrul unei aceleiași generații.

rației precedente și transmite mai departe generației următoare împreună cu adăugirile pe care le-a realizat (un *proces tradigenetic, transgeneraționist* sau o *tradiție în creștere* [21]). Elementul-cheie în evoluția umană a fost apariția capacității de „fulgurare” (efect de *translație* prin iluminare, lumină creatoare, străfulgerare creatoare, efect de translație). Or, ceea ce este învățat, precum și felul în care este învățat un lucru sunt elemente ale culturii umane (cultura este acel „ceva” ce ne lasă să învățăm unele lucruri și ne interzice să învățăm alte lucruri).

Aici se identifică termenul de *influență infiltrantă* a culturii asupra ființei umane, deci este vorba de amploarea cu care aparatul nostru condiționat cultural și, implicit, tot ceea ce considerăm adevărat, real și drept, este determinat de influența socială a culturii în care ne-am născut, ne-am dezvoltat și ne-am profesionalizat (*hiatusul „viață-minte”*: conexiunea dintre *res extensa* și *res cogitans*). Atunci când ne referim la *eugenie*<sup>2</sup> (să nu uităm maxima latină „*Mens sana in corpore sano*”), trebuie să menționăm că cele mai amenințătoare și distrugătoare pentru grupul etnic și pentru rasă sunt mutațiile negative din domeniul comportamentului sociocultural al oamenilor civilizați. Noi, oamenii de pe Terra, respirăm aerul timpului nostru, încorporăm aproape ciclic câte ceva din „*zeitgeist*”<sup>3</sup> (spiritul timpului) în propriile noastre percepții și idealuri. Această „încărcătură” socioculturală și psihosocială face parte din normalitatea ipostazică a temporalității vârstei umane, și toate acestea sunt explicitate destul de elocvent de *etologia umană*<sup>4</sup> ce se sprijină pe *metoda*

2 **Eugenie:** calitatea de a te naște absolut sănătos la trup și la suflet și frumos.

3 **Zeitgeist**-ul (spiritual timpului) este moda intelectuală sau școală dominantă de gândire ce tipifică și influențează cultura unei anumite perioade în timp. De exemplu, *Zeitgeist*-ul modernismului a reprezentat și a influențat arhitectura, arta și moda în timpul marelui secol XX. Cuvântul german *Zeitgeist* este adesea atribuit filosofului Georg Hegel, dar el nu a folosit niciodată cuvântul. În lucrările sale, cum ar fi lecturile despre filosofia istoriei, el folosește expresia *der Geist seiner Zeit* - de exemplu, „nimeni nu poate să-și depășească timpul, pentru că spiritul timpului său este și propriul său spirit”. Alți filosofi care au fost asociați cu astfel de idei includ Herder, Spencer și Voltaire. Conceptul contrastează cu teoria Marelui Om popularizat de Thomas Carlyle, care vede istoria ca rezultat al acțiunilor eroilor și geniilor. Hegel credea că arta reflectă, prin însăși natura sa, cultura timpului în care este creată. Cultura și arta sunt inextricabile pentru că un artist individual este un produs al timpului său și, prin urmare, aduce această cultură unei anumite opere de artă.

4 **Etologia umană** este studiul comportamentului uman. Etologia ca disciplină este în general gândită ca o subcategorie a biologie, totuși, psihologic, teoriile au fost dezvoltate pe baza ideilor etologice (de ex. sociobiologie,

*empatiei*: avem nevoie să fim membri ai „grupului”, deoarece un individ uman situat în afara unui grup nu are multe șanse de supraviețuire. Or, trebuie să pătrundem în *hiatusul „viață - minte”*, deci în procesul de *autorefecție* și să găsim răspunsuri la întrebarea care sunt conexiunile dintre *res extensa* și *res cogitans*, să înțelegem acestea prin *propria noastră paradigmă*, deci prin *sistemul nostru de referință* că întreaga cunoaștere și toate emoțiile se petrec la nivelul creierului nostru și, mai ales, „aripile” noastre sunt legate cu funia *conceptelor științifice anterioare, a priori*: sistemul nostru de referință, deci paradigma noastră, modifică însușirile și capacitatea de a atrage atenția obiectelor ce sunt corelate cu acest sistem (cu paradigma noastră): în câteva mii de ani noi, *Homo sapiens*, am adunat biblioteci, iar de câteva zeci de ani am stocat baze computerizate de date, toate cu mult mai bogate în biți de informație decât ceea ce s-a acumulat în genomul nostru; oamenii au început să învețe cu mult mai bine și să transmită mai departe cele însușite și astfel avem date achiziționate generațiilor următoare, însă fără a fi dependenți de fluxul internetului.

Acestea presupun preocuparea pentru atașamentul emoțional, respectul pentru semeni și implicarea în bunăstarea lor. Aceste fapt conferă procesului de cunoaștere o notă de *provocare morală și etică* [13] a paradigmei noastre.

Th. Kuhn [11] este primul care a inițiat conceptul de *paradigmă* în teoria științei, atribuindu-i un sens contemporan, cu scopul *evidențierii dinamicii progresive a științei dar și a terminologiei științifice*, pentru ca mai apoi să înainteze ideea „modelului evolutiv al științei”. De atunci, conceptul a însumat mai multe semnificații.

În viziunea lui Th. Kuhn *paradigma* este o „*realizare științifică exemplară ce orientează teoria și practica științifică prin conținutul său de legi, concepte, preferințe, presupuziții filosofice, sursă de probleme a căror rezolvare sunt prefigurate ca într-un joc de puzzle*” [2].

După cum afirmă E. Stan, individul se află mereu în *căutarea identității*. În lumea de azi puține lucruri sunt predeterminate și chiar mai puține sunt irevocabile. Puține înfrângeri sunt definitive, puține deficiențe sunt ireversibile și nici o victorie nu este finală. Persoana postmodernă are probleme cu *soli-*

psihologia evolutivă, teoria atașamentului și teorii despre universale umane precum diferențele de gen, evitarea incestului, doliu, ierarhie și căutarea posesiei). Legătura dintre științele biologice și științele sociale creează o înțelegere a etologiei umane. Societatea internațională pentru etologia umană este dedicată avansării studiului și înțelegerii acestei științe ([https://wikicro.icu/wiki/Human\\_ethology](https://wikicro.icu/wiki/Human_ethology)).

*dificarea*, orice înfăptuire anulând o serie întreagă de posibilități, care, tocmai prin faptul că dispăre, își mărește forța de seducție. Obligat să activeze fără să-și asume la nivel de identitate trăirile, subiectul postmodern preferă fluiditatea nesfârșită a posibilităților de solidități (tărie, duritate, durabilitate, rezistență, temeinicie, seriozitate) constrângătoare a înfăptuirilor [19]. În viziunea temporalității, asumarea responsabilității se axează pe ceea ce scria Mihai Eminescu, deci „totul la timp și timpul la tot”.

În context este necesar să menționăm că în sistemul de formare profesională continuă sunt funcționale și demarează diverse programe axate pe scopuri clare și obiective specifice, consistente cu nevoile de dezvoltare personală și profesională ale cadrelor didactice în acest proces, dar și cu cele induse prin reforma educațională. Ca urmare, premisele pregătirii devin *motivația ori simțirea* cadrelor didactice pentru ameliorarea experienței de educație, dat fiind că valoarea formării o reprezintă identificarea corectă a nevoilor de formare, a finalităților și a competențelor existente, a conținutului și a efectelor formării anterioare [20]. Însă programele respective nu „au scăpat” de abordarea tradițională psihopedagogică, aceasta impunându-se insistent „fără abateri”. Dar ele nu „au scăpat” nici de supra-saturația tehnologiilor noi, care îi fac pe elevi „invizibili” și „inaudibili” la viața reală prin dependența de aceste tehnologii. Nu avansăm aici ideea privind subestimarea acestor tehnologii moderne, însă, deși noi nu putem să ne sustragem în totalitate modernității, totuși ar greși să fim apologetii ei: „Noi nu avem cum să nu fim moderni, dar în același timp ar fi oportun să fim doar moderni, abandonând, sau mai bine zis, uitând de valorile spirituale superioare. Fără să renunțe la modernitate, omul actual nu ar trebui să se mulțumească doar cu ea, lăsându-se pradă exceselor ei dezumanizante..., accesul la lucrurile superioare, pentru noi, modernii, începe numai cu strădania de a substitui culturii noastre strict tehnice și utilitare o cultură a discernământului” [16]. Așadar, menționează Mihai Andone, ca să te declari modern, aceasta nu semnifică să fii lipsit de discernământ valoric, spiritual și cultural, să uiți că în exteriorul perimetrului existenței noastre lumești mai există și un alt orizont ce ne înnobilează viața noastră adevărată; „dacă omul modern selectează și asumă critic tot ceea ce trecutul îi propune, atunci s-ar cuveni ca „selectivitatea” aceasta să ne însoțească chiar și atunci când este vorba de reperele noi pe care ea, modernitatea, ni le propune” [1]. Așadar, memoria culturală a modernității, punctează autorul citat, nu conține nimic excepțional în cor-

pusul său, iar veacul nostrum „a uitat” să ne ofere, în continuarea și în perpetuarea acestei memorii, o serie de repere valorice care altădată confereau *sens intern, extern și substanță existenței* unei întregi comunități umane [18].

Învățarea are un rol foarte important, ea este o problemă fundamentală a educației și este condiția fundamentală pentru dezvoltarea oricărui individ și a oricărei societăți. Dar cum să optimizăm învățarea?, cum să organizăm școlile și sistemul de învățământ?, cum să le finanțăm?, cum să asigurăm resursa umană de calitate – cadrele didactice?. Indiferent cum am organiza, cum am finanța sau cum am conduce școlile, indiferent ce politici de resurse umane am aplica, dacă nu reușim să optimizăm învățarea, n-am făcut nimic. Criteriul ultim de reușită a oricărei soluții referitoare la educație este, așadar, măsura în care soluția respectivă contribuie la o mai bună învățare, deci la o *ambianță educativă a școlii și a cadrelor didactice prin reușită* [23]. Cu cât se învață mai bine, cu atât mai mult crește capacitatea individului și a societății de a se adapta la realitate și de a schimba realitatea într-un sens dezirabil. Dimpotrivă, învățarea scăzută, prin eșec, face ca „nici individul, nici societatea să nu se poată adapta la evoluția realității și să nu o poată schimba. Eșecul este total” [15].

Dificultatea înțelegerii procesului și a demersului necesar pentru a realiza o bună învățare sunt ridicate, de aceea educația este considerată cea mai grea misiune încredințată omului, menționa Immanuel Kant [9], cea mai înaltă dintre arte, afirma Sf. Ioan Gură de Aur. Dacă era un lucru simplu, ea nu ar fi fost astăzi încă în evoluție și în căutare de sine.

Cercetările recente demonstrează că învățarea este departe de a fi un simplu proces de memorare, ea este o modelare a creierului și o dezvoltare de programe interne uneori extrem de complexe. Ceea ce înainte era considerat rezultatul unor talente deosebite, astăzi nu pare să fie altceva decât rezultat al unei munci bine făcute de dezvoltare a programelor de lucru și de optimizare a participării la o situație dată. Observând că învățarea este un proces intern, de construire a unei înțelegeri diferite, aprofundate asupra unor lucruri, curente constructiviste privind acest proces au avut câștig de cauză. Mai mult, învățarea nu este un proces izolat, ce ar însemna redescoperirea de către fiecare a tot ceea ce a descoperit umanitatea, ci unul social, în care socialul păstrează elementele semnificative și evoluează în funcție de acestea, propunând abordări și interacțiuni sociale care se schimbă în timp [26].

În scopul de a spori eficiența învățării, educația trece prin paradigme și reforme de amploare, rupeți de trecut și de modul clasic de a face lucrurile: „Lumea educației, într-un context de reforme curriculare, trăiește actualmente mai multe *rupturi* de cadre; trecerea de la pedagogia centrată pe obiective la o logică a competențelor este una dintre ele; evoluția de la o perspectivă *comportamentalistă* spre *constructivism* și *socio-constructivism*, transformarea progresivă a practicilor cadrelor didactice din *modelele transmise* în *abordări mai participative*, căutarea *sensului activităților de învățare* mai degrabă decât al *predărilor unor conținuturi decontextualizate* sunt alte exemple de rupturi de cadru” [17].

Odată cu internaționalizarea învățării și a educației, a creșterii mobilităților, a garantării libertății, de alegere, a structurii educaționale, este avansată problema formalizării transferului de competențe între mai multe sisteme naționale de instruire. Acest demers l-au acceptat și universitățile din Republica Moldova, începând cu anul 2005, când a fost adoptat sistemul de credite academice transferabile, raliindu-se învățământul universitar la cel european (ECTS), pentru a facilita recunoașterea reciprocă a unor trasee de formare profesională a cadrelor de înaltă calificare realizate în instituțiile ori în sistemele de învățământ diferite. În prezent, odată cu adoptarea structurii de organizare de tip Bologna, ele au devenit obligatorii pentru universitățile noastre. Astfel, studiile universitare de licență corespund unui număr de credite cuprins între minimum 180 și maximum 240 de credite transferabile, conform sistemului european de creditare de acest tip.

Creditele de studiu transferabile sunt niște valori numerice alocate unor unități de cursuri, seminare, laboratoare și altor activități didactice; acestea semnifică anumite simboluri și în baza lor se încearcă să se echivaleze *competențe realizate în cadre de formare diferite* (lingvistice, pedagogice, culturale, organizaționale etc. naționale și internaționale). Prin creditele de studiu transferabile se apreciază, cu o anumită aproximație, cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei, efectuată de educat pentru însușirea cunoștințelor și valorilor unei discipline. Pe baza acestor credite, studenții își pot achiziționa „părți” ale „hărții” (sau ale „cartei”) lor profesionale în arii de formare distincte, conform intereselor, nevoilor și motivațiilor personale și profesionale. Deci, acestea formează, verifică și valorifică o anumită sau un anumit set de competențe.

Se pune însă problema dacă, principial vorbind, competențele se pot echivala, dacă ceea ce este valabil *acum și aici* va fi valabil *acolo și cândva*, dacă



achizițiile - mai ales cele atitudinale sau valorice - sunt cuantificabile sau reductibile la niște simboluri cât mai exacte. Mai ales pentru că purtătorii acestor competențe pot face parte din perimetre culturale distincte, iar instituțiile de formare, chiar dacă sunt universități (și, prin urmare, sunt purtătoare ale universalității umane) împrumută caracteristicile locului în care acestea funcționează. Competența se dobândește, fiind, ca scop, ceea ce ne mișcă, ne îndreaptă către ceva, la urma urmelor, ne instituie ca *ființă melioristă*: mai bine, mai adevărat, mai frumos, ne măsoară pe trei niveluri: individual, social și cultural.

Nevoia noastră de relații, ambient și cultură de calitate cere *interacțiuni de calitate* ce nu se pot realiza decât între *persoane de calitate*. Sau, altfel spus, ambientul sănătos cere interacțiuni sănătoase la care pot participa doar persoane sănătoase. *Competența presupune o participare de calitate pe toate cele trei niveluri*. Chiar o persoană echilibrată psiho-afectiv, nu poate participa la interacțiuni de calitate dacă nu știe să interacționeze. Rezultatul urmărit pe nivelul trei, *al culturii*, va cere nu doar un anumit tip de interacțiuni, ci va formula indirect exigențe asupra persoanelor. La nivelul interacțiunilor nu sunt motive ca ele să fie de un anumit tip, cultura, ambientul dorit le cere într-un anumit fel.

Profesionalizarea cadrelor didactice este strâns relaționată de *competența pedagogică*, ea semnificând un cumul al rolurilor, responsabilităților și funcțiilor cadrului didactic pe parcursul procesului de predare. În acest sens Sorin Cristea a prezentat într-o abordare complexă competența pedagogică din perspectiva paradigmei curriculumului, evidențiind funcția, structura și clasificarea acestor competențe [4]. Autorul citat menționează că funcția de bază a competenței pedagogice vizează *valorificarea maximă a tuturor resurselor psihologice și sociale ale personalității educatorului și ale educatului angajate în activitatea de educație sau instruire*, deoarece competența pedagogică „reprezintă un reper valoric psihologic și social...”.

În context, toate acestea converg în *sistemul de referință al comunității pedagogice* a școlilor, însă această comunitate pedagogică mai trebuie să fie înzestrată și cu potențial/cu spirit științific, de *profesori reflectivi, de experiență și de activitate reflectivă* [22], deoarece fiecare dintre aceste comunități, care ar trebui calificate drept *comunități pedagogico-științifice*, ar trebui să știe a identifica anumite probleme, pe care le recunoaște drept legitime, în timp ce pe altele nu le observă sau le consideră prea problematice pentru a mai consuma timp cu ele. Responsabile pentru acest lucru sunt sistemele

de referință cognitive neaparente: or, sunt stabilite anumite rezultate empirice, iar acestea sunt explicitate prin teorii și acest demers al gândirii se numește *inducție*. Prin raportare la ele, anumite conținuturi atrag atenția și primesc o fizionomie specială, una față de care anumite mostre de explicație sunt de la început lipsite de șansă, în timp ce altele devin atât de evidente, încât nimeni nu mai întrebă care sunt dovezile.

Sunt identificate și astăzi probleme ce se referă la curriculumul școlar/universitar, acestea fiind explicitate prin lipsa experienței teoretice și practice de proiectare, ceea ce generează confuzie în rândul cadrelor didactice, însă problema persistă și în rândurile responsabili de politica educațională. Explicația poate fi și faptul că termenul are un camp larg de cuprindere [14].

Dar realitatea de care se interesează teoria este puțin mai complexă. Există o a treia piesă și acestea Thomas Kuhn i-a aplicat eticheta de *paradigmă*, care actualmente a fost ridicată la rangul de vocabulă la modă în discuția academică. *O paradigmă semnifică o înțelegere a lumii ce precede procesul propriu-zis al cunoașterii*. Ea are, în principal, *efecte euristice*, și anume, înainte de toate, următoarele două: pe de o parte, croiește drum cunoașterii dând cercetării *întrebările ei*; pe de altă parte, ea conduce *construcția teoriei*, deoarece conferă răspunsurilor ce *grade de evidență* pot fi gândite, independent de confirmarea lor empirică. Paradigmele sunt asemenea sisteme de referință în înțelegerea lumii (mai ales, cea a educației!) și comunitatea pedagogică a școlilor ar trebui să fie pregătită și pentru a-și construi paradigma.

Aici un lucru pare straniu în sistemul educațional de la noi. Consemnăm un exemplu: prin decizii ale ministerului de resort sunt organizate diverse concursuri dedicate cadrelor didactice din învățământul general, printre care și concursul republican „Pedagogul Anului”. Anume aici, în contextul de concurență, ar trebui să se identifice *transumanismul cadrelor didactice* concurente, competența lor transversală, starea, activitatea și parctica lor reflectivă, sesizarea unei schițe din istoria profesională a fiecărui concurent. Însă, lucrurile nu sunt astfel cum se pretinde să se desfășoare concursul. Un exemplu concludent privind „schițarea istorică” a profesiei de profesor elaborată de toți concurenții: „profesorul este dat de la Dumnezeu...; profesorul este o lume...; profesorul este o stea..., etc., etc.”. Concursul este organizat pe trei categorii de cadre didactice – educatorul anului, învățătorul anului, profesorul anului, conform tabelului de mai jos:

**Tabelul 1. Numărul de cadre didactice deținătoare a titlului „Pedagogul anului”**

Nr. d/o	Titlul / Premiul	Anul ediției Concursului Republican „Pedagogul anului”								Total
		Acordarea titlului și a premiului întâi								
		2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	
1.	Profesorul anului	1	1	1	1	1	1	1	1	8
2.	Învățătorul anului	1	1	1	1	1	1	1	1	8
3.	Educatorul anului	1	1	1	1	1	1	1	1	8
<b>Acordarea premiului al doilea</b>										
1.	Profesor	1	1	1	1	1	1	-	-	6
2.	Învățător	1	1	1	1	1	1	-	-	6
3.	Educator	1	1	1	1	1	1	-	-	6
<b>Acordarea premiului al treilea</b>										
1.	Profesor	1	1	1	1	1	1	-	-	6
2.	Învățător	1	1	1	1	1	1	-	-	6
3.	Educator	1	1	1	1	1	1	-	-	6
<b>Conferirea/confirmarea gradului didactic</b>										
1.	Profesor: gr. superior	3	2	3	2	3	2	1	1	17
2.	Învățător: gr. superior	3	3	1	1	3	-	1	1	13
3.	Educator: gr. superior	2	1	-	1	1	1	1	1	8
1.	Profesor: gr. Unu	-	1	-	1	-	1	-	1	4
2.	Învățător: gr. Unu	-	-	2	1	-	2	-	-	5
3.	Educator: gr. Unu	1	2	3	1	2	3	1	1	14
<b>Nr. total general</b>		<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>121</b>

*Sursa: <https://mecc.gov.md/ro/content/cistigatori-ai-concursului>*

Așadar, în conformitate cu datele statistice excerptate din sursele Ministerului Educației și Cercetării, până acum sunt 121 de cadre didactice învingătoare conferindu-li-se titlul corespunzător categoriei și mai sunt și alte cadre didactice care au fost distinse cu diplome de onoare și cu medalii cu alte ocazii festive. Or, s-ar părea că sistemul de învățământ general este asigurat cu personal competent, performant, curajos, concurențial. Dar..., de ce școala noastră nu avansează în performanțe, de ce învățarea stagnează, de ce absolvenții de liceu sunt limitați în domenii precum știința, sociologia, cultura politică, culturologia, psihologia, filosofia, filologia, arta, lingvistica etc.? Cum și cât contribuie aceste cadre didactice cu titluri și distincții în procesul de edificare calitativă a educației și a formării intelectuale a absolvenților?. Participă ele în procesul de evaluare a curricula disciplinare, a disciplinelor de

învățământ, a ghidurilor?. Îi obligă titlul conferit lor de „pedagog al anului” și statutul lor moral și provocarea lor etică?. Dar colegii lor pot avea încrederea în aceste titluri și onoruri oferite?! Oare toate acestea sunt reflectate în regulamentul respectiv al acestui concurs?. Răspunsul este – nu, că de-ar fi acest regulament elaborat altfel, că de-ar fi construit pe soclul altor valori și atitudini profesionale, socioculturale, și pe alte categorii filosofice și morale ale educației, credem că vor fi mult mai puțini pedagogi care se vor avânta în acest concurs... De fapt ce reprezintă acest regulament?. Este doar o schiță metodologică, și atât, o schiță a metodologiei de realizare a unei activități: lecție, activitate educativă, elaborarea unui crochiu personalizat... Ce trebuie să conțină acest regulament?. În primul rând: conștiința pedagogică, filosofia educativă a concurentului și spiritul inovativ și de transfer tehnologic, acestea toate

semnificând viziunea nouă a concurentului asupra educației, deci paradigma pedagogică a sa, pe care trebuie să o promoveze în comunitatea pedagogică în etapa inițială a concursului prin realizarea în diferite instituții de învățământ din republică, pe parcursul a 2-3 luni, a sesiunilor, conferințelor sau a unor seminare științifico-didactice. Scopul urmărit trebuie să se identifice în convingerea reprezentanților comunității pedagogice, deci a colegilor, că paradigma pe care o avansează concurentul reprezintă un suflu nou, o incursiune axiologică inovativă în actul didactic și în cel educativ, nu doar la disciplina pe care o predă, ci în sensul transversal al educației.

Or, un sistem are nevoie de specialiști, participarea lor la sistem trebuie să fie în spiritul conlucrării, ca a unor părți ale unui întreg organic. Accentul se pune pe ceea ce fac ei împreună nu pe modul în care vede fiecare în parte lucrurile. Elementul de legătură în sistem nu ar fi o pătrundere a tuturor membrilor lui în alte discipline ci mai ales alegerea unei poziționări deschise spre învățare proprie, spre interacțiuni constructive și recunoașterea poziționării culturale specifice disciplinei, deci pe o viziune pedagogică transversală. Prin interacțiuni se vor opera deschiderile necesare rezolvării problemelor cu care grupul se confruntă, dar astfel nu se realizează o deschidere de dragul deschiderii ci în vederea a ceva supraindividual - colaborarea. Ea va cere participanților o deschidere spre alte discipline specifice, cu rost și sens. În educație această deschidere se poate exercita prin rezolvarea în colaborare de probleme ce depășesc limitele disciplinelor.

Aici se identifică întrebarea: cum sunt promovați câștigătorii concursului?, după concurs, cum sunt implicați în actul paradigmatic al educației?, cum evaluează acești câștigători politicile educaționale ale ministerului de resort?.

În curriculumul disciplinar la limba și literatura română, mai ales pentru clasele de liceu, sunt inserate teme ce se referă la opera filosofică a anumiți autori, la romanul social, la romanul psihologic, politic, de propagandă etc. Dar nu sunt, cel puțin, curricula unor discipline opționale (sau culegeri de texte instructiv-formative) cu tematică din filosofie, din sociologie, din demografie, din etnopsihologie, din logică, din științele limbajului, din culturologie, din psihologie, din politologie etc., de exemplu: manualul *Filosofie* pentru clasa a XII-a, Tip A și Tip B, editate la Editura Didactică și Pedagogică, R.A. din București, 2008, ce cuprinde teme precum omul (omul și problematic, naturii umane, omul și societatea, alteritate și identitate, sensul vieții), morala (binele și răul, teorii morale, probleme de etică

aplicată), politica (libertate și responsabilitate social-politică, egalitate și dreptate, teorii politice moderne și contemporane, idealul democratic, drepturile omului), cunoașterea (problema întemeierii cunoașterii, forme de cunoaștere și tipuri de adevăr, adevăr și eroare), existența (existență și devenire, spațiul și timpul, teorii despre spațiu și timp, omul și timpul, determinismul), filosofia (ce este filosofia?, genuri și stiluri în filosofie, filosofie și viață): filosofia, punctează Constantin Noica, este calea regală a rațiunii, calea logicității, filosofia te învață să cunoști căile neștiute ale inimii. Să ne imaginăm dialogul sau discursul profesorului cu elevii sau elevii cu elevii care studiază romanul „Mara” sau „Pădurea spânzuraților”, sau „Frații Jderi”, sau alte opere: ce pot discuta psihologic, politologic, sociologic, demografic fără a avea disponibile astfel de materiale (culegeri, broșuri, crtestomații cu texte comentate etc.)?. În procesul didactic este aprobată de către ministerul educației pentru clasa a VIII-a disciplina „Educație pentru societate” ce se realizează în baza Ghidului profesorului, începând cu anul 2022. Paradoxal, conținuturile sunt axate doar pe tematica interculturalității. Oare educația pentru societate nu mai are deschideri?! Așadar, să admitem în actul didactic un tip de *agresivitate a cunoașterii* [8] prin a pune forțat conținuturi în configurații de limitări și tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresivitate și să ignorăm codurile etice în procesul de cunoaștere?. Sesizăm aici sistemul de referință asupra *statutului științific al disciplinelor școlare* ce nu se impun plenar prin *gradul de maturitate* socioculturală, filosofico-psihologică, fiind sesizabilă lipsa unui *imago al formării intelectuale a elevilor* etc.; ele nu sunt evidente în categoria științelor comportamentului (substratul de *înțelegerea de sine*) prin efect empiric, iar statutul lor paradigmatic este destul de fragil, deoarece handicapul disciplinelor școlare rezidă în *lipsa caracterului „împăciuitor”* al acestora, acela de *transversalitate, de timpul interior al experienței*. Deci, *este ignorată simetria estetică a conținuturilor curriculare*, fiind debusolați *sensul intern și sensul extern* al acestora, conflictul între gândire și acțiune, deci *configurațiile armonioase și relația unui mijloc cu scopul său* („Poți recunoaște adevărul după frumusețea și simplitatea lui”).

Or, în sensul celor menționate, se impune corectarea, repararea/inovarea structurală a conținuturilor curriculare prin identificarea efectului de armonizare a acestora, iar complementul căutat pentru armonie este ideea *potrivirii, a adaptării*, adică fiecare cadru didactic să-și pună întrebarea „pentru

ce?”, reflectând la finalitatea didactică a disciplinei ca la o autentică euristică și punând patru întrebări: cum este posibilă apariția unor forme, evenimente, fenomene mai complexe decât cele care au existat până acum și, în acest sens, superioare acestora?; ce probleme adaptive are de soluționat structura și conținutul disciplinelor?; dacă eu aș fi inginerul competent, ce căi și metode mi-ar sta atunci la dispoziție?; cum pot să recunosc, din greșelile pe care le face sistemul, care dintre aceste căi și metode a fost în mod efectiv selectată?. Așadar, practica reflectivă a cadrului didactic va reprezenta „ego”-grafia profesională și el ar putea să se adreseze elevilor, imaginar sau direct, cu enunțul : „Vă ofer cea mai frumoasă variantă a vieții mele profesionale !..”.

Astfel, în actul didactic al acestor discipline se instaurează, cu referire atât la cadrele didactice, cât și la elevi, dificultăți de ordin psihologic în termeni de anxietate, de frustrare și disperare, factori de stres, dificultăți interacționale, situații tensionale, conflicte de rol (efectul contricipării – contribuitor și participant în acțiune). Acestea semnifică un *sindrom cvasicomplet al șocului cultural* suferit de elevi, iar supunerea voluntară la această formă subtilă de agresiune, reprezentată de șocul cultural, îl plasează pe elev la cealaltă extremă, aceea a *umilinței*.

În câmpul de cunoaștere structurată științific în corpusul disciplinelor școlare, acceptarea generală a unei paradigme rămâne un vis frumos și, acolo unde se produce totuși o dată, prin capriciul spiritului timpului („zeitgeist”), ea poate să însemne în aceeași măsură regres, ca și spor de cunoaștere. Ceea ce nu ne scutește, în orice caz, de obligația ca, în loc de a ne uita fix la factorii de impact, să apreciem demnitatea unui candidat la paradigmă după unele criterii mai sensibile. Printre cadrele didactice cu titluri și onoruri ministeriale, poate fi un astfel de candidat, și dacă este, cum îi sunt valorificate în mod real valențele activității sale?

Sfera existențială a postmodernismului condiționează și influențează coraportul stabilit dintre unitățile definitorii ale universului, determinând ce, cât, cum, unde intervine suportul/aportul în vederea extinderii zonei de concordanță a dezvoltării valorice a instanței de recurs, susținând în sine un parcurs în serviciul evoluției, un rol primordial fiindu-i rezervat ființei umane - realitate ce întrunește un context interior etalonat de cunoaștere, (auto) realizare, (auto)dezvoltare, (auto)determinare.

Temele invocate supra pot fi sintetizate în jurul răspunsului la următoarea întrebare; în ce măsură școala noastră pregătește individul pentru o viață reală astfel încât să fie satisfăcut și el și aceia din

jurul său?. Sesizăm, pe bună dreptate, că cele două zone - școala și lumea reală - pot evolua paralel, fiecare devenind opacă una față de alta, mai mult, „stânjenindu-se” reciproc. Școala poate deveni suficient sieși, evitând raportarea la problemele reale, după cum și societatea o poate ignora, dezvoltându-se în jurul altor valori, altele decât cele promovate de ea.

Cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm și reconciliem școala cu viața, realizând o compatibilizare de finalități, în acord cu valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere și de acceptare a excelenței și a performanței.

În context, nu calitatea celor două orizonturi considerate izolat ne interesează (școala și viața), ci *felul în care se susțin și se servesc reciproc*. La limită, putem avea o educație instituționalizată excelentă, o „bijuterie” de școală, dar dacă este „atașată” necorespunzător societății - eventual dezinteresate, destructurate, aceasta nu dă nici un rezultat. Este nevoie de o armonie, de o rezonanță, de o „simfonie” (C. Cucoș) între cele două realități ce vor crește calitativ pe principiul vaselor comunicante: cu cât vom avea un învățământ mai bun, cu atât vom avea și o societate mai avansată valoric și cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât și învățământul va fi de calitate. Dar este nevoie și de o anumită *emergență*, de o geneză a unor sisteme noi prin integrarea unor sisteme mai simple, elementare. Astfel, sistemele ce iau naștere în acest sens sunt caracterizate drept noi în sensul că ele poartă proprietăți pe care nu le au sistemele prin integrarea cărora au luat naștere, acestea sunt numite proprietăți emergente. Emergența semnifică un act creator de integrare, deci este o *fulguratio*, un act de creare a ceva nou.

Astăzi, însă, sesizăm o intabilitate a sistemului de învățământ cauzată de fluctuațiile politice și, mai cu seamă, de ambițiile și voluntarismele unor persoane din grupări politice (cu mitinguri ce au sloganuri și mesaje indezirabile și intorsionate). Este regretabil să constatăm că aproape orice ministru și ministeriat investite au ținut cu tot dinadinsul prin așa-zisele „reorganizări” să „dărâme” ceea ce au construit predecesorii și să vină cu „altceva” în loc. Elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile. Necazul și deconstrucția provin din neglijența că nu s-a asigurat un *perimetru de neutralitate* la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „nucleu dur” de cadre didactice, științifico-didactice, de profesori-cercetători în domeniu (un nucleu al lui *Homo neophilus* – omul iubitor de noutate), care să opera-



ționalizeze anumite elemente programatice clamate de aceea (din tagma lui *Homo neophobus* – omul temător de noutate) ajunși în fruntea sistemului de învățământ.

O veritabilă reformă presupune o anumită stabilizare a sistemului dar, și injoncțiuni permanente cu situații de incertitudine, fundamentul continuității, acumularea și consolidarea/păstrarea unor realizări în materie de idei și resurse umane, conștientizarea și aplicarea elementelor de noutate, de inovație și de transfer tehnologic.

Fiind în acord cu majoritatea covârșitoare a reprezentanților comunității pedagogice, constatăm că din anumite acțiuni și evenimente realmente întâmplăte în domeniul educațional, politicienii mai mult nu sunt de folos, mai mult încurcă decât ajută sistemul. Ei fie se folosesc de problematica educației în campaniile electorale, fie intervin neprofesionist în fenomenologia internă specifică școlară, de reglând mecanismele didactice firești, fie neglijează în mod simplu problema școlară. Aceștia ar trebui să fie mai reticenți, să rămână actori exteriori configurând doar deziderate, ținte, proiecte de atins în loc să se convertească în actanți sau diriguitori ai proceselor, dându-le prioritate altora mai pricepuți (experți, practicieni, savanți, cadre științifico-didactice, manageri ai școlii) să transpună în fapt ceea ce ei gândesc.

Este adevărat că aproape orice idee de politică educațională poate fi absorbită de realitate dacă este tradusă corespunzător în acțiuni didactice, este corect operaționalizată de către aceia care se pricep la educație – anume cadrele didactice.

Însă, oricum, aproape orice idee de politică și orice reformă țin și de factorul politic, dar de la un punct ele trebuie să devină apanajul acelor care știu despre ce se pune în discuție, despre ce se dezbate, deci să fie apanajul profesorilor, ei fiind adevărații tehnicieni ai proceselor didactice și ai transferului tehnologic: profesorii nu sunt *porta-voce* a ministerului, ci ei sunt complice în procesul de reforme educaționale, sunt germenii acestora. În acest context este cât se poate de elocvent un exemplu lansat de profesorul ieșean Constantin Cucoș : „Comand unui meșter un costum după cum îmi place, dar îl las pe el să taie, să croiască, să configureze buzunarele, să potrivească nasturii sau căptușeala...”.

Educația de calitate, menționează profesorul emerit bucureștean Sorin Cristea [6], constituie o miză istorică evocată în literatura de specialitate, în general, în studiile de politică a educației, în mod special. Este susținută în condițiile analizei relației prospective existentă sau doar imaginată între edu-

cația promovată în cadrul sistemelor de învățământ, lansate deja în epoca premodernă (Comenius), consolidate în plan național, în epoca modernă timpurie (Herbart) și avansată (în prima jumătate a secolului XX) [5]. Realizările și limitele istorice ale *educației de calitate* sunt dependente de *paradigmele* afirmate în epoca modernă (*paradigma psihocentristă* – *paradigma sociocentristă*) aflate în raporturi de contradicție, dar și de complementaritate, prelungite până în prezent.

Promovarea educației de calitate ca *soluție strategică* solicită definirea și analiza sa la nivel de *concept pedagogic fundamental*, construit *epistemologic*, nu de *slogan pedagogic*, vehiculat, de mai multe decenii predominant, uneori chiar exclusiv, doar prin mijloace sau resurse ideologice [7]. O astfel de *abordare* este importantă nu doar în plan *epistemologic*, pentru consolidarea statutului *pedagogiei de știință specializată în studiul educației* (realizat prin concepte fundamentale proprii), ci și la nivel *social*, în sistemul de *profesionalizare a cadrelor didactice* de la toate treptele și disciplinele de învățământ.

Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice, de la toate nivelurile și disciplinele de învățământ, constituie un proces complex, definit prin formula de „*metaformare*”, preluată din domeniul filosofiei, al filosofiei educației, în mod special.

Unificarea procesului de „*metaformare*” realizat prin studii pedagogice universitare în regim de licență și masterat didactic nu exclude ci presupune „*diferențierea socioculturală*” a dezvoltării profesionale practice, îndrumată în context școlar și extrașcolar de un *profesor-mentor* cu rol special de „*profesor-formator*”.

Metaformarea se referă efectiv, nu metaforic, la pregătirea pedagogică a cadrelor didactice, situată dincolo de specializările universitare, deci situate pe fundamental și în contextul transversalității. Metaformarea privită ca *proces de pregătire pedagogică* a profesorilor de toate specialitățile, beneficiază, în ultimele decenii de un cadru unitar *instituțional* (structuri specializate în formarea pedagogică) și *curricular* (realizare în cadrul științelor și a filosofiei educației) [3].

Profesionalizarea cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatică, printre care: instruirea/formarea profesională între unificare și dinamica diferențierii; unificarea sistemului și procesului de metaformare ca diferențiere socioculturală a profesionalizării; congruența paradigmei de profesionalizare; dimensiunea epistemică și axiologică a cunoașterii în profesionalizare; recrutarea și selecția

personalului didactic; similitudinea și mentoratul în profesionalizare; disimilarea triadei transferabilitate-transdisciplinaritatea-transversalitatea competențelor profesionale; modelizarea formării inițiale; structura sistemului de angajare a cadrelor didactice; stagiatura în învățământul general; profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic; aprecierea și evaluarea performanțelor în școală; modelizarea evaluării în învățământul general și universitar; evaluarea psihologică în selecția profesională; tactul pedagogic/social; construcția identității mentale; conștiința pedagogică; instruirea lingvistică și comunicarea; optimismul și optimul pedagogic; ethosul pedagogic și ethosul axiologic; cultura și calitatea culturii profesionale; motivarea, motivația, resursele personale, reglarea afectivă și inteligența emoțională; satisfacerea nevoilor profesionale; profesorul cercetător; activitatea reflectivă a cadrului didactic; profesorul reflectiv;

De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, reflectiv, profesional și educațional nou*.

În acreditarea acestei idei a profesorului reflectiv și a practicii reflectivă, trebuie să abordăm *reorientarea paradigmatică a formării/profesionalizării inițiale a viitorilor profesori*, și anume în *direcția metodologiei de adaptare*, dată fiind realitatea că, în orice sistem ce poate fi interpretat ca fiind *adaptiv la realitate, la schimbările paradigmatică*, procesele pot fi descrise într-un *limbaj intențional și cognitiv* și, invers, orice descriere intențională și cognitivă poate fi integrată într-un *cadru adaptiv*, deoarece adaptarea depinde de câștigarea și stocarea unei informații relevante și prin acest proces se stabilește o corespondență între acela care se adaptează și ambianța la care se adaptează: realizarea unei asemenea corespondențe va deveni posibilă pe baza informației cu privire la caracteristicile ambianței [24]. Așadar, curricula disciplinelor psihopedagogice ar trebui să fie elaborate în spiritul „*trăirii conștiente*” a conținuturilor, iar această „*trăire conștientă*” poate fi adaptată realității în *contextul transversalității*, deoarece principiu de transdisciplinaritate limitează construcția identității profesionale a cadrelor didactice. Or, în ghidurile și în alte materiale metodologice privind realizarea actului didactic transdisciplinar nu se dezbate problema ce avansează întrebarea „ce există dincolo de transdisciplinaritate”, sau noi

promovăm insistent ceea ce am menționat mai sus – agresivitatea cunoașterii („doar până aici”?).

Nu este de mirare că foarte multe cadre didactice stau în spatele oglinzii și de aceea nu se implică și în activitatea de cercetare. Deși astăzi nu mai poți preda la clasele de liceu fără să absolvi un program de master didactic/pedagogic, totuși cercetarea în învățământul general este firavă. Trebuie menționat că sistemul și procesul de învățământ general nu pot fi avansate calitativ doar în baza unor proiecte finanțate preponderent și insistent din surse externe. Dar și din surse interne, acestea materializându-se în produse științifico-didactice realizate de însăși cadrele didactice cu diplome de master sau de doctorat. Or, sunt două tipuri de cercetători: vizionarul și cercetătorul analitic. Vizionarul este acela ce are idei bune, vede corelații, dependențe ascunse, „configurații”. Analiticul poate și trebuie să prelucreze aceste idei, să le precizeze, să le critice și să le verifice în detalii. Astfel, prin implicarea în activitatea de cercetare profesorul școlar poate deveni remarcabil, atrăgând prin farmecul acesta elevii, studenții, părinții, colegii, ministerul. Calitatea de cercetător îi favorizează profesorului claritatea, înflăcărea, intuiția și „țâșnirea” exemplelor cultivate din științe, toate acestea fiind o virtute ce este prea puțin cultivată în învățământul nostru. Gândirea, limbajul, cunoașterea, comportarea morală și judecata estetică sunt fenomene naturale, esențiale, susceptibile să fie cercetate și explicitate științific.

Structurile noastre cognitive *se portivesc* cu lumea deoarece s-au format prin *procesul adaptării* la această lume. Structurile noastre înnăscute și moștenite sunt *a priori* din punct de vedere onogenetic ce privește posibilitatea și imposibilitatea surselor cunoașterii și *a posteriori* din punct de vedere filogenetic, o experiență venită mai târziu, ce clarifică ce se poate înțelege prin idei, adică ceea ce facem în mod obișnuit și de ce cunoaștem, de ce activăm și judecăm tocmai cum o facem; astfel intră în joc timpul, dezvoltarea și evoluția [10]. Datorită acestor structuri (*a priori* și *a posteriori*) noi cunoaștem lumea prin a o *explica* de ce noi cunoaștem lumea și prin a o *justifica* prin performanțele noastre cognitive elementare (percepție și experiență). Astfel se identifică acțiunea în care cunoaștem în mod faptic (*quaestio facti*) și acțiunea în care cunoaștem în mod îndreptățit (*quaestio iuris*). Acestea se situează între *condiția humana, posibilitățile experienței și dimensiunea transcendentală* ca model pentru clarificarea *corelațiilor epistemice care întemeiază* [27]. Deci este observat procesul de *comportarea de apetență* ce face posibilă învățarea, aceasta reprezentând o

*modificare teleonomică* a comportării și îndeplinește întotdeauna o funcție adaptivă. Învățarea semnifică totalitatea proceselor de modificare adaptivă a comportamentului ca răspuns la caracteristicile ambiantei și la schimbarea acestor caracteristici, procese care se desfășoară întotdeauna pe baza informației momentane. Însă învățarea din experiență prin succes ori prin insucces reprezintă o fulgurație tipică: ea devine posibilă datorită stabilirii unor corelații fundamentale noi în mecanismele nervoase. Învățarea constă anume în întipărirea, pe baza informației inverse, a comportamentului ce duce la succes și în slăbirea sau eliminarea acelor comportamente care nu au succes. Cu ajutorul limbajului, ca sondă a minții (N. Chomsky), noi putem părăsi mezocosmosul; pasul decisiv este dezvoltarea unui limbaj cu funcții argumentative. Acest „instrument de gândire” a deschis omului un spațiu enorm de întins, în care el poate să-și folosească mult mai bine fantezia și memoria. Astfel se dezvoltă comportamentul nostru cognitiv și comportamentul nostru social. Firește, și limbajul omenesc este supus unor limite [25].

Așadar, concluziile noastre relevă oportunitatea ideii că actul de politică educațională, în contextul provocărilor societale, se cere a fi secondat, complementat, girat de unul pedagogic, de o exoertizare de specialitate, de o definiție a lui strict tehnică. Dar, la noi în sistemul educațional, nici astăzi nu este realizată o expertiză ori o evaluare a politicii educaționa-

le promovată de ministerul de resort, deci ministrul el însuși este evaluatorul a ceea ce reorganizează/reformează ori construiește/deconstruiește. Or, actul de decizie educațională, cu toate elementele ce îl predomină, nu trebuie să fie nici „politic”, nici „strict” didactic. Acesta apare ca o joncțiune optimă între proiectul politic și posibilitățile sale de realizare din punct de vedere tehnic. Didacticul acționează ca o instanță de remaniere (de validare, de cenzurare) a „visului” politic, a ceea ce se întruchipează la nivelul dezirabilității ideologice. Aceasta din perspectiva că nu orice proiect educativ este „primit” sau acceptat, absorbit de realitate, deci absorbit de schimbarea paradigmatică. Acestea trebuie configurate în acțiuni și proceduri specifice, didactice. Se observă astăzi că foarte mulți deputați, politicieni și alte categorii de persoane „se pricep” în probleme de educație, deci prea mulți amatori, oportuniști, impostori au invadat spațiul deciziei educaționale, fără a avea o competență în această materie. Cel mai regretabil este realitatea că miniștrii domeniului se conformează acestora fără deosebire.

Ar fi o premieră în sistemul nostru educațional dacă reprezentanții „nucleului dur” – *Homo neophilis*, deci cadrele didactice, ar iniția un proces de *expertiză pe interior* a sistemului educațional în contextul realizării și implementării politicii educaționale pe care o promovează ministerul de resort !...

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANDONE, M. *Memorie și istorie la Paul Ricœur*. In: Revista „Communication Interculturelle et Littérature”. Tome II. nr. 2(19), p. 24-33. Iași: Institutul european, 2012.
2. CEORBA, D. *Școala activă. Paradigmă a educației moderne*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2011, p. 36.
3. CRISTEA, Gabriela. *Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice prin învățământul universitar: importanța didacticii generale*. In: Educația de calitate în contextul provocărilor societale (Coord.: Vicol N., Pogolșa L., Țvircun V.). Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 321-327.
4. CRISTEA, S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. In: Didactica Pro... nr. 3(7), p. 71-73, 2001.
5. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 1-12. București: Didactica Publishing, 2016-2019.
6. CRISTEA, S. *Educația de calitate: obiect de studiu specific al educației*. In: Educația de calitate în contextul provocărilor societale (Coord.: Vicol N., Pogolșa L., Țvircun V.). Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 16-21.
7. CRISTEA, S. *Pedagogie. Hărți conceptuale*. Volumul I. București: Didactica Publishing, 2021.

8. EIBL-EIBESFELDT I. *Agresivitatea umană*. București: Editura Trei, 1995.
9. KANT, I. *Tratat de pedagogie*. București: Editura Librăria Leon Alcalay, 1912.
10. KANT, I. *Antropologia din perspectivă pragmatică*. București: Editura Antaios, 2001.
11. KUHN, T., *Structura revoluțiilor științifice*. Trad. din engl.: R. J. Bogdan. București: Editura Humanitas, 2008.
12. LORENZ, K. *Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*. București: Editura Humanitas, 1998.
13. LUNGU, V. *Etica profesională. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011.
14. LUNGU, V. *Proiectarea curriculară bazată pe competențe*. În: Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 11-11 martie 2018, p. 71-77. Chișinău: Tipografia UST, 2018.
15. MICLEA, M. *Cuvânt înainte*. În: Philip-pe Jonnaert Moussadak Ettayebi, Rosette Defise „Curriculum și competențe – un cadru operațional”, ediție românească. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2010, p. 11.
16. PATAPIEVICI, H.-R. *Omul recent*. București: Editura Humanitas, 2008, p. 482.
17. PHILIPPE, J. MOUSSADAK, E., ROSETTE D., *Curriculum și competențe – un cadru operațional*. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2010, p. 75.
18. RICÆUR, P. *Memoria, istoria, uitarea*. Timișoara: Amarcord, 2001.
19. STAN, E. *Pedagogia postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004, p. 139.
20. VICOL, N., BUTNARU, C. *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2019.
21. VICOL, N. *Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2020.
22. VICOL, N., POGOLȘA, L., ȚVIRCUN, V. (coord.) *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*. In: Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022.
23. VICOL, N. *Școala și cadrele didactice: ambianță educativă prin reușită*. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2021, p. 57-73.
24. VICOL, N. *Școala și cadrele didactice: ambianță educativă prin reușită*. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2021.
25. VICOL, N. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării interumane*. Chișinău: Tipografia „Totex-Lux”, 2016.
26. VOLUMUL materialelor Conferinței Științifice Internaționale cu Participare Internațională „Educație de calitate în contextul provocărilor societale”. (Coord.: Lilia Poglașa, Nelu Vicol). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, pp. 16-302.
27. WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. București: Editura Humanitas, 2001.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.02>  
CZU: 377.09(498)

## INSERTIA SOCIOPROFESIONALĂ ÎN PARADIGMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ȘI TEHNIC

**Nicolae SILISTRARU,**  
*doctor habilitat, profesor universitar,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID iD: 0000-0001-9469-4434

**Andreea MARCOCI-DIMA,**  
*doctorandă,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID iD: 0000-0002-6239-1647

**Rezumat.** *Educația profesională pregătește elevii pentru o anumită profesie și pentru integrarea social-utilă a acestora. În acest articol am scos în evidență conceptele cheie pe care se bazează învățământul profesional și tehnic din România: curriculum național, competențe, adaptabilitatea și inserția pe piața muncii, educație. În partea a doua a articolului am realizat o analiză privind inserția socio-profesională a elevilor de la specializarea tehnician în activități economice, din cadrul Colegiul „N.V. Karpen” Bacău.*

**Cuvinte-cheie:** *inserția socio-profesională, educație, competențe, absolvent, piața muncii.*

### SOCIOPROFESSIONAL INSERTION INTO THE PARADIGM OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

**Abstract.** *Vocational education prepares students for a particular profession and their useful social integration. In this article we have highlighted the key concepts on which the vocational and technical education in Romania is based: national curriculum, competence, adaptability and insertion on the labor market, education. In the second part of the article, we made an analysis regarding the socio-professional insertion of the students from the technical specialization in economic activities, within the College „N.V. Karpen” Bacau.*

**Keywords:** *socio-professional insertion, education, skills, graduate, labor market.*

Piața muncii este spațiul economic în care se întâlnesc, se confruntă și negociază în mod liber cererea de forță de muncă, reprezentată de angajatori și oferta, reprezentată de posesorii de forță de muncă-angajați. Forța de muncă este formată de toți oamenii care lucrează în cadrul unei societăți comerciale sau întreprindere. În funcție de nivelul de pregătire profesională, angajați pot desfășura activități calificate sau necalificate.

Angajații calificați au anumite abilități profesionale sau tehnice care sunt cerințe esențiale pentru a-și îndeplini sarcina în cadrul procesului de producție.

Angajații necalificați sunt oameni care nu trebuie să aibă abilități tehnice sau profesionale pentru a îndeplini cerințele unui loc de muncă, este cea mai

abundentă forță de muncă pe piață și din acest motiv, prețul sau salariul câștigat pe piața muncii este scăzut.

Educația este un proces socio-uman care asigură transmiterea informațiilor teoretice și practice realizate de omenire de-a lungul evoluției social-istorice viitoarelor generații, formându-le personalitatea și conștiința profesională necesară desfășurării de activități productive în plan social [1, p. 13].

Educația se manifestă sub trei forme: educația formală, educația nonformală și educația informală.

Educația formală este procesul pedagogic complex, programat, organizat, intenționat, conștient, îndrumat, care asigură predarea și învățarea cunoștințelor teoretice și practice într-un cadru activ și interactiv profesor-elev, în vederea dezvoltării personalității și *pregătirii profesionale* a elevilor.

Educația nonformală este educația care vine în completarea celei formale cu o abordare puternic individualizată pe nevoile și interesele elevilor, desfășurată însă în afara sistemului de învățământ.

Educația informală este procesul care se întinde pe toată durata vieții, prin care individul dobândește informații, îi formează priceperi și deprinderi, își structurează convingerile și atitudinile, se dezvoltă, prin intermediul experiențelor cotidiene.

Cele trei forme ale educației sunt în strânsă legătură și se intercondiționează cu educația permanentă.

În prezent, viziunea Curriculumului național este de a oferi situații de învățare care să permită elevilor să-și pună în valoare *"potențialul, în funcție de opțiuni, să le asigure integrarea în comunitate și manifestarea cetățeniei active, pentru a contribui la împlinirea nevoilor personale și ale societății"*. Acest lucru poate fi posibil dacă prin sistemul actual de educație fiecare elev ajunge să fie *"autonom în învățare, creativ și deschis spre învățarea de-a lungul întregii vieți pentru a fi capabil să facă față provocărilor societății globale în continuă schimbare, economiei cunoașterii și dezvoltării durabile"*. [2, p. 15]

Educația profesională pregătește elevii pentru o anumită profesie, pentru integrarea social-utilă a acestora. Pentru desemnarea ansamblului de acțiuni întreprinse în vederea pregătirii unei persoane pentru realizarea unor activități specializate care conduc la rezultate anticipate bine definite se folosește termenul de calificare. Rezultatul calificării este dobândirea competențelor necesare exercitării unei meserii sau a unei profesii.

Atât meseria cât și profesia se dobândesc în contextul educației profesionale prin niveluri diferite de școlarizare: preuniversitar pentru meserii și universitar pentru profesii.

Pentru realizarea unei finalități astfel înțelese *"esența educației profesionale constă în formarea unui orizont cultural și tehnologic cu privire la o anumită profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor capacități, priceperi și deprinderi necesare exercitării ei"* [3, p. 230]

În Legea Educației din România, educația și formarea profesională a tinerilor are ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini, necesare pentru:

- a) „împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții;
- b) integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate;

- c) ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile;
- d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural;
- e) educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului;
- f) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural". [4, p. 2]

Obiectivele educației profesionale sunt următoarele: [1, pp. 74-75]

- a. *Un obiectiv cognitiv*-presupune dobândirea de cunoștințe profesionale de specialitate pornită de la o educație politehnică și care să asigure o pregătire de specialitate de profil larg.
- b. *Un obiectiv psihomotoriu-practic* care presupune formarea unor abilități practice de specialitate de profil larg, în sistem de policalificare, care să asigure exercitarea unei profesii cu randament, dar și posibilitatea de adaptare la schimbările produse de știință sau tehnică.
- c. *Formarea și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor profesionale.*
- d. *Formarea și dezvoltarea dragostei față de profesia aleasă*-omul este creatorul muncii și nu instrumentul ei, muncă pe care s-o facă din plăcere și nu din constrângere, aceasta este o condiție importantă a succesului său profesional.
- e. *Educarea spiritului de etică profesională*- acesta presupune o apreciere corectă a muncii depuse și a celorlalți.
- f. *Educația economico-profesională.*
- g. *Educația managerială*-presupune formarea capacității de a lucra cu oamenii și de a rezolva probleme în mod democratic, etic, economic și eficient.
- h. *Însușirea limbajului informațional* corespunzător folosirii instrumentelor noi în activitatea profesională.

Formarea orizontului cultural profesional privește ansamblul cunoștințelor necesare orientării persoanei în domeniul unei profesii. Strâns legat de cultura intelectuală, cultura profesională trebuie să asigure o bună stăpânire a profesiei în complexitatea ei, înțelegerea rolului și rostului social al acesteia, posibilitatea abordării constructive și creative a sarcinilor profesionale și a condițiilor organizaționale în care se exercită profesia.

Formarea capacităților practice necesare profesării, profesionalizarea în sine, care presupune stăpânirea cunoștințelor teoretice de specialitate și

formarea priceperilor și deprinderilor de utilizare ale acestora. Obiectivele generale urmărite privesc formarea gândirii tehnice inclusiv prin aplicații specifice domeniului și specializării, specializarea și dezvoltarea aptitudinilor tehnice imperative exercitării profesiei, fără de care nu se poate conta pe performanță profesională.

În spiritul reformei învățământului din România și Republica Moldova, în prezent, educația profesională realizată în sistemul preuniversitar este însoțită și susținută de consiliere, informare și orientare profesională în sistem formal, pentru a ajuta persoana în: autocunoașterea evolutivă în raport cu profesia aleasă; aprofundarea cunoașterii profesiei în dimensiunile sale psiho-acționale; redefinirea percepției viitorului profesiei în cazul unor persoane care evoluează fortuit într-un anumit sistem ca urmare a inaccesibilității celui dorit din motive personale, sociale sau economice; reorientarea profesională în cazuri în care se constată incompatibilități esențiale între însușirile bine definite ale persoanei (temperamentale, aptitudinale, de interes, de aspirație) și caracteristicile profesiei propuse de sistemul în care evoluează.

Educația profesională în România și Republica Moldova se realizează prin intermediul învățământului profesional și tehnic (Î.P.T) unde obiectele de specialitate, sunt organizate sub forma modulelor, în ansamblul cărora sunt alocate ore de pregătire teoretică și ore pentru pregătirea practică indispensabile formării competențelor profesionale și competențelor cheie. Pregătirea practică poate fi efectuată prin laboratorul tehnologic, cât și prin orele de instruire practică în ateliere școlare sau în întreprinderi (agent economic), în ore alocate săptămânal și în stagii (săptămâni compacte) de pregătire practică. Acest mod de organizare a orelor asigură pregătirea pe rute de formare specializate.

Rezultatele învățării specifice domeniilor de competențe cheie vizate de calificarea respectivă sunt exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini specifice și sunt introduse în unitățile de competențe tehnice generale și specializate, pentru fundamentarea domeniilor de competențe-cheie în contexte de formare profesională. Îmbinarea dintre disciplinele de cultură generală și modulele de specialitate asigură o acoperire adaptabilă a celor opt domenii de competențe cheie europene, plasând astfel curriculumul din Î.P.T. într-un context curricular general inovativ.

Dobândirea cunoștințelor și competențelor pe parcursul întregii vieții reprezintă o condiție fundamentală pentru dezvoltarea individuală și profesională, pentru creșterea capacității de ocupare și

adaptare, iar necesitatea de a moderniza sistemele de educație și formare profesională în vederea înlăturării barierelor dintre diversele contexte de învățare și a creșterii accesului și participării la învățare constituie premise fundamentale pentru societatea contemporană.

Ultimul an de liceu, ca prag al educației formale, reprezintă, pentru viitorii absolvenți, perioada de căutare a confirmării, cea în care se cristalizează opțiunile pentru carieră. Astfel, consilierea carierei apare ca acel ansamblu de structuri, servicii, profesori consilieri, psihologi, profesori diriginți aflați la dispoziția elevilor, în vederea susținerii unei inserții profesionale de succes a acestora și integrării lor optime în societate și muncă, facilitând totodată compatibilizarea tendințelor pieței muncii cu setul personal de resurse al fiecărui elev, precum și cu ofertele educaționale ale unităților de învățământ care îi școlarizează.

Absolventul însuși precum și unitatea de învățământ care l-a școlarizat sunt în egală măsură interesați de diminuarea impactului negativ al schimbărilor rapide de pe piața muncii, de o inserție reușită, cât mai apropiată de dorințele și așteptările acestora. Consilierea carierei și monitorizarea inserției reprezintă măsuri active care sporesc șansele de reușită ale absolvenților și în egală măsură pot întări poziția instituțională a școlii prin adaptarea sistematică a ofertei educaționale la cerințele de pe piața muncii. [5, p. 5]

*Integrarea socio-profesională* este procesul de adaptare a unei persoane în mediul profesional, la cerințele de muncă și comportament ale organizației în care lucrează, de adecvare a personalității sale la cea a grupului de muncă.

*Insertia socio-profesională* un proces de socializare profesională în diferite stadii de-a lungul cărora organizația orientează noii săi angajați în profesie: recrutarea noilor membri ai personalului, formarea lor într-o instituție universitară și atribuirea unui post la finalul programului de formare.

Insertia pe piața muncii a absolvenților de liceu reprezintă o prioritate pentru învățământul preuniversitar. Scopul liceelor și colegiilor este de a pregăti absolvenți care să își găsească locuri de muncă în specializările în care s-au format și care, prin competențele dobândite, să contribuie la dezvoltarea economico-socială a țării.

O condiție importantă pentru creșterea competitivității și atractivității învățământului preuniversitar românesc o reprezintă îmbunătățirea acestuia la evoluțiile și realitățile pieței forței de muncă. Îmbunătățirea gradului de inserție socio-profesională pe piața muncii a absolvenților de liceu este un

obiectiv la fel de important pentru toate cele trei părți implicate școală-absolvent-angajator. În acest sens, cunoașterea realităților pieței forței de muncă, a oportunităților ce se oferă, dar și a cerințelor pe care angajatorii le pun în fața tinerilor candidați la angajare, sunt elemente de bază ale unei inserții socioprofesionale de succes.

În România, în anul 2013, a fost publicată *metodologia pentru monitorizarea inserției socioprofesionale a absolvenților de învățământ profesional și tehnic la 6 luni, respectiv la 12 luni de la absolvire*. Obiectivul acesteia este de a ajuta la determinarea gradului de inserție socioprofesională a absolvenților de învățământ profesional și tehnic, dar și a caracteristicilor procesului de adaptare de la școală la muncă. [6]

Beneficiarii direcți ai rezultatelor monitorizării inserției socioprofesionale a absolvenților de învățământ profesional și tehnic sunt:

1. „Ministerul Educației Naționale, interesat în măsurarea unor indicatori de rezultat relevanți pentru evaluarea finalităților sistemului de învățământ în scopul îmbunătățirii strategiilor și politicilor din educație și formare profesională;
2. *inspectoratele școlare și unitățile școlare*, care pot utiliza rezultatele monitorizării în scopul adaptării planurilor de școlarizare și îmbunătățirii calității ofertei educaționale;
3. *centrele județene de resurse și asistență educațională (CJRAE)*, care pot utiliza rezultatele monitorizării inserției socioprofesionale în activitățile de consiliere și orientare profesională a elevilor în sprijinul unei decizii informate privind alegerea viitoarei cariere profesionale și a traseului de educație și formare profesională;
4. *structurile de parteneriat social pentru învățământ* (comitetele locale de dezvoltare a parteneriatului social în formarea profesională și consorțiile regionale), care pot utiliza rezultatele monitorizării în activitatea lor de planificare strategică a ofertei de educație și formare profesională la nivel regional și județean;
5. *autoritățile locale, județene și regionale*, care pot utiliza rezultatele monitorizării în dezvoltarea și implementarea politicilor publice bazate pe evidențe ce vizează educația și formarea profesională (pentru fundamentarea alocării și utilizării eficiente a resurselor alocate acestui sector).

Beneficiarii finali ai rezultatelor monitorizării inserției socioprofesionale a absolvenților de învățământ profesional și tehnic sunt elevii și părinții acestora, care vor putea extrage informații relevante privind șansele de inserție socioprofesională la finalizarea studiilor, în sprijinul deciziilor privind

alegerea viitoarei cariere profesionale și a traseului de educație și formare profesională.” [6]

În continuare, vom analiza integrarea socioprofesională pe piața muncii, a absolvenților de clasa a XII-a, profil servicii, specializarea tehnician în activități economice (TAE), de la Colegiul ” N.V. Karpen”, pentru perioada de timp 2013-2022. Datele au fost extrase din Planul de Acțiune a Școlii (PAS), pentru intervalul de timp analizat.

Scopul general al colegiului este: *creșterea calității procesului educațional, prin pregătirea intelectuală și formarea comportamentului moral-civic a noilor generații, în conformitate cu valorile și aspirațiile societății actuale*. Pentru a-și putea îndeplini misiunea, acesta are următoarele obiective: [7, p. 5]

- *a dezvolta capacitatea de percepție și înțelegere a fenomenelor sociale în dinamica lor;*
- *a asigura dezvoltarea unei personalități complexe prin formarea deprinderii de abordare inter-, pluri-, transdisciplinară a faptelor și fenomenelor istorice, economice, sociologice, psihologice;*
- *a forma specialiști de nivel european în domeniile de pregătire, capabili să ofere soluții durabile, în domeniul profesional și tehnic;*
- *a organiza un cadru educațional competent, în permanentă îmbunătățire, cu accent pe formarea tehnico-profesională;*
- *a dezvolta competențele-cheie, abilitățile practice, tehnicile de tip learning-by-doing (a învăța prin punere în practică), lucrul în echipă și trășăturile afective optime pentru asigurarea egalității șanselor și pentru o integrare socioprofesională eficientă;*
- *a ameliora continuu gradul de satisfacție a elevilor, părinților și a resursei umane proprii, proces care să optimizeze obținerea de rezultate pozitive în economia societății;*
- *a dezvolta o cultură organizațională de tip network (rețea), care să promoveze valori esențiale împărtășite de profesori, elevi, părinți și de parteneri sociali și economici din comunitatea locală, în vederea centrării educației pe elev, asigurării unui cumul eficient de competențe, util pentru integrarea într-o societate în schimbare.*

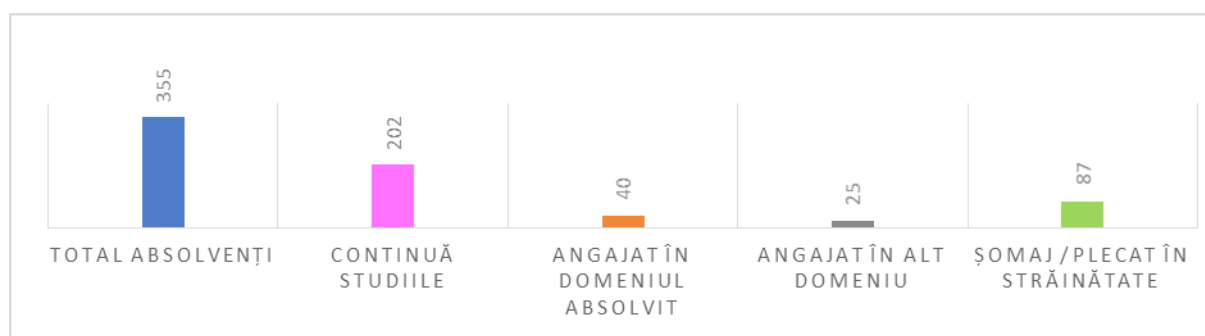
Putem observa că prioritatea colegiului în actul educațional este formarea competențelor cheie și de specialitate prin tehnicile de tip learning-by-doing și lucru în echipă pentru o integrare socioprofesională eficientă.

În tabelul 1, sunt centralizate datele privind inserția socioprofesională a absolvenților Colegiului „N.V.Karpen” Bacău, specializarea *Tehnician în activități economice*, perioada 2013- 2022.



**Tabelul 1.** Centralizare date privind inserția socioprofesională, perioada 2013-2022

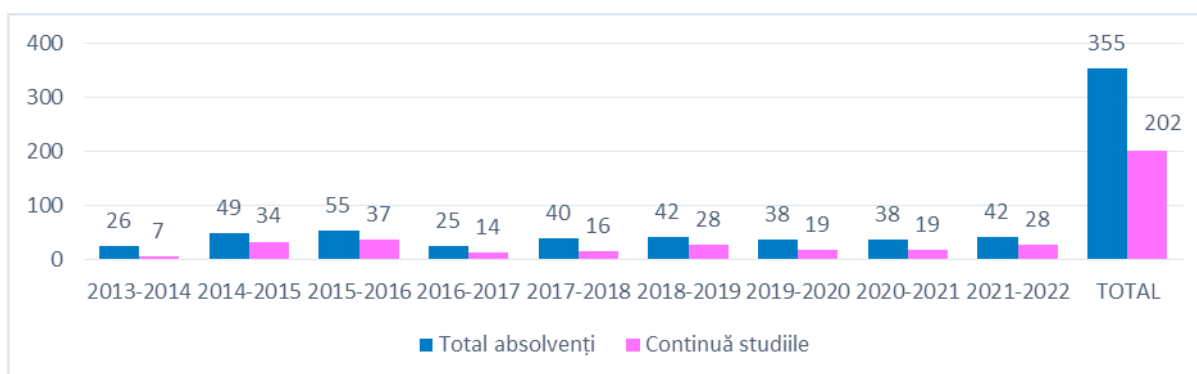
Anul	Total absolvenți	Continuă studiile	Angajat în domeniul absolvit	Angajat în alt domeniu	Șomaj/Plecat în străinătate
2021-2022	42	28	3	3	8
2020-2021	38	19	6	3	10
2019-2020	38	19	6	3	10
2018-2019	42	28	3	3	8
2017-2018	40	16	7	1	16
2016-2017	25	14	5	0	6
2015-2016	55	37	1	4	15
2014-2015	49	34	5	1	11
2013-2014	26	7	4	7	3
<b>TOTAL</b>	<b>355</b>	<b>202</b> <b>59,9%</b>	<b>40</b> <b>11,27%</b>	<b>25</b> <b>7,04%</b>	<b>87</b> <b>24,51%</b>



**Figura 1.** Evoluția gradului de inserție socioprofesională a absolvenților la specialitatea TAE

Graficul (figura 1) arată că pentru perioada analizată 2013-2022, din totalul de 355 de absolvenți de liceu specializarea TAE, 60% dintre ei au ales să-și continue studiile în mediul universitar sau postliceal. Doar 11,27% s-au angajat în domeniul în care au absolvit, 7,04% s-au angajat în alt domeniu și 24,51% au plecat în străinătate sau au depus actele pentru șomaj la finalizarea studiilor.

În figura 2, observăm că numărul elevilor de la specializarea tehnician în activități economice care au ales să-și continue studiile a înregistrat fluctuații. Privind în ansamblu situația, observăm că pentru fiecare generație în parte ponderea acestora este de aproximativ 60% din numărul total de absolvenți, cu excepția anului 2013-2014 când doar 27% din elevi au ales să-și continue studiile.



**Figura 2.** Evoluția elevilor care continuă studiile

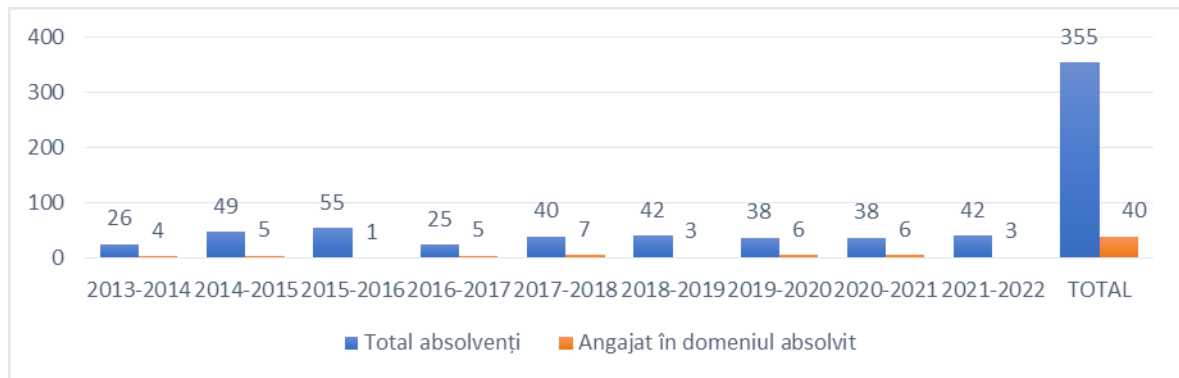


Figura 3. Evoluția elevilor care s-au angajat în domeniul absolvit-TAE

Elevii care s-au angajat în domeniul absolvit înregistrează valori destul de mici pentru fiecare generație. Un grad redus de angajare se observă pentru anii școlari 2015-2016 (1,82%), 2018-2019 (7,14%), 2021-2022 (7,14%). Un trend crescător este înregistrat în perioada 2013-2014 (15,38%), 2014-2015 (10,20%), 2016-2017 (20%), 2017-2018 (17,50%) și pentru perioada 2019-2021 procentul celor care se angajează în domeniul absolvit este constant 15,79%. (figura 3)

Gradul de inserție a absolvenților care s-au angajat în alt domeniu decât cel terminat a înregistrat un nivel mare în anul școlar 2013-2014 (26,92%),

urmat de o scădere spectaculoasă în 2014-2015 (2,04%) și o stabilizare la un procent de 7,50% pentru perioada 2018-2022. Pentru anul școlar 2016-2017 putem observa că nici un absolvent nu s-a angajat în alt domeniu (figura 4).

Procentul elevilor care pleacă în străinătate are o valoare ridicată, media fiind de 25% din totalul absolvenților. Pentru anul școlar 2013-2014, înregistrăm cel mai scăzut nivel 11,54%, în următoarea perioadă procentul este în creștere până în anul școlar 2017-2018 (40%). În următoarea perioadă 2018-2021 procentul este în scădere, pentru generația 2021-2022 procentul fiind de 19,05%.

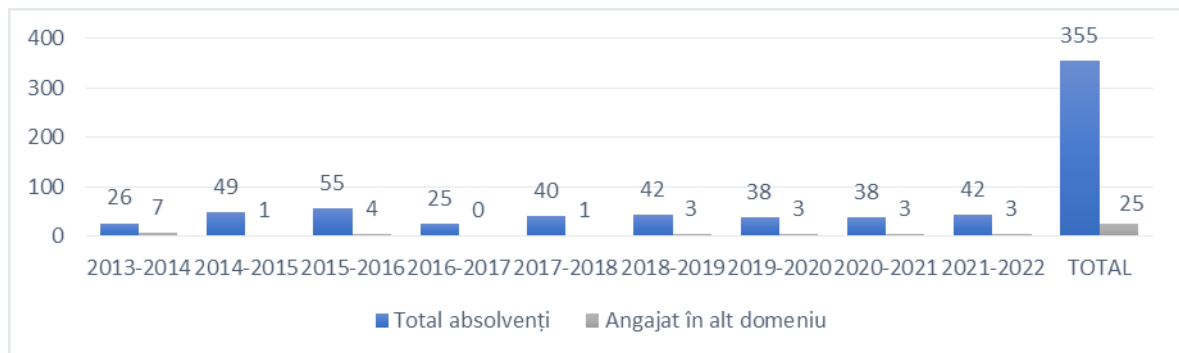


Figura 4.-Evoluția elevilor care s-au angajat în alt domeniu

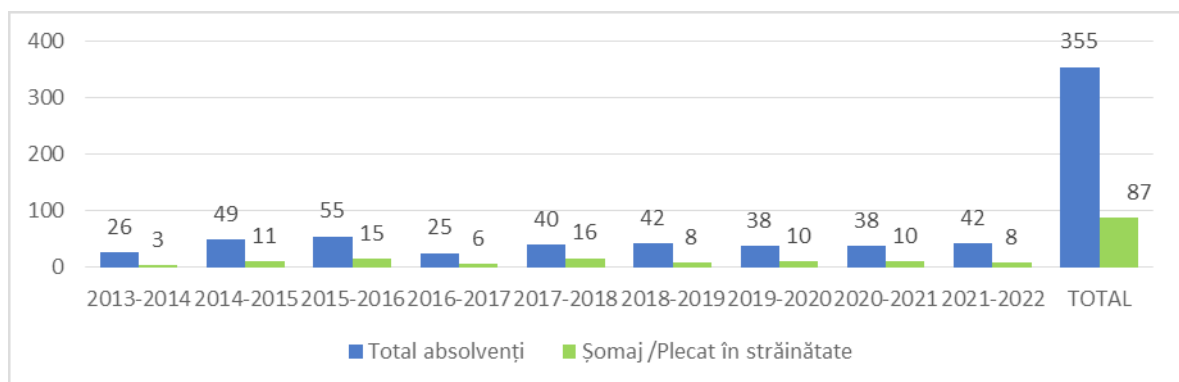


Figura 5. Evoluția elevilor care au plecat în străinătate/șomaj

La nivelul colegiului sunt derulate, în permanență acțiuni privind oferirea de *sprijin, consiliere și orientare profesională a elevilor*; printre acestea putem enumera: [7, pp. 30-31]

- programele educative, cele de consiliere și orientare școlară și profesională, 92% din elevii colegiului au primit sprijin pentru căutarea, înțelegerea și asimilarea de informații conform nevoilor lor;
- monitorizarea periodică a conținutului documentației pentru orele de consiliere și orientare, cât și a activităților educative derulate în aceste ore prin asistențe realizate de consilierul cu programe și proiecte educative și șeful Comisiei diriginților;
- inițierea, organizarea și desfășurarea activităților educative extracurriculare ce vin în completarea activităților desfășurate în cadrul ariei curriculare „*Consiliere și orientare*”, conforme cu *Planul Managerial Educativ din fiecare an școlar*;
- derularea programului de consiliere și orientare școlară și profesională în parteneriat cu următoarele instituții: Universitatea A.I. Cuza Iași, Universitatea Vasile Alecsandri Bacău, Universitatea G. Bacovia Bacău, școala postliceală F.E.G., Oficiul de informare-recrutare Bacău pentru instituțiile de învățământ MAPN, distribuirea de pliante informative privind oferta instituțiilor școlare ofertante;
- desfășurarea activităților manageriale în vederea *facilitării tranziției de la școală pe piața muncii desfășurate conform obiectivelor stabilite* în Planul de Acțiune al Școlii: realizarea unor studii de informare cu privire la integrarea elevilor absolvenți (de clasa a X-a și clasa a XII-a) în câmpul muncii sau în următoarele niveluri de școlarizare (nivelul școlar obligatoriu, postobligatoriu și nivelul școlar terțiar);
- desfășurarea unui program de informare și consultare a elevilor în vederea elaborării și implementării CDȘ-urilor;
- *elaborarea de convenții de colaborare și protocoale între școală și agenții economici în vederea elaborării în parteneriat a CDL-urilor și derulării instruirii practice a elevilor în condiții similare cu cele de pe piața muncii*;
- derularea unui program de stabilire a gradului de inserție socioprofesională a absolvenților de liceu și profesională în domeniul specializării

sau calificării dobândite, colectarea, centralizarea și interpretarea datelor privind inserția;

- aplicarea de chestionare agenților economici parteneri cu privire la eficiența aplicării CDL-ului și a parcurgerii stagiilor de practică.

Prin intermediul parteneriatelor dintre școală și agenți economici, colegiul urmărește pregătirea elevilor pentru: căutarea activă a unui loc de muncă, adaptabilitate la locul de muncă, inserția pe piața muncii cât și formarea și dezvoltarea profesională a acestora.

Am început acest articol trecând în revistă faptul că pentru o bună inserție pe piața muncii, tânărul absolvent de liceu are nevoie de o pregătire temeinică din punct de vedere social și profesional. Pregătirea tânărului absolvent pentru integrarea în societate și pe piața muncii este un proces susținut de către familie și sistemul educațional de care beneficiază. Familia oferă tânărului licean suportul emoțional necesar pentru a face față provocărilor din viața de zi cu zi. Școala îl formează pe individ pentru provocările oferite de viața socială și profesională, prin competențele cheie și cele de specialitate pe care curriculum național le promovează. Aceste competențe sunt implementate în procesul educațional prin intermediul activităților de predare-învățare-evaluare, manifestate sub toate cele trei forme ale educației: educația formală, non-formală și informală.

Un alt element care favorizează o mai bună tranziție de la școală pe piața muncii este *consilierea și orientarea profesională a elevilor* prin programele educative adaptate pentru căutarea, înțelegerea și asimilarea de informații conform nevoilor lor.

Stagiile de instruire practică desfășurate la agenții economici constituie o bună modalitate de a observa, învăța, experimenta, interacționa cu o nouă colectivitate, în afara școlii și familiei, contribuind la adaptarea pentru viața de după școală.

Analiza realizată (*tabelul 1*) arată faptul că 59% din elevii absolvenți aleg să continue studiile în mediul universitar sau postliceal, situație favorabilă pentru că arată preocuparea elevilor pentru îmbunătățirea competențelor dobândite pe parcursul celor 4 ani de liceu. Un procent destul de mare de 24% aleg să plece în străinătate sau să beneficieze de șomaj, această situație se datorează contextului social-economic național și 11% se angajează în domeniul de studiu finalizat imediat după terminarea liceului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*, Ediția a IV-a. București: Editura All, 1998.
2. CARCEA, M. I. *Introducere în pedagogie - Manual pentru educație tehnică și profesională*. Iași: Editura GH. ASACHI, 2001.
3. CAZACU, E., BERECZKI, I., FILIMON, A., BUJOR, G., MORARU, M., PARASCHIV, A. *Planul de Acțiune al Colegiului „N.V. KARPEN” Bacău 2020-2026*. Bacău, 2021.
4. Inspectoratul Școlar Județean Ilfov, „Monitorizarea inserției absolvenților de învățământ profesional și tehnic pe piața muncii,” 2013. [Interactiv]. Available: <https://isjilfov.ro/elevi/resurse-educative-nale-deschise/proiecte/2355-monitorizarea-inserției-absolvenților-de-învățământ-profesional-si-tehnic-pe-piața-muncii?highlight=WjNaGlkl0=>. [Accesat 27 Februarie 2023].
5. Ministerul Educației, „<https://www.edu.ro/>,” [Interactiv]. Available: <https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei-actualizata%20august%202018.pdf> [Accesat 7 noiembrie 2021].
6. Ministerul Educației Naționale, „Portal Legislativ,” 15 mai 2013. [Interactiv]. Available: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/148081> [Accesat 3 octombrie 2022].
7. NICOLA, I. *Pedagogie*, Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
8. PALADE, E., FARTUȘNIC, C., TEȘILEANU, A., HORGA, I., PREOTEASA, L., MOȘOIU, O., IRIMIA, T.O. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național în România*. București, 2020.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.03>  
CZU: 37.091.214(478)

## RECONSTRUCȚIA PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN PERSPECTIVA IMPLEMENTĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL<sup>1</sup>

Maria HADÎRCĂ,  
doctor, conferențiar cercetător,  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Ana (VIVDICI)ȚÎBULEAC,  
doctorandă,  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID iD: 0000-0002-1303-167X

**Rezumat.** *Articolul argumentează necesitatea reconceptualizării unui nou plan de învățământ în vederea ajustării acestuia la finalitățile educaționale stabilite la nivel de politică a educației, expune premisele ce susțin argumentarea acestui demers pedagogic și prezintă unele idei conceptuale privind posibilitățile de dezvoltare a documentului respectiv din perspectiva competențelor-cheie, menite să asigure eficientizarea învățării și implementarea competențelor la nivel de proces educațional.*

**Cuvinte-cheie:** *educație, curriculum, învățare, eficientizare, competențe-cheie, abordare inter- și transdisciplinară a învățării, plan de învățământ, discipline școlare, finalități educaționale, integralizare pedagogică, cadre didactice, manageri școlari.*

### RECONSTRUCTION OF THE EDUCATION PLAN FROM THE PERSPECTIVE OF THE IMPLEMENTATION OF KEY COMPETENCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Summary.** *The article argues for the need to reconceptualize a new educational plan in order to adjust it to the educational objectives established at the policy level, presents the premises that support this pedagogical approach, and introduces some conceptual ideas regarding the possibilities of developing the respective document from the perspective of key competencies, aimed at ensuring the efficiency of learning and the implementation of competencies at the educational process level.*

**Keywords:** *education, curriculum, learning, efficiency, key competencies, inter- and transdisciplinary approach to learning, educational plan, school subjects, educational objectives, pedagogical integration, teaching staff, school managers.*

În societatea contemporană se discută astăzi foarte mult despre rolul educației și al școlii, ca instituție de învățământ, în ceea ce privește pregătirea tinerilor pentru viață, dar și despre nevoia de *eficientizare a învățării* pentru creșterea randamentului școlar și a nivelului de performanțe ale elevilor, precum și despre *relevanța rezultatelor școlare* obținute prin procesul de învățare, acestea fiind considerate criterii de bază, la care se raportează, de obicei, orice individ sau instanță atunci când analizează eficacitatea procesului de învățământ.

Respectiv, schimbarea de accent care s-a produs actualmente la nivel de sisteme și procese de învă-

țământ – trecerea de la pedagogia obiectivelor la o pedagogie axată pe formarea de competențe – are drept scop, în primul rând, eficientizarea activităților de predare-învățare-evaluare prin focusarea acestora pe formarea strategică de competențe-cheie, considerate ca fiind indispensabile pentru orice individ în secolul XXI, iar în al doilea rând, creșterea relevanței rezultatelor învățării pentru elev și pentru societate, în general.

În acest scop, la nivel european au fost elaborate un șir de documente [12, 13], ce conțin recomandări privind reconfigurarea procesului de învățare în sensul dezvoltării competențelor-cheie prin învăță-

<sup>1</sup> Articolul este realizat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.27

mântul de bază, astfel conturându-se o nouă direcție de dezvoltare a educației – *approche par competences* (APC) sau *instruirea centrată pe formarea de competențe*, iar organizații internaționale, cum ar fi UNICEF sau OECD, prin rapoartele lor anuale, atrag atenția asupra necesității reconstrucției tuturor componentelor proceselor de învățământ în contextul provocărilor politice, economice și societale, orientând spre o abordare funcțional-pragmatică a instruirii, în acord cu cerințele societății actuale.

Învățământul general din Republica Moldova a preluat această abordare funcțional-pragmatică a instruirii, Codul Educației incluzând încă din 2014 cele opt competențe-cheie (comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, a învăța să înveți, competențe în matematică, știință și tehnologii, competențe digitale etc.) stabilite la nivel european drept principalele finalități ale educației de bază. Formulate ca finalități ale procesului de învățământ, documentul arată clar unde ar trebui să se ajungă la finalul procesului de învățare, ce achiziții concrete trebuie să dețină elevii la terminarea școlii.

De precizat însă, schimbarea finalităților în principalul document de politică a educației al Republicii Moldova nu a condus la producerea unei reforme în profunzime, abordată sistemic și realizată coerent, ca un *continuum*, printr-o reconstrucție pas cu pas a tuturor componentelor procesului educațional din perspectiva competențelor-cheie, începând, în primul rând, cu reformarea planului de învățământ. Or, formularea finalităților procesului în termeni de competențe-cheie impune o cu totul altă perspectivă asupra învățării proiectate prin disciplinele de învățământ: scoaterea acțiunii educative de predare-învățare-evaluare din monodisciplinaritate și plasarea acesteia într-un context inter- și transdisciplinar.

Astfel, s-a creat o situație contradictorie privind finalitățile educaționale proiectate în Codul Educației, planul de învățământ și curriculumul școlar, situație care continuă și până în prezent, constituind, în opinia noastră, o mare problemă în ceea ce privește proiectarea și realizarea învățării școlare, mai ales urmărirea consecventă prin procesul de învățare a atingerii finalităților și implementarea competențelor-cheie stabilite la nivelul învățământului general.

**Premise pentru reconstrucția unui nou plan de învățământ.** În cadrul unor studii de analiză realizate recent la tema data [1, 2], au fost evidențiate mai multe probleme și deficiențe ale planului actual de învățământ, astfel că s-a pus problema reconstrucției unui nou plan, în acord cu finalitățile stabilite în Codul Educației, aceasta fiind argumen-

tată astfel: "lista de competențe-cheie/transversale transpusă în Codul Educației reprezintă una dintre principalele premise și prima sursă de legitimare a unui demers de reconsiderare profundă a planului de învățământ și curriculumului școlar și de reconstrucție a acestora dintr-o altă perspectivă – cea a inter- și transdisciplinarității" [8, p. 3].

În același context, menționăm că problemele actualului plan de învățământ se află demult în atenția unor cercetători, precum și a factorilor de decizie la nivel ministerial, dar și a managerilor școlari, cei care operează direct cu documentul respectiv. Astfel, începând cu anul 2000, în cadrul Institutului de Științe ale Educației, la solicitarea Ministerului Educației și Cercetării, au fost realizate multiple studii de analiză a planurilor de învățământ, în care cercetători precum N. Bucun, V. Andrițchi, I. Botgros, M. Hadîrcă, N. Vicol ș.a. au formulat în repetate rânduri recomandări și sugestii de perfecționare, evidențind noi principii și modalități de reconceptualizare și de proiectare a învățării în documentul respectiv, dar acestea au rămas doar pe hârtie.

La rândul lor, managerii școlari, dar și pedagogii practicieni, exceptând pe cei care văd în planul de învățământ doar o sursă a normei didactice, de fiecare dată, atunci când li s-a cerut opinia, ca evaluatori, au exprimat critici și nemulțumiri cu referire la aglomerarea disciplinelor școlare în planul de învățământ sau la rigiditatea acestuia, ei considerând atât planul de învățământ, cât și curriculumul școlar supraîncărcate patologic și insuficient racordate la tendințele de schimbare în domeniu și la cerințele societății actuale.

Conform opiniei lui S. Cristea, o cauză fundamentală a aglomerării curriculumului actual o constituie concepția greșită, întreținută de decenii și prin metodologia de evaluare a curriculumului școlar, care încurajează exercițiile de reconstrucție a programelor și manualelor școlare *înaintea definitivării unui nou plan de învățământ*, cu o nouă structură de organizare, pe trepte și cicluri de instruire. Astfel, consideră acest autor, este eludată problema de bază pe care trebuie să o rezolve orice reformă profundă a învățământului – edificarea fundamentului sau a temeliei noii construcții curriculare, adică a unui nou plan de învățământ adecvat noilor finalități ale educației [6].

Ca prim argument în susținerea ideii privind necesitatea elaborării /reconstrucției planului de învățământ, vom utiliza aserțiunea aceluiași autor: conceptul pedagogic de *reformă a învățământului* evidențiază, ca soluție strategică necesară ciclic, mai ales, în etapele de „criză a educației” manifestă la nivelul întregului sistem și proces de învățământ,

proiectarea și realizarea unei *reformе atotcuprinzătoare și în sistem*, pornind chiar de la rădăcina acesteia, adică de la planul de învățământ și urmată de reformarea tuturor celorlalte componente ale procesului educațional (curriculum, manuale școlare, programe de formare inițială și continuă a cadrelor didactice etc.) [5, p. 767].

Următorul argument se leagă de conceptul de instruire în bază de competențe, adoptat ca direcție principală de dezvoltare a curriculumului național, după statuarea listei de competențe-cheie în Codul Educației, care ar fi trebuit să determine și reconstrucția planului de învățământ, printr-o acțiune de analiză și reconsiderare profundă a conținuturilor educaționale din actualul plan-cadru, în baza căreia să fie fundamentată o nouă viziune asupra *învățării școlare*, reieșind din tendințele de schimbare în educație, care să fie luată ca fundament în reconceptualizarea planului în baza unui *trunchi comun de cultură generală*, construit din perspectiva noilor finalități stabilite în Codul Educației, adică a competențelor-cheie.

O altă premisă ține de contextul exigent al schimbărilor de paradigmă și al transformărilor care se produc actualmente în domeniul educației, inclusiv în ceea ce privește planificarea conținuturilor instruirii în planul de învățământ, acestea fiind generate de evoluția cunoașterii integrate și de specificitatea învățării în secolul XXI, precum și de criticile aduse în adresa cunoașterii disciplinare, la care educația este solicitată să răspundă, între care: modul anacronic de structurare a conținuturilor învățării, insuficiența cunoașterii disciplinare în raport cu abordările inter-/transdisciplinare în educație sau cu cerințele sociale, lipsa de relevanță a rezultatelor procesului actual de învățământ ș.a. [3].

De menționat, toate reformele care au fost realizate până în prezent în învățământul din Republica Moldova au eludat mereu, din varii motive, problema reconfigurării învățării într-un nou plan de învățământ, care să se bazeze pe alte principii și modalități de abordare a procesului educațional, de exemplu, principiul inter-/transdisciplinarității sau al integrării conținuturilor învățării în cadrul disciplinelor școlare. Aceste reforme au vizat doar anumite componente ale procesului, cum ar fi: curriculumul școlar, sistemul de evaluare, formarea cadrelor didactice, elaborarea manualelor ș.a., nu însă și planul de învățământ, care, în fapt, stă la baza tuturor componentelor procesului, și care, cu excepția unor mici modificări, așa și nu a fost reformat.

Astfel, datorită caracterului lor parțial sau conjunctural, dar mai ales din cauza inconsecvenței în

ceea ce privește realizarea unei reforme veritabile și a tot amânării la nesfârșit a schimbării planului de învățământ, reformele efectuate până în prezent în domeniul învățământului nu au determinat schimbări profunde la nivel de sistem și de proces, după cum nu au condus nici la creșterea eficienței și relevanței procesului educațional, acest fapt fiind constatat mereu prin evaluarea rezultatelor învățării, tocmai de aceea că aceste reforme au eludat mereu soluționarea problemelor legate de planul de învățământ.

Constatăm, așadar, că problema planului de învățământ, cu care ar fi trebuit să înceapă orice reformă în educație la nivel de sistem și proces, imediat după stabilirea sistemului de competențe-cheie, realizându-se printr-un efort conjugat de cercetare pedagogică fundamentală și aplicativă, a rămas nesoluționată până în prezent. Respectiv, finalitățile educaționale stabilite în Codul Educației în formula competențelor-cheie, așa și nu au mai ajuns să fie transpuse în planul de învățământ și implementate prin curriculumul școlar în procesul educațional.

De aceea, specialiștii consacrați în proiectarea și realizarea reformelor în educație recomandă abordarea *în sistem* a tuturor acțiunilor de tip reformă și elaborarea unei *strategii unitare* de schimbare a paradigmei curriculumului, luat ca întreg, a cărei primă componentă și cea de bază, reiterăm, o constituie planul de învățământ.

Astfel, în viziunea lui S. Cristea, problema fundamentală pe care trebuie să o rezolve un nou plan de învățământ este cea a *proiectării curriculare a disciplinelor de învățământ la un nivel integrat* (intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar), construit în contextul unor arii curriculare și realizat într-un timp pedagogic optim, determinat psihologic și social. [6, p.14]

Deși la nivelul unor documente de politică educațională, cum ar fi, de exemplu, *Cadrul de referință al curriculumului național* [10] se atestă anumite orientări conceptuale privind necesitatea unor dezvoltări curriculare în perspectiva instruirii bazate pe formarea de competențe-cheie, iar actualul curriculum școlar prevede, ca obiectiv general, achiziționarea de către elevi a unui sistem de competențe-cheie, totuși, modul în care sunt organizate conținuturile educaționale transpuse în planul actual de învățământ și metodologiile de predare-învățare a acestora nu favorizează procesul de formare a finalităților respective, fiind necesare și alte acțiuni de reconstrucție curriculară.

Pe de altă parte, opinează S. Cristea, anume abordarea monodisciplinară a învățării, proiectată în

mod tradițional în planul de învățământ, structurat pe o bază academică, conduce la hiperspecializarea conținuturilor instruirii proiectate în cadrul planului de învățământ, din perspectiva continuității pe verticală, cu resurse limitate de transfer orizontal, interdisciplinar [idem].

Soluțiile pe care le vede autorul și pe care le vom adopta și noi în dezvoltarea acestui subiect vizează perspectivele inter-, intra și transdisciplinară de reconstrucție a disciplinelor școlare în planul de învățământ, în raport cu filozofia educației, cu noile abordări ale cunoașterii educaționale, cu stabilirea ariilor curriculare ce permit transferul orizontal (interdisciplinar, pluridisciplinar/ multidisciplinar) și chiar transversal / transdisciplinar al cunoștințelor și abilităților de bază dobândite [ibidem].

**Idei conceptuale privind elaborarea unui nou plan de învățământ.** Scopul acestui articol vizează nu doar evidențierea premiselor, ci și prezentarea unui sistem de idei conceptuale privind posibilitățile de reconstrucție a unui nou plan de învățământ, care să corespundă atât tendințelor europene de reconfigurare a educației și învățării școlare, cât și finalităților educaționale stabilite deja în Cadrul de referințe privind curriculumul național [11], dar mai ales nevoilor actuale de formare-dezvoltare a personalității elevilor pentru o cât mai bună inserție socială.

În expunerea ideilor de bază privind reconstrucția planului-cadru de învățământ din perspectiva competențelor-cheie pornim de la conceptul-definiție formulat de S. Cristea: planul de învățământ reprezintă „un document oficial de proiectare globală a conținutului instruirii, care stabilește, conform criteriilor valorice / pedagogice adaptate la nivel de politică a educației obiectivele pedagogice generale valabile la nivelul întregului sistem de învățământ, obiectivele pedagogice specifice valabile pe niveluri și trepte de învățământ, numărul de ore maxim rezervat instruirii formale/școlare în cadrul fiecărei trepte de învățământ, obiectele de învățământ studiate pe niveluri, trepte școlare, succesiunea obiectelor de învățământ pe ani școlari, numărul de ore săptămânal rezervat fiecărui obiect de învățământ în contextul structurii anului școlar și ofertele de educație nonformală realizabile în contextul timpului real de învățare al elevului” [4, p. 291-237].

În această viziune, atât obiectivele pedagogice generale valabile la nivelul întregului sistem general de învățământ din Republica Moldova, cât și obiectivele pedagogice specifice valabile pe niveluri și trepte de învățământ vizează achiziționarea de către elevi a sistemului de competențe-cheie stabi-

lit în Codul Educației, care includ în structura lor un set de *cunoștințe – deprinderi – atitudini*, necesare pe termen mediu și lung pentru realizarea unor *performanțe de calitate* fie la nivel didactic sau la nivel profesional.

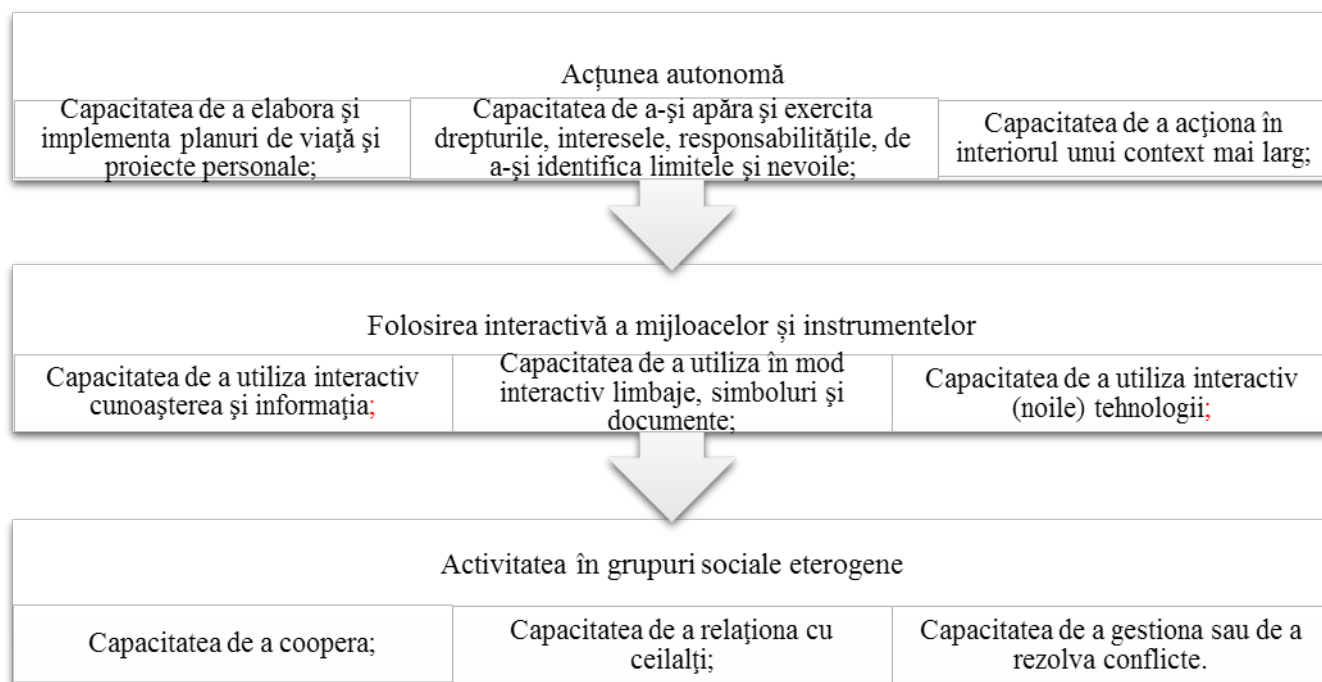
De asemenea, în conceptualizarea unui nou plan de învățământ avem în vedere noile orientări în ceea ce privește proiectarea și structurarea conținuturilor instruirii – perspectivele inter- și transdisciplinare, care favorizează formarea de competențe, permit realizarea *conexiunilor* dintre discipline și conferă învățării un caracter *integrat*), precum și axioma valorificării tuturor conținuturilor generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), pe care le vedem esențializate într-un *trunchi comun de cultură generală* și articulate la sistemul competențelor-cheie stabilit în Codul Educației al Republicii Moldova.

Inventarul competențelor-cheie, elaborat la nivel european de către OECD [12] se înscrie în această direcție de reconstrucție și dezvoltare a educației și învățării, dar, mai ales, în tendința de dezvoltare a practicilor de învățare în contextul interacțiunii permanente între individ și societate. Respectiv, competențele-cheie selectate de acest organism internațional ca necesare de format „pentru o viață eficientă și o societate funcțională” pot fi prezentate sub forma următoarei matrice de dezvoltare a planului de învățământ (Figura 1.1.), care exprimă sintetic concepția instruirii în bază de competențe-cheie în raport cu dezvoltarea personalității elevului:

În acord cu această concepție, transpusă deja în Codul Educației și în Cadrul de referință al curriculumului național, învățământul din Republica Moldova urmărește formarea prin educația de bază a următoarelor competențe-cheie: competențe de comunicare în limba română; competențe de comunicare în limba maternă (pentru minoritățile etnice); competențe de comunicare în limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologii; competențe digitale; competența de a învăța să înveți; competențe sociale și civice; competențe de antreprenariat, precum și competențe de exprimare culturală [11, p. 21].

Precizăm că prin competențe-cheie înțelegem acel *pachet transferabil și multifuncțional* de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini, care îi va permite individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și inserția profesională, ele descriu așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ (primar, gimnazial și liceal) și reprezintă achizițiile de bază ale elevilor.





**Figura 1.1.** Inventarul competențelor – cheie elaborat de OECD

Totodată, având în vedere perspectivele inter- și transdisciplinară de proiectare a conținuturilor instruirii în planul de învățământ, subliniem existența a cel puțin trei moduri principale în care *competențele-cheie pot fi integrate* în curriculumul școlar: *ele pot avea statut cross-curricular, pot fi integrate în curriculumul disciplinelor existente sau pot fi introduse ca module de învățare*, acolo unde nu au acoperire disciplinară.

Astfel, planul de învățământ proiectat în această perspectivă ar putea constitui un demers pedagogic *inovativ*, fiind parte integrantă a curriculumului național, care include disciplinele obligatorii, disciplinele opționale și stabilește numărul maxim și minim de ore aferente fiecăreia dintre acestea. Același autor precizează că planul de învățământ este un proiect curricular global care trebuie conceput unitar (pentru clasele a I-XII), nu parțiar (pe niveluri și trepte școlare disparate, decupate artificial) cum este la moment. Acesta trebuie construit curricular la nivelul conexiunilor generale necesare între:

- finalitățile sistemului de învățământ (idealul educației și scopurile strategice) care fixează direcțiile principale de realizare a conținutului învățământului pe termen mediu și lung;
- finalitățile procesului de învățământ: obiectivul general valabil la toate nivelurile, treptele și ciclurile școlare; obiectivele specifice pe niveluri, trepte, cicluri școlare și arii curriculare;

- disciplinele de învățământ, construite monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar, distribuite longitudinal (clasele I-XII) și orizontal (relații disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare/ multidisciplinare, transdisciplinare posibile și necesare în cadrul aceluiași nivel de învățământ sau aceleiași trepte de învățământ), cu statut obligatoriu opțional și facultativ, cu deschideri spre nonformal (în perspectiva educației permanente);

- numărul de ore anual, semestrial;

- forme de organizare a instruirii recomandate formal (activități frontale, mixte, activități de laborator, activități de cabinet, etc.) și nonformal (studiu individual, activități de documentare, consultații individuale și de grup, excursii didactice, etc.); forme de evaluare: orală, scrisă, practică; internă, externă; curentă, semestrială, anuală, la sfârșit de ciclu, treaptă, nivel de învățământ [5, p.748].

Așadar, ca proiect curricular global, planul de învățământ reprezintă un document fundamental, *dependent de finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ*, dar care determină modul de elaborare a programelor și a manualelor școlare (ceea ce nu se întâmplă la moment, schimbările curricula și manualelor școlare se realizează fără a atinge planul-cadru de învățământ). Iar *calitatea programelor/*

*curricula și manualelor școlare depinde de calitatea planului de învățământ, dependentă, la rândul său, de finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ și de structura de organizare a acestuia pe niveluri, trepte și cicluri școlare și pe arii curriculare [Ibidem, p.749].*

Tot S. Cristea prezintă caracteristicile generale ale unui plan de învățământ, în care se includ criteriile pedagogice angajate la nivel de politică a educației, menite să asigure:

- a) abordarea globală/sistemică a conținutului instruirii în vederea valorificării depline a tuturor resurselor pedagogice existente pe verticala și pe orizontala sistemului;
- b) alegerea obiectelor de învățământ în sens disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, în conformitate cu finalitățile macro și cross-structurale, stabilite la nivel de sistem și de proces;
- c) succesiunea disciplinelor de învățământ, proiectată liniar, concentric, modular, în conformitate cu structura de adaptare internă a sistemului stabilită prin Codul Educației;
- d) repartizarea resurselor de timp disponibil pentru realizarea activităților didactice și educative în cadrul anului școlar, trimestrial/semestrial și săptămânal, la nivel de instruire formală și nonformală [Ibidem].

Prezentăm în continuare un posibil model pedagogic de reconstrucție curriculară a planului de învățământ din perspectiva competențelor-cheie, care ține cont de aceste criterii pedagogice. (Figura 1.2.)

Menționăm că modelul elaborat trebuie citit de sus în jos și înțeles ca un construct alcătuit din componente interconectate care comunică între ele. Modelul de dezvoltare reflectat în coloana din stânga trebuie înțeles ca o componentă conectată la cadrul de implementare din dreapta, ori prea des, proiectarea nu comunică cu implementarea și evaluarea, iar componente de bază sunt omise și crează disfuncții în aplicare.

Prima parte a modelului constituită din două coloane comunică și au plasate central competențele-cheie, acestea conturează *profilul absolventului* care vizează realizarea *finalităților educației* definite prin competențele cheie bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Toate instrumentele reflectate în coloana dreaptă constituie condiții pentru implementarea secvențială, eșalonată la mai multe nivele de intervenție a modelului propus: documente cu caracter strategic și proiective curriculare, metodologice, formare inițială și continuă, didactica procesului educațional,

monitorizarea și evaluarea calității implementării acestuia.

Modelul pedagogic propus pentru dezvoltarea planului de învățământ oferă o perspectivă nouă de soluționare a unor probleme majore existente la nivelul procesului educațional actual: incoerența dintre documentele de politici publice educaționale și cele de tip proiectiv curriculare la nivel de proiectare și realizare a finalităților educației – competențele-cheie, cât și depășirea modului tradițional monodisciplinar de planificare a educației, care limitează dezvoltarea competențelor-cheie definite drept finalități ale educației în Codul Educației, prin reconstrucția planului de învățământ din aceeași perspectivă, valorificând abordările inter- și transdisciplinare ale învățării.

Paradigma are în vedere abordarea globală/sistemică a conținutului instruirii și a timpului școlar în vederea valorificării depline a tuturor resurselor pedagogice existente pe verticala și pe orizontala sistemului, fiind întemeiată pe valorificarea deplină a următoarelor principii pedagogice:

1. *Principiul abordării globale/unitare a planului de învățământ:* planul de învățământ va fi proiectat unitar pentru clasele I-XII și va reflecta coerența verticală și orizontală a procesului de învățare centrat pe formarea competențelor-cheie.
2. *Principiul selectării disciplinelor/materiilor școlare,* în funcție de competențele-cheie și finalitățile specifice stabilite pe niveluri, trepte și cicluri de învățământ.
3. *Principiul concentrării planului de învățământ la nivelul „trunchiului comun de cultură generală”* (curriculumului comun/core curriculum), fixat pedagogic în cadrul învățământului general.
4. *Principiul compatibilizării învățământului secundar general cu standardele europene de calitate,* raportate la sistemul european de competențe-cheie asociate finalităților educației.
5. *Principiul deschiderii educației de bază spre învățarea pe parcursul întregii vieți,* pentru valorificarea adecvată, în timp și spațiu pedagogic, a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației.

Conform modelului elaborat, în noul plan de învățământ se propune includerea următoarelor cicluri curriculare pentru învățământul general, fundamentate conceptual de cercetătorii C. Cucos, D. Georgescu ș.a. [7, p.37]:

1. Ciclul achizițiilor fundamentale (grupă pregătitoare și clasa a I-a și a II-a)
2. Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a VI-a)
3. Ciclul de observare și orientare (clasele a VII-a – a IX-a)

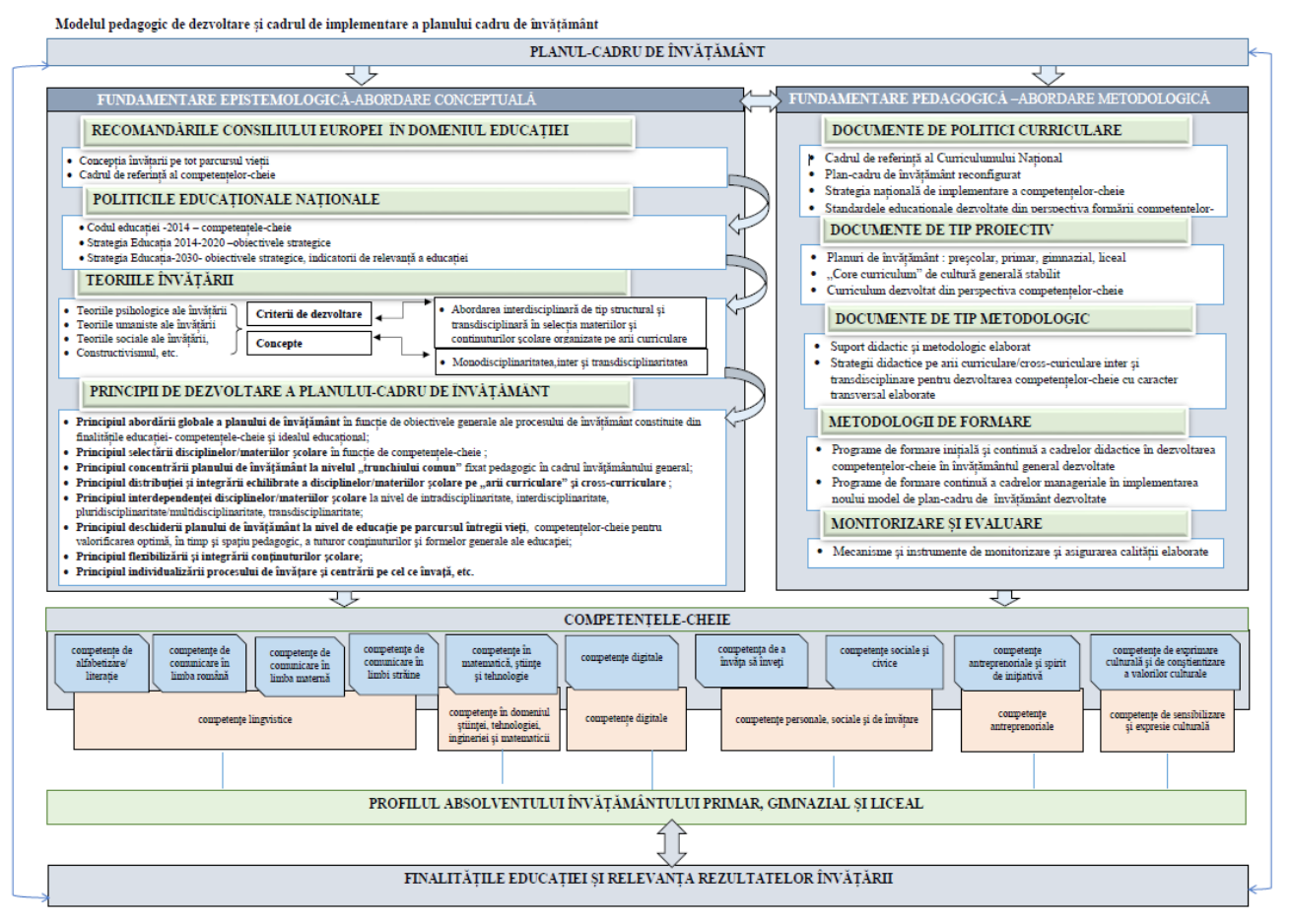


Figura 1.2 Model pedagogic de reconstrucție curriculară a planului de învățământ din perspectiva competențelor-cheie

4. Ciclul de aprofundare (clasele a X-a – XI-a)
5. Ciclul de specializare (clasa XII-a)

Cât privește avantajele prezentate de un plan de învățământ orientat în direcția instruirii în bază de competențe-cheie, M. Manolescu, făcând referire la X. Roegiers, cel mai recunoscut adept al acestei orientări, specifică următoarele obiective ale educației bazată pe formarea de competențe [9]:

1. Să pună accentul pe competențele pe care elevul trebuie să le stăpânească la sfârșitul școlarității obligatorii. Din această perspectivă, accentul nu trebuie pus pe ceea ce trebuie să predea profesorul, ci în esență pe ceea ce trebuie să știe, dar mai ales să facă elevul cu ceea ce știe. Rolul profesorului trebuie să fie acela de a organiza învățarea într-o manieră cât mai adecvată pentru a duce elevii la nivelul așteptat.
2. Să dea sens învățării, adică să arate elevului la ce-i servește ceea ce învață el la școală. Pentru aceasta trebuie să se depășească listele de conți-

nuri - materii ce trebuie reținute/ învățate pe dinafară. Din contră, abordarea prin competențe îl învață pe elev să raporteze permanent învățarea la situații care au sens pentru el și să utilizeze achizițiile sale în aceste situații.

3. Să certifice achizițiile elevului în termeni de rezolvare de situații concrete și nu în termenii unei sume de cunoștințe și de deprinderi pe care elevul le va uita, pe care nu știe cum să le utilizeze în viața activă. Abordarea prin competențe de bază este un răspuns la problematica *analfabetismului funcțional*.

Finalmente, putem conchide că situația planului de învățământ din Republica Moldova reprezintă un adevărat „studiu de caz” pentru cercetarea pedagogică, iar acțiunea de reformare a acestuia nu avansează fiindcă există rezistența cadrelor din sistem la schimbare, previzionarea unor costuri suplimentare pentru introducerea unei modificări în schema distribuirii/ alocării orelor de studiu obligatorii, le-

gătura strânsă cu cuantumul salariului profesorului și lipsa deschiderii pentru a trece la abordarea integrată a disciplinelor de studii, care este favorabilă formării competențelor-cheie etc.

Cercetarea pedagogică realizată la tema abordată, dezvoltată la nivel teoretic și validată la nivel de experiment pedagogic, vine în întâmpinarea cerinței de reconfigurare a procesului actual de învățare,

având ca scop creșterea eficienței și relevanței învățării, prin recentrarea acțiunii educative pe activități integrate de formare-dezvoltare a competențelor-cheie, realizabile în contexte inter- și transdisciplinare și necesare pentru o mai bună pregătire a elevilor de rezolvarea unor probleme cu care se pot confrunta în viața reală.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BĂLICI, V., HADÎRCĂ, M., CALLO, T. et al. *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău: IȘE, 2021.
2. BUCUN, N., GUȚU, VI., GHICOV, A. et al. *Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic*. Chișinău: Tipogr. Lyceum, 2017.
3. CALLO, T., HADÎRCĂ, M., BĂLICI, V. et al. *Învățarea școlară. Probleme de realizare, perspective de dezvoltare*. Chișinău: IȘE, 2020.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2002.
5. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. București: Editura Didactica Publishing House, 2015.
6. CRISTEA, S. *Conținuturile instruirii / procesului de învățământ*. București: Didactica Publishing House, 2018.
7. GEORGESCU, D., CRIȘAN, AL., CERCHEZ, M. et al. *Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*. Ministerul Educației Naționale. București: Editura Trithermius, 1998.
8. HADÎRCĂ, M. *Reforma planului-cadru: o condiție de bază pentru eficientizarea învățământului*. In: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: IȘE, 2012.
9. MANOLESCU, M. *Pedagogia competențelor-o viziune integratoare asupra educației*. In: Revista de Pedagogie nr.58 (3), 2010.
10. POGOLȘA, L., BUCUN, N., GUȚU, VI., et al. *Evaluarea curriculumului școlar - perspectivă de modernizare*. AȘM, IȘE, Chișinău: 2009.
11. Cadrul de Referință a Curriculumului Național, 2019. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul\\_de\\_referinta\\_fi-nal\\_rom\\_tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_fi-nal_rom_tipar.pdf)
12. Codul Educației al Republicii Moldova Monitorul Oficial, nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>
13. OECD (2002). Defining and Selecting Key Competencies. Paris: OECD, 2001b. Disponibil: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
14. *Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.06>  
 CZU: 377.091.214:316.6

## PROMOVAREA EDUCAȚIEI VocaȚIONALE ÎN PERSPECTIVA VALORIFICĂRII STRATEGIILOR DE ADAPTARE A ELEVILOR

Cristian ADĂSCĂLIȚEI,  
 doctorand,

Școala Doctorală Științe ale Educației,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău  
 ORCID iD: 0000-0001-9498-3893

Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEI,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău  
 ORCID iD: 0000-0003-2615-8677

**Rezumat.** Noul curriculum modernizat vizând educația vocațională, permite abordarea procesului de formare a identității vocaționale într-un mod care implică luarea deciziilor legate de continuarea studiilor și carierei prin valorificarea informațiilor despre sine, educație și ocupații. Curriculumul modernizat la disciplina Consiliere și dezvoltare personală, din România și din cadrul disciplinei Dezvoltare personală și a modului Dezvoltare personală și proiectarea carierei, din Republica Moldova, este conceput pentru a răspunde provocărilor societății contemporane. Articolul propune prezentarea detaliată a programei disciplinei Consiliere și dezvoltare personală, din România și stabilește liniile directoare ale Programului de educație vocațională în proiectarea căruia am realizat o fuziune între competențele specifice disciplinei Consiliere și dezvoltare personală, modalități de intervenție educațională la nivelul grupului școlar în diferite etape de dezvoltare și activități de învățare.

**Cuvinte-cheie:** Curriculum, Aria curriculară Consiliere și orientare, programă, disciplina Consiliere și dezvoltare personală, disciplina Dezvoltare personală, modulul Dezvoltare personală și proiectarea carierei.

## PROMOTING VOCATIONAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF VALIDATING STUDENTS' ADAPTATION STRATEGIES

**Abstract.** The new modernized curriculum aimed at vocational education allows approaching the vocational identity formation process in a way that involves making decisions related to the continuation of studies and career by capitalizing on information about oneself, education and occupations. The modernized curriculum for the Counseling and personal development discipline, from Romania and within the Personal Development discipline and the Personal Development and career planning module, from the Republic of Moldova, is designed to respond to the challenges of contemporary society. The article proposes a detailed presentation of the program of the Counseling and personal development discipline, from Romania and establishes the guidelines of the Vocational Education Program in the design of which we achieved a fusion between the specific competencies of the Counseling and personal development discipline, ways of educational intervention at the school group level in different stages development and learning activities.

**Keywords:** Curriculum, Curricular area Counseling and guidance, program, Counseling and personal development discipline, Personal Development discipline, Personal Development and career planning module.

Se știe că o modalitate principală de evitare a riscurilor de eșec adaptiv este alegerea unor sarcini sau profesii în acord cu interesele și aptitudinile proprii reale. Dar, pentru a-l ajuta pe elev să facă alegeri sau opțiuni adecvate, trebuie să se intensifice în școli activitățile de elaborare a unor metode și procedee diagnostice și formative, prin care elevul își va dezvolta atât capacitățile de autocunoaștere și autoevaluare obiective, cât și abilitățile de învățare

și de prelucrare creativă a informațiilor acumulate [9, pp 297-298].

Problema adaptării este abordată de P. Brânzei în *Adolescența și adaptarea* [apud 10], care afirmă că trebuie să considerăm importantă semnificația bio-psiho-socială a procesului de adaptare. Personalitatea trebuie acceptată ca pe o expresie dinamică a interacțiunilor dintre particularitățile temperamentale (înnăscute), modelate sub influența diversității

factorilor instructiv-educativi și instituționali, ca particularități ale caracterului și care sunt comutate în acțiuni sau nonacțiuni deliberate, corespunzătoare trebuințelor și motivațiilor fiecărui individ în raport cu ansamblul de norme ale unei societăți sau instituții date [10, p. 20].

„Conținutul diferitelor discipline școlare trebuie și poate constitui - fără a deturna cu nimic obiectivele lor de bază - mijloace indirecte de orientare școlară și profesională, insuficient explorate încă, pentru că acestea au, în mod implicit, în subsidiar, un potențial adecvat actului conturării unei opțiuni a elevului pentru o anumită carieră” [6, p. 16].

Asociația Consilierilor școlari din Michigan sugerează ca timpul care s-a alocat activităților din curricula de *Consiliere și orientare* să fie repartizat astfel:

- în învățământul primar-30-40%;
- în învățământul secundar inferior- 20-30%;
- în învățământul secundar superior- 15 – 25%

[7, pp. 535-536].

Conform autorului S. Cristea, semnificativă este viziunea despre educația vocațională/ profesională promovată ca: modalitate de adaptare la schimbări sociale ample, culturale, economice și politice; parte componentă a curriculumului școlar, proiectată în forme de organizare de tip formal, dar și nonformal, prin obiective pedagogice de cultură generală, cultură de profil și cultură de specialitate [5].

În concepția autorului M. Savickas activitățile de orientare trebuie să vizeze *educarea* tinerilor pentru independență și flexibilitate în cinci domenii de competență: cunoștințe despre sine, informații ocupaționale, luarea deciziei, planificare, rezolvare de probleme. Aceste competențe dobândite permit exercitarea unui control asupra propriei dezvoltări și asigură flexibilitate în managementul carierei [apud 6, p. 205]. În aceeași ordine de idei, „gradul de adaptare la activitatea școlară arată capacitatea și trebuința elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interpreta cerințele externe, influențele instructiv-educative programate, alături de dorința și capacitatea lui de a se modela, de a se acomoda, de a se exterioriza” remarcă T. Kulcsar [apud 8, p. 169]. Aspectul *prevenirii dificultăților de adaptare* la cerințele impuse de mediul școlar devine unul important, însă și dificil din cauza particularităților de vârstă ale elevilor și a metamorfozei privind lumea profesior, referitor la cerințele pe care le reclamă.

Aspectele teoretice și praxiologice ale cercetărilor asupra identității vocaționale și ale impactului demersului în formarea acesteia au stat la baza elaborării Curriculumului Național (2017) pentru clasele V-VIII, în România.

Aria curriculară *Consiliere și orientare* a fost inclusă în Curriculum-ul Național din România în anul școlar 1998-1999, fiind creat, astfel, un cadru sistematic pentru desfășurarea activităților de consiliere și orientare școlară și de grup. În perioada 2003-2006, o echipă alcătuită din cercetători și practicieni în domeniul a elaborat și ameliorat continutul Programelor de *Consiliere și orientare*. De altfel, implementarea deplină a acestei programe în cadrul orei de dirigință, de la toate nivelurile învățământului, a demarat în 2006, în urma unui amplu stagiul de formare a aspiranților la statutul de diriginte.

Etapele actuală a curriculumului este influențată de factori, evenimente, procese care pot fi atribuite exploziei informaționale și orientării prospective într-o societate axată pe schimbare. Aceste influențe au impulsat necesitatea modernizării curriculumului național pentru clasele V-VIII. Curriculumul modernizat la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* este conceput pentru a răspunde provocărilor societății contemporane, contribuind la „realizarea profilului de formare din perspectiva a cinci dimensiuni ale dezvoltării personalității elevului, care vizează: competențe de autocunoaștere, competențe socio-emoționale, competențe de management al învățării, competențe de management al carierei și adoptarea unui stil de viață sănătos” [15]. Necesitatea aceasta este dictată de prevenirea dificultăților în mediul școlar în vederea asigurării unui traseu educațional fertil, care să permită educabilului axarea pe învățare, în deplină concordanță cu raportarea la obiectivele trasate care vor conduce la dezvoltarea identității vocaționale.

Revizuirea programelor școlare pentru clasele V-VIII, la nivelul ariei curriculare „*Consiliere și orientare*”, are în vedere racordarea, încă din învățământul gimnazial, a obiectivelor și a conținuturilor învățării la cerințele formulate pentru educația de bază. Se creează astfel premisele ca, pe parcursul școlărității, elevii să dobândească cunoștințe, abilități și atitudini care să le faciliteze adaptarea și viitoarea integrare școlară și profesională.

Planurile-cadru de învățământ în vigoare cuprind *Consilierea și dezvoltarea personală* ca disciplină de trunchi comun atât în învățământul primar cât și în cel gimnazial și liceal. Astfel, proiectarea curriculară a acestei discipline impune asigurarea coerenței orizontale și verticale.

Analizând curriculumul modernizat, delimităm faptul că există în conținutul său indicații referitoare la domeniul tematic *Managementul carierei*. Avantajele incomensurabile ale curriculumului, în conformitate cu studiul nostru, țin de intenția ca

elevii să exploreze lumea educației și lumea muncii și să-și dezvolte capacitatea de a lua decizii referitoare la educație, carieră și stil de viață. Din acest punct de vedere, reformarea curriculară din România, începând cu seria elevilor de clasa a V-a, din anul școlar 2017-2018, se circumscrie acestei concepții, vizând în același timp și dinamica istorică a socialului.

Valorificând în demersul de construcție curriculară documentele de politici educaționale promovate în spațiul comunitar, noile programe au diferențe esențiale de viziune.

În ceea ce privește finalizarea învățământului gimnazial, asocierea procesului învățării cu formarea de competențe reprezintă un prag care face trecerea la un alt tip de învățare, autonomă, pe tot parcursul vieții. Actualele programe din România sunt elaborate astfel încât să formeze elevilor cele 8 competențe-cheie, esențiale pentru cultura generală pe care trebuie să o posede un adult flexibil, adaptat, capabil să dețină strategii care să-i lărgescă orizontul cognitiv, prin calificările pe care le poate obține de-a lungul inserției profesionale.

Programa școlară pentru disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* reprezintă oferta curriculară dimensionată pentru clasele V-VIII. Conform *Planului-cadru de învățământ*, aprobat prin OMENCS nr. 3590/5.04.2016, aceasta are alocată 1 oră pe săptămână. Concepția acestei programe are la bază următoarele documente: recomandări cuprinse în *Rezoluțiile Consiliului Europei* (2004, 2008) care subliniază rolul consilierii și orientării ca suport concret pentru câștigarea autonomiei în învățare, pentru deciziile cotidiene ale individului și facilitarea accesului la activități de consiliere, pe tot parcursul vieții; recomandările elaborate în cadrul rețelei *European Lifelong Guidance Policy Network* (2007-2015) cu privire la importanța dezvoltării timpurii a competențelor de management al carierei (CMS) și a necesității includerii acestora, în acord cu formulările existente și în Rezoluțiile anterior menționate, ca elemente obligatorii ale curriculumului școlar; recomandări ale unor strategii naționale și europene din domeniul sănătății și mediului, cum ar fi *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă* (2015) [11] care susține promovarea aspectelor socio-emoționale în cadrul activităților curriculare.

Programa de *Consiliere și dezvoltare personală* respectă prevederea art. 2 (1) Din Legea nr. 1/ 5 ianuarie 2011, Legea Educației Naționale, cu modificările și completările ulterioare: „promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități

acționale, cunoștințe fundamentale cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă în profesie și în societate” [14].

Elementul de noutate din programele de consiliere pentru carieră trebuie să îl reprezinte o abordare proactivă a posibilelor dificultăți ale actualilor elevi, viitori absolvenți, care pot apărea după finalizarea studiilor. De ce? Este necesară o abordare analitică a planului de carieră, dar este relevantă și valorificarea elementelor inovative, creative care generează o atitudine practică față de muncă și viață în general. Această abordare proactivă a programelor de consiliere pentru carieră își propune să introducă în conținutul lor activități care să dezvolte tinerilor abilitățile „soft” (competențe sociale) și inteligența emoțională, după cum remarcă autoarea R. Axinte [1, p. 43].

În *Nota de prezentare din Programă*, se face referire la faptul că disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* contribuie semnificativ la starea de bine și la consolidarea încrederii în sine a elevilor, ca persoane unice și valoroase, care își cunosc potențialul individual, interacționează armonios cu ceilalți, învață cu eficacitate și iau decizii școlare, personale, de carieră și stil de viață sănătos [15, p. 1].

Competențele-cheie formate la disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* sunt, în principal:

- Competența de a învăța să înveți;
- Competențe sociale și civice.

Contribuția la realizarea profilului de formare a disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* vizează cinci dimensiuni ale dezvoltării personalității elevului: competențe de autocunoaștere, competențe socio-emoționale, competențe de management al învățării, competențe de management al carierei, adoptarea unui stil de viață sănătos și a managementului comportamentelor de risc. *Prin urmare, elevul nu este pasiv în fața condițiilor de mediu, ci le asimilează prin intermediul condițiilor interne și experiența de care dispune. Interiorizând condițiile externe oferite de mediu în raport cu personalitatea sa elevul/studentul se adaptează la aceste condiții tocmai datorită propriilor trăsături de personalitate, dobândind noi abilități de adaptare. Așadar, adaptarea optimă depinde de dezvoltarea generală și armonioasă a tuturor, laturilor personalității* [10, p. 34].

În această direcție, am întreprins chestionarea unui număr de 126 elevi din clasa a VIII-a, în anul școlar 2020-2021, din școli din județul Botoșani, cu o medie de vârstă  $M = 14.48$ , dintre care 63 au fost repartizați în condiția de control și 63 în condiția experimentală. Aceștia au o medie a rezultatelor la învățătură pe semestrul întâi  $M = 8,93$ , ceea ce

poate confirma faptul că în studiu au fost implicați elevi conștiincioși, cu preocupări față de viitorul lor. Chestionarul adaptării școlare (*AISS – Adjustment for School Students, A.K.P. Sinha, R.P. Singh, 1971*), aplicat elevilor a reflectat următoarele rezultate redate în Tabelul 1:

Analizând la modul general, rezultatele expuse în tabel conchidem faptul că mediile ambelor grupuri ale cercetării, în toate cele trei sfere ale adaptării sunt mari, ceea ce semnifică un nivel mediu al adaptării. Pentru a obține un randament maxim, este necesar ca solicitările la care este supus elevul să fie în deplin acord cu posibilitățile de dezvoltare ale acestuia. După cum se poate observa, în etapa de constatare, elevii ambelor grupuri se aflau la începutul clasei a VIII-a, perioadă încărcată emoțional de importanța acordată pregătirii în vederea susținerii examenului de Evaluare Națională. Cheia succesului în procesul de adaptare la provocările acestui an de studiu și la o tranziție facilă spre liceu constă în gradul în care elevul va reuși să plece acasă, după fiecare zi de școală, cu conținutul pe deplin elucidat. Procesul de adaptare necesită efort și perseverență atât în perioada de succes, cât și în momentele dificile generate de necesitatea luării unei decizii privind traseul educațional și, ulterior, profesional.

La nivel gimnazial, în cadrul învățământului obligatoriu, disciplina *Consiliere și dezvoltare personală* oferă spațiul unei arhitecturi corecte, complexe și armonioase a personalității umane, situată diacronic în paradigma postmodernității.

Programa disciplinei are următoarea structură: *notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice și exemple de activități de învățare, conținuturi, sugestii metodologice.*

Actuala programă își propune să asigure dezvoltarea armonioasă a personalității, elevul învățând prin experimentare, autorefecție, autoevaluare, precum și prin comunicare și raportare la ceilalți, profesorul deținând rolul de facilitator al învățării. În acest sens, competențele dobândite în cadrul

acestei discipline au un caracter instrumental, susținând procesul de înțelegere și învățare formală, informală, nonformală, dar acestea asigură și dezvoltarea competenței-cheie „a învăța să înveți”, pe termen lung.

Competențele generale vizate de programă sunt:

1. *Adoptarea atitudinilor pozitive față de sine și a unui stil de viață sănătos și echilibrat;*
2. *Relaționarea armonioasă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare;*
3. *Reflectarea asupra motivației și eficacității strategiilor pentru progres în învățare;*
4. *Luarea deciziilor legate de continuarea studiilor și carieră prin valorificarea informațiilor despre sine, educație și ocupații.*

Prin dezvoltarea competențelor generale și specifice ale tuturor elevilor din clasele V-VIII, finalitatea urmărită de programă este de a preveni comportamentele de risc și de a asigura o bază generală pentru succes școlar, stare de bine, integrare armonioasă în școală și în societate.

Prezentarea conținuturilor în liste distincte pentru domeniile „Autocunoaștere și stil de viață sănătos și echilibrat”, „Dezvoltare socio-emoțională”, „Managementul învățării”, „Managementul carierei” s-a efectuat din rațiuni metodologice, deoarece în actul didactic acestea fuzionează, ceea ce implică predarea integrată.

Programa propune conținuturi sistematizate pe teme care reflectă la nivel de maximă generalitate, vârsta școlară a fiecărei clase. În acest mod, universul cognitiv al elevului de gimnaziu se construiește treptat. Conținutul vehiculat în programă propune abordări ale celor patru domenii grupate pe axa simplu-complex, valorificând orizontul specific fiecărei vârste.

Programa prevede abordarea conținuturilor în progresie tematică, fiind vizate toate competențele generale.

*Competența 1 – Adoptarea atitudinilor pozitive*

**Tabelul 1.** Rezultatele adaptării elevilor (etapa de constatare)

	Grup	n	M	SD
<b>Adaptare emoțională</b>	control	63	8.11	2.676
	experimental	63	7.03	3.822
<b>Adaptare socială</b>	control	63	8.77	2.813
	experimental	63	7.80	3.779
<b>Adaptare școlară</b>	control	63	8.50	3.373
	experimental	63	7.44	3.555



față de sine și a unui stil de viață sănătos și echilibrat. Exemple de unități tematice care vizează prioritar această competență sunt: „Cine sunt eu?” și „O viață sănătoasă” (clasa a V-a) „La început de călătorie” (clasa a VI-a) „Echilibru și sănătate în mediul real și virtual”, „Este momentul meu!” (clasa a VII-a), „Autocunoaștere și stil de viață sănătos și echilibrat” (clasa a VIII-a).

*Competența 2 – Relaționarea armonioasă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare.* Exemple de unități tematice sunt: „Ce simțim?”, „Cum relaționăm?” (clasa a V-a), „Călătorie prin emoții și cuvinte” (clasa a VI-a), „Periplu cu emoții și cuvinte” (clasa a VII-a), „Dezvoltarea socio-emoțională” (clasa a VIII-a).

*Competența 3 – Reflectarea asupra motivației și eficacității strategiilor pentru progres în învățare.* Propuneri de unități tematice sunt: „De ce și cum învăț?” (clasa a V-a), „Pași în învățare” (clasa a VI-a), „Provocările învățării” (clasa a VII-a) și „Managementul învățării” (clasa a VIII-a).

În acest context pot fi promovate învățarea experiențială, prin care elevul participă direct și activ într-o experiență concretă de învățare, deosebit de importantă pentru existența sa și contextul în care trăiește; învățarea socială și comunicațională, care favorizează învățarea prin observarea celorlalți, prin conversații structurate cu ceilalți și prin colaborare și cooperare; învățarea reflexivă, plasează elevul în calitate de judecător care analizează experiențele proprii de învățare în direcția îmbunătățirii instrumentarului învățării eficiente pe viitor.

*Competența 4 – Luarea deciziilor legate de continuarea studiilor și carieră prin valorificarea informațiilor despre sine, educație și ocupații.* Ca și în cazul celorlalte competențe, conținuturile se studiază gradual, de la simplu la complex, de la „Cine vreau să devin?” (clasa a V-a) și „Drumuri spre viitor” (clasa a VI-a) la „Oportunități pentru educație și carieră” sau „Pregătește-te să strălucești!” (clasa a VII-a), respectiv „Managementul carierei” (clasa a VIII-a).

Orice experiență, comunicare sau reflecție a elevilor poate declanșa ciclul învățării, bineînțeles, corelat cu specificul temei abordate și preferința pentru un anumit tip de învățare.

Propunerile de conținut, centrate pe competențe, sunt prezente pe fiecare domeniu, corespunzător fiecărei clase de gimnaziu și sunt redată în Tabelul 2.

În cadrul orelor de *Consiliere și dezvoltare personală*, strategiile didactice aplicate pot fi cele inspirate din modele ale învățării experiențiale (exerciții de cunoaștere și autocunoaștere; exerciții de gândire critică; proiectarea unor hărți mentale; jocul de rol și simularea, studiul de caz, proiectul, artterapia),

modele ale învățării sociale și comunicaționale (interviul, explicația, demonstrația, dezbateră), modele ale învățării reflexive (problematizarea, planul personal de educație și carieră – planul personal vocațional – portofoliul personal de învățare) sau o combinație de metode, tehnici și instrumente didactice ale celor prezentate.

Alături de competențe și conținuturi, programa propune și activități de învățare, prin care elevii pot aplica și monitoriza învățarea personală. Prin flexibilitate și eliminând abordările excesiv teoretizate se creează premisele unui demers instrucțional eficient, care se poate obiectiva într-o modalitate personalizată de interiorizare a situației de învățare de către elev, capabilă să genereze modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii.

Disciplina *Dezvoltare personală* face parte din aria curriculară *Consiliere școlară și dezvoltare personală* și se implementează în învățământul primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova începând cu anul școlar 2018-2019. Acest curriculum este construit pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educațional și a teoriei dezvoltării personalității. Conceptele și ideile ce se conțin în curriculum au rezultat din valorificarea bunelor practici ale specialiștilor din diverse domenii și din partea societății civile [13].

Este important faptul că noul curriculum reflectă o orientare prospectivă și dinamică a conținuturilor, dar și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie implicați în acțiuni cu valoare formativă care să se convertească în patternuri pozitive ale evoluției lor ulterioare.

Conform programei, disciplina *Dezvoltare personală* este structurată în cinci module: 1. Arta cunoașterii de sine și a celui alt care pune accent pe cunoașterea și acceptarea de sine, explorarea și autoevaluarea resurselor personale, familia ca valoare: responsabilități, roluri de gen, stereotipuri, comunicarea asertivă, non-conflictuală și non-violentă, autoeducarea, voluntariatul etc. 2. Asigurarea calității vieții, cu accent pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru o dezvoltare durabilă, o bună gospodărire etc. 3. Mod sănătos de viață care îi ghidează pe elevi în aspecte care țin de sănătatea fizică, emoțională, alimentația sănătoasă, contracararea viciilor: drogarea, alcool, fumat, influențe de diferit gen etc. 4. Proiectarea carierei personale și dezvoltarea spiritului antreprenorial care pune accent pe înțelegerea profesiilor din perspectiva pieței muncii, planificarea carierei și luarea deciziilor de carieră, dezvoltarea spiritului antreprenorial ca opțiune de carieră etc. 5. Securitatea personală ce oferă elevilor contextul de formare

**Tabelul 2.** Extras din Programă școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală, clasele V-VIII (<http://programe.ise.ro>)

<b>Domeniu de conținut: Managementul carierei</b>				
	<b>Clasa a V-a</b>	<b>Clasa a VI-a</b>	<b>Clasa a VII-a</b>	<b>Clasa a VIII-a</b>
<b>Competență generală</b>	4. Luarea deciziilor legate de continuarea studiilor și carieră prin valorificarea informațiilor despre sine, educație și ocupații.			
<b>Competențe specifice</b>	4.1. Recunoașterea oportunităților pe care le oferă educația pentru alegerea carierei. 4.2. Identificarea unor ocupații din domenii diferite de activitate și a beneficiilor acestora pentru persoană și pentru societate.	4.1. Compararea unor trasee educaționale din perspectiva alegerii carierei. 4.2. Analiza unor ocupații din perspectiva responsabilităților, condițiilor de lucru și a consecințelor asupra stilului de viață.	4.1. Formularea unor scopuri personale referitoare la educație, carieră și stil de viață. 4.2. Evaluarea corespundenței dintre aspirațiile personale, cerințele unei ocupații și nivelul de educație necesar.	4.1. Argumentarea luării unei decizii personale legate de educație, carieră și stil de viață. 4.2. Construirea unui plan personal de educație și carieră.
<b>Conținuturi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolul educației în alegerea unei cariere.</li> <li>• Ocupații și domenii de activitate.</li> <li>• Beneficiile ocupațiilor pentru individ și pentru societate: remunerație, perspective de angajare, stilul de viață, prestigiu, rezolvarea unor probleme globale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasee educaționale, ocupații și cariere.</li> <li>• Caracteristicile unor ocupații: conținut, responsabilități, condiții de lucru, instrumente/ echipamente de lucru, calități personale necesare și contraindicații în anumite ocupații.</li> <li>• Criterii de alegere a unei cariere: satisfacția profesională, prestigiul social, cererea pe piața muncii, educația necesară, salariul.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scopuri personale referitoare la educație, carieră și stil de viață.</li> <li>• Dimensiunea de gen în educație și carieră.</li> <li>• Aspirații personale, cerințe ale unei ocupații și nivelul de educație necesar pentru exercitarea acesteia.</li> <li>• Opțiunile de carieră: relația dintre informațiile despre sine (caracteristici personale, abilități, interese, valori legate de muncă), nivelul de educație și alegerea carierei.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasee educaționale din perspectiva alegerii carierei: niveluri educaționale (liceu, școală profesională), cerințe de admitere, filiere, profiluri și specializări.</li> <li>• Formulările de opțiuni pentru admiterea în clasa a IX-a: caracteristici și modalități de completare.</li> <li>• Luarea unei decizii: conținut, proces, etape, context.</li> <li>• Planul personal de educație și carieră: scop, obiective, strategii de realizare, termene, resurse, obstacole.</li> </ul>

a unui comportament orientat spre asigurarea securității proprii și a celorlalți [13].

În argumentarea importanței și necesității curriculumului axat pe dimensiunea dezvoltare personală este abordarea contemporană centrată pe elev și pe opțiunile acestuia pentru învățare, conform intereselor și capacităților sale, în vederea pregătirii pentru o societate dornică să-l înglobeze, dar care, la rândul său, revendică anumite standarde.

O analiză paralelă pe care o întreprindem este și cea asupra modulului *Dezvoltare personală și proiectarea carierei*, din cadrul disciplinei școlare Educație civică și Dirigenție, clasa a X-a, din Republica

Moldova și care are drept competență de bază proiectarea carierei, iar două din cele patru competențe specifice se referă explicit la dezvoltarea identității vocaționale: "competența de realizare a marketingului personal și vocațional", "competența de a lua decizii privind traseul educațional și profesional în baza sistemului de atitudini și valori" [4, p.7]. Conform autoarei A. Bolboceanu, competența de orientare și dezvoltare în carieră, de rând cu altele, asigură autonomia personalității, forța ei de decizie, responsabilitatea pentru propria viață și dezvoltare – valori, de sorginte europeană, la care se realizează în prezent și Republica Moldova [2, p. 5].

**Tabelul 3. Asocierea competențelor generale cu competențele specifice integrate în Programul de educație vocațională (<http://programe.ise.ro>)**

<b>Competențe generale selectate în program</b>	<b>Competențe specifice corespunzătoare</b>
3. Reflectarea asupra motivației și eficacității strategiilor pentru progres în învățare.	3.1. Gestionarea eficientă a motivației, timpului și efortului pentru învățare în contexte variate.
	3.2. Manifestarea interesului pentru învățare, ca proces personal, autonom și continuu, în contexte formale, nonformale și informale.
4. Luarea deciziilor legate de continuarea studiilor și carieră prin valorificarea informațiilor despre sine, educație și ocupații.	4.1. Argumentarea luării unei decizii personale legate de educație, carieră și stil de viață.
	4.2. Construirea unui plan personal de educație și carieră.

În baza interviurilor realizate cu cadrele manageriale și cadrele didactice din instituțiile de învățământ general în cadrul *Studiului calitativ privind consilierea și ghidarea în carieră a elevilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul general și profesional tehnic în Republica Moldova*, realizat sub egida Centrului „Speranța”, Chișinău, 2018 se constată următoarele: „*cele mai multe activități de orientare școlară și profesională organizate în cadrul instituțiilor de învățământ general constau, de fapt, în discuții despre profesii la orele de dirigenție și Educația civică. În cadrul orelor de dirigenție sunt alocate 10 ore obligatorii destinate orientării profesionale a elevilor începând cu clasa a V și până în clasa a IX. La disciplina educație civică, de asemenea se realizează 10 ore la modulul „Dezvoltarea personală și proiectarea carierei” în clasele V-IX, în baza Curriculumului la Modulul: Dezvoltarea personală și proiectarea carierei, elaborat în cadrul proiectului **Reconceptualizarea orientării profesionale și consilierii în carieră (REVOCC)** și aprobat în 2016 de MECC” [12].*

Conform curriculei naționale în vigoare, conținuturile specifice disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* constau în activități care urmăresc identificarea factorilor personali, situaționali, relaționali, în termeni de resurse care susțin luarea unei decizii personale legate de educație, carieră și stil de viață, la nivel individual și de grup și adoptarea unor modalități prin care se facilitează construirea unui plan personal de educație și carieră, cu rol important în prevenirea dificultăților de adaptare în mediul școlar. În aceste circumstanțe, am realizat o fuziune între competențele specifice disciplinei *Consiliere și dezvoltare personală* (<http://programe.ise.ro>), modalități de intervenție educațională la ni-

velul grupului școlar în diferite etape de dezvoltare și activități de învățare, constituind un *Program de educație vocațională*. Deoarece a fost prevăzut ca acesta să fie aplicat în context formal, a fost asociat activităților de formare a competențelor specifice regăsite în programa școlară a disciplinei. Asocierea competențelor generale cu cele specifice selectate pentru a fi integrate în programul de intervenție experimentală se pot urmări în Tabelul 3:

Procesul dezvoltării identității vocaționale corelează cu procesul prevenirii dificultăților de adaptare în mediul școlar, adică cu procesul conștientizării copilului în creștere a propriei persoane, a potențialului, a aptitudinilor sale precum și a perspectivelor de dezvoltare.

Considerăm că identitatea vocațională dezvoltată va preîntâmpina apariția dificultăților de adaptare și chiar va determina atingerea satisfacției academice/profesionale.

Orice demers care își propune o analiză a factorilor ce contribuie la prefigurarea finalităților unui sistem de învățământ, la felul în care va arăta absolventul este un demers complex ce reunește argumente și considerații de natură psihologică, pedagogică, economică, politică, culturală. O întregă literatură de specialitate corelată în mod deosebit dezvoltărilor curriculare s-a dezvoltat pe această temă [3].

În concluzie, în baza analizei, sintezei și precizării aspectelor evidențiate conchidem că este nevoie de implicare activă în susținerea elevilor pentru a-și găsi vocația și a preveni apariția dificultăților de adaptare școlară, ceea ce presupune mecanisme elaborate de evaluare a identității vocaționale și, ulterior, de dezvoltare a acesteia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AXINTE, R. *Consilierea elevilor pentru carieră. Perspective constructive*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 250 p., 2018. ISBN 978-606-714-468-0.
2. BOLBOCEANU, A. *Consiliere psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră. Ghid de aplicare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 92 p. ISBN 978-9975-48-071-0.
3. BORZEA POPOVICI, A. *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*. Iași: Editura Polirom, 2017. ISBN e-PUB 978-973-46-7058-1.
4. COSTA, P.T., McCRAE, R.R., HOLLAND, J.L. *Personality and vocational interest in an adult sample*. In: *Journal of Applied Psychology*, 69, 1984. 390-400.
5. CRISTEA, S. *Educația vocațională*. In: *Didactica Pro*, Nr. 2 (30), 2005. pp. 64-66. ISSN 1810-6455.
6. JIGĂU, M. (redactor). *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura Sigma, 2007. 683 p. ISBN 978-973-649-340-9.
7. MUSCĂ, A., ȚÎBU, S. *Aria curriculară. Consiliere și orientare*. In: JIGĂU, M. (redactor). *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura Sigma, 2007.
8. NEGOVAN, V. *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară, 2006. 237 p. ISBN 973-749-00-0.
9. RUDICĂ, T. *Devierile comportamentale ale elevilor și combaterea lor. Eșecul la învățatură și prevenirea lui*. In: *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom, 2005.
10. ȚĂRNĂ, E. *Adaptarea studentului la mediul universitar. Teza de doctor în pedagogie*. Chișinău: UST, 2013.
11. *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă*. 2015. [http://dezvoltare-durabila.gov.ro/web/wp-content/uploads/2020/08/Agenda-2030\\_RO.pdf](http://dezvoltare-durabila.gov.ro/web/wp-content/uploads/2020/08/Agenda-2030_RO.pdf)
12. *Evaluarea situației actuale privind furnizarea serviciilor de orientare profesională și consiliere în carieră a elevilor din instituțiile de învățământ secundar*. Studiu de referință. Chișinău, 2015, <https://ceda.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiul-de-referin%C5%A3%C4%83-privind-situa%C5%A3-ia-la-zi-%C3%AEn-domeniul-ghid%C4%83rii-proiect%C4%83rii-carierii.pdf>
13. [http://particip.gov.md/public/documente/137/ro\\_5372\\_DezvoltareaPersonală-Gimnaziu2018-05-26.pdf-205](http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_5372_DezvoltareaPersonală-Gimnaziu2018-05-26.pdf-205)
14. *Legea Educației Naționale nr. 1/2011*. Publicat în MONITORUL OFICIAL nr. 18 din 10 ianuarie 2011. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>
15. *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală, Clasele a V-a – a VIII-a*, 2017, <http://ise.ro>



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.07>  
CZU: 159.942-053.2

## ANXIETY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS<sup>1</sup>

**Iulia RACU,**

*associate professor, doctor habilitatus,*

The Institute of Research, Innovation and Technological Transferal  
within the The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM

**ORCID ID: 0000-0002-9096-7121**

**Igor RACU,**

*university professor, doctor habilitatus,*

The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM

**ORCID ID: 0000-0001-8143-4908**

**Abstract.** *The article presents the development of anxiety from preschoolers to adolescents and includes the following aspects: the specifics of the anxiety at preschooler, junior schoolchildren, preadolescent, adolescent boys and girls of different ages. As results we established that the anxiety is higher at preschoolers. Also we underlined that junior schoolgirls, preadolescents and adolescents are more anxious. Besides we can mention that the anxiety is more intensive at the beginning and at the end of the age.*

**Keywords:** *anxiety, preschoolers, junior schoolchildren, preadolescents, adolescents, gender differences, ages differences.*

### CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A ANXIETĂȚII LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

**Rezumat.** *Articolul conține descrierea evoluției anxietății la copii și adolescenți și include următoarele aspecte: specificul anxietății la preșcolari, școlari mici, preadolescenți și adolescenți. Ca rezultate am stabilit că incidența anxietății este mai ridicată în rândul copiilor preșcolari. De asemenea am evidențiat că începând cu vârsta școlară mică anxietatea predomină la fete. Totodată consemnăm că anxietatea este mai intensă la începutul și la sfârșitul vârstelor investigate.*

**Cuvinte-cheie:** *anxietate, preșcolari, școlari mici, preadolescenți, adolescenți, diferențe de gen și diferențe de vârstă.*

In the century in which we live the importance of anxiety studies significantly increases. The complexity of the problems which are imposed by the study of the anxiety are multiple and are more and more signaled and vivid both on global and national level.

An alarming reality of the moment, according to World Health Organization is the great number of people affected by anxiety and depression, which is increasing. The WHO experts mention that „a problem of proportions” referring to the significant increase of the adults with mental health problems in future will appear, if urgent measures to help children and adolescents who present anxiety manifestations will not be taken [1, 2]. The meta-analytical studies suggest that anxiety

within the general population significantly increased during the last 40 years. The exposed results are also valid for the population represented by children and adolescents. Thus, with all the exposed during the last years, a primary objectives of mental health policies around the world is the well-being emotional and social state of children and adolescents [1].

The presence of the anxiety, as well as the imbalances at the level of human mental health well-being state are determined by the *new realities*: profound and important changes in the life of society and of the human being in particular: the development of modern technologies computerization, information excess, mass-media, internet, social networking impact [3, 4, 5].

---

<sup>1</sup> Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

Following the above mentioned, we ascertain the problem of anxiety in childhood and adolescence *in the context of new social realities* insufficiently investigated, for this reason we set out to study anxiety in children and adolescents.

The synthesis of latest scientific literature reflects that the anxiety represents a complex and dynamic phenomenon engraved by restlessness, agitation tension, fear, unjustified concern which manifests itself either as a state that appears in certain circumstances usually for a limited time duration which can be encountered in the life of each person, or as a personality trait which is relatively constant, stable and does not depend on external life factors and circumstances [3, 4, 5].

The ample analysis of the conceptions referring to the transformations which are produced in the organism of the one that feels anxiety emphasizes upon the following ways and levels of its manifestation. The presence of the anxiety betrays a number of transformations at biological, affective, cognitive and behavioural level. Among the ways of anxiety manifestations, we can underline the subjective states which include the feeling of helplessness, self-doubt, lack of energy in front of the external factors which appear as exaggerated and threatening, diffuse fear of a real or imaginary danger, the expectation of failure etc. and the behavioural manifestations which include disorganized activity, diminished performance compared to the usual ones and tendencies to overcome discomfort through „protection mechanisms“. The levels of anxiety manifestations are as follows: reduced anxiety, moderate anxiety, and high level anxiety [3, 4, 5, 6].

The most important classifications regarding the types of anxiety outline: the anxiety-state, anxiety-trait, school anxiety / academic anxiety [7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15].

The scientific approach regarding anxiety in children and adolescents shows that anxiety is one of the most frequent emotional problems of children and adolescents, with negative consequences, difficult to be immediately perceived, upon the wellbeing of the child and upon his daily functioning [16, 17, 18, 19]. The most evident negative consequences of the anxiety which interfere with child's quality of life are the level of autonomy in daily activities; several aspects are negatively affected: the school performance, the implication in school, extra-school development activities, self-confidence, the capacity to develop friendships, as well as satisfaction with his own life [4, 17, 20].

The approach and examination of the ontogenetic course of the anxiety present that the anxiety

is encountered even during the first year of life of the child, as soon as the types of anxiety manifestation get modified from one age to another. The babies experience the anxiety of strangers and the anxiety of separation. These types of anxiety persist at older children as well. Preschoolers manifest other types of anxiety, worries and preoccupations connected to animals, darkness, doctors, creatures and certain particular situations. Junior schoolchildren experience school fear and phobia. Such situations as: parents' divorce, separation of parents as well as various physical wounds and dangers determine the presence of anxiety in junior schoolchildren. The changes the preadolescents overcome also generate anxiety. Thus, the preadolescents feel the anxiety produced by the physical modifications, identity development, communication and relations with parents, peers, colleagues, and the preadolescents of the opposite gender. Adolescents' anxiety is connected with appearance, development and constitution of the identity, school, future, relations with parents, with other adolescents and with the opposite gender [17, 19, 21, 20, 22].

The course of anxiety development is not an encouraging one, there are empirical proofs which support the idea that the anxiety manifested during the childhood and adolescence continues and persists most often at adulthood as well. It is important to focus on and to intervene early in case of anxiety, this being beneficial for adults' functioning. The untreated at the right time anxiety can intensify and be present as clinical manifestation and most frequently will condition the appearance of depression.

The research target group included **792 children** of different ages among which: **152 preschoolers** with ages between 4 and 7 years old, **170 junior schoolchildren** with ages between 7 and 11 years old, **320 preadolescents** with ages between 10 and 15 years old and **150 adolescents** with ages between 16 and 18 years old.

For the finding experiment we have launched the following general hypothesis: *The manifestation and levels of the anxiety in children and adolescents are determined by gender, age, development social conditions, influence personality features and are specific for different age stage.*

For the investigations derived from the hypothesis launched for the finding experiment we have chosen a series of tests, inventory and questionnaires for the more authentic examination and appreciation of anxiety and its correlates at children and adolescents: *R. Temml, V. Amen and M. Dorca anxiety test for children, Scale of anxiety manifesta-*

tion at children, Taylor's scale of anxiety manifestation.

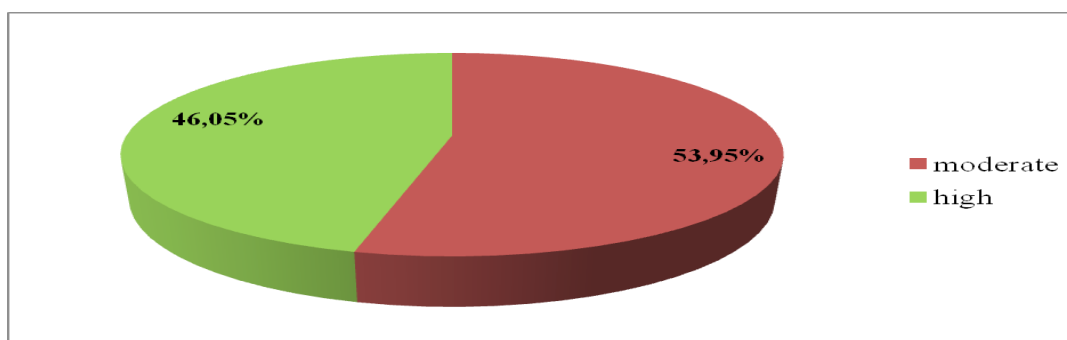
In the intention to conceptualize anxiety in pre-schoolers through elucidating its specific character depending on gender and age we have administered the **R. Temml, V. Amen and M. Dorca anxiety test for children**. The results obtained for the anxiety levels at pre-schoolers are illustrated in figure 1.

46,05% from the investigated pre-schoolers obtained high scores for anxiety, proving high anxiety level. We can affirm that the pre-schoolers with high anxiety level feel restlessness states, tension, frustration, permanent nervousness, manifest psychic fatigue, annoyance, hypersensitivity and distraction. Combined with defective management of their own feelings and emotions, we very often witness avoiding communication and socializing with other children. Boys and girls register high anxiety scores (53,85% and 37,83%). We would mention that there are no clear gender differences in anxiety manifestation at pre-schoolers. We would interpret this thing in such a way: both, boys and girls are predisposed to feel anxiety. Anxiety manifestation in pre-schoolers is characterized through distinct content and sphere. Boys present emphasized anxiety conditioned by their emotional vulnerability in the context of their relationship with parents and by everyday activities. Girls present emotional malfunctions in situations connected with the communication with the peers. The distinct feeling of emotional experiences together with the identification process and gender differentiation which continues at preschool stage ground the lack of gender differences in anxiety at this stage. Additionally, a possible reason for equal high anxiety level at boys and girls, proved by our observations, are changes concerning education and family composition of each pre-schooler; all of these combined with technological development affect the quality

of the attachment and emotional and social development in pre-schoolers. The highest frequency for high anxiety level is noticed at 6 year-old and 4 year-old pre-schoolers (47,05%,  $U=110$ ,  $p\leq 0,01$  and 45,94%,  $U=78$ ,  $p\leq 0,01$ ), followed by 5 year-old (41,81%) and 7 year-old pre-schoolers (66,67% – 6 pre-schoolers). The 4 year-old pre-schoolers and 6 year-old pre-schoolers feel the highest level of anxiety. The level of anxiety shows, on one hand, the fragility and lability of the affective sphere and pre-school personality development at the beginning of the age, as well as the growth of surrounding world complexity and the extension and intensification of the activities bigger pre-schoolers are involved in. We would explain pre-schoolers' anxiety also as manifestation referring to some models and requirements which they do not manage to know, to understand and to accept.

The anxiety in junior schoolchildren was grounded through following and underlining its features depending on gender and age dimensions by the administration of the **Scale of anxiety manifestation at children**. The anxiety level at junior children are illustrated in figure 2.

The junior schoolchildren studied extensively, reach high scores for anxiety which correspond to high level of anxiety (48,08%). Junior schoolchildren with high level of anxiety show such features such as: body tensions, emotions or stomachaches, headaches, they have difficulties while falling asleep, attention and concentration problems, feelings of loneliness, restlessness, adults' addiction, refusals to go to school, self-distrust. It becomes vivid that boys (47,04%) and girls (50%,  $U=353$ ,  $p\leq 0,05$ ) of junior school age show high level of anxiety. The girls are more predisposed to anxiety. Anxiety prevalence at girls can be explained by a certain influence of the nervous system, their higher susceptibility towards parent-child interaction (communication style, education), the psychological state of



**Figure 1.** *Frequencies by anxiety levels in pre-schoolers*

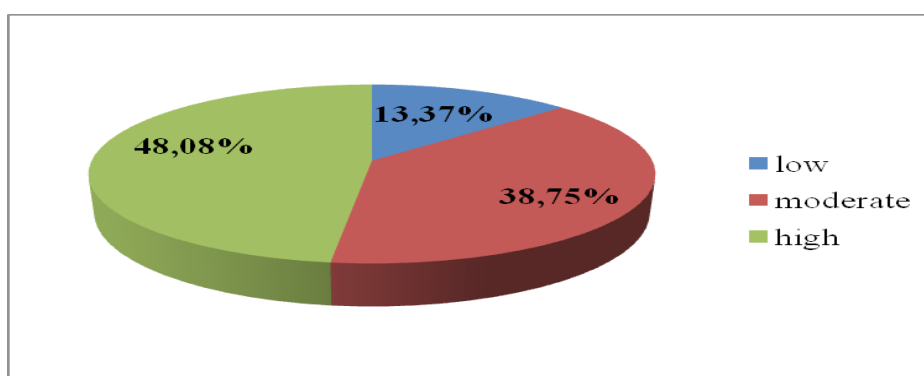


Figure 2. Frequencies by levels for anxiety in junior schoolchildren

parents especially mother's (emotional problems, anxiety, depression) as well as by the difficulties and challenges at school and in relationships with peers. At the same time, boys have the tendency of denying that they feel anxiety and fear. This difference is emphasized and kept during the subsequent development periods, preadolescence and adolescence. 8 year-old juniors (49,02%,  $U=77,5$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $U=29,5$ ,  $p \leq 0,05$ ) and 9 year-olds (58,34%,  $U=134$ ,  $p \leq 0,01$ ) present high anxiety compared to 10 year-olds (32,25%) and 11 year-olds (62,50% – 5 junior schoolchildren). Children at the beginning of junior school period are characterized by the incapacity to totally perceive and understand the experiences felt and which seem to be threatening, which lead to intensify and emphasize anxiety problems. We would mention as well the fact that small children still show inadequate social and coping abilities. As they get older, junior schoolchildren, by the development of thinking and emotional self-regulation, can take into account more aspects of the situations and can react more rationally and more adequately to everyday circumstances. They already learn what cause anxiety and how adults react to emotions of such kind and learn how to behave as a consequence.

The grounding of anxiety in preadolescents started from the investigation of gender and age features in manifesting this through the **Scale of anxiety manifestation in children** and **Taylor's scale of anxiety manifestation**. The anxiety levels of anxiety in preadolescents are illustrated in figure 3.

The data show again a high incidence of anxiety in preadolescence (31,56%). Anxiety in preadolescents causes: strong heartbeats, superficial breathing, shivering and sweating/perspiration, pessimistic beliefs and concerns, an emotional state of alarm, fear, the tendency to perceive the world as threatening, timidity, indecision and attempts to control the environment he is in. The gender differences established at junior school stage are kept in preadolescence as well (boys: 29,14% and girls: 33,72%,  $T=2,9$ ,  $p \leq 0,01$ ). The findings for differences between preadolescent girls and preadolescent boys connected to anxiety, which we referred to concerning junior school age, can be considered for the explanation of the results which were obtained for the preadolescents. We need to add to these explanations the accentuated psychological tension of the preadolescents connected to the biological changes of the puberty. Other possible factors can

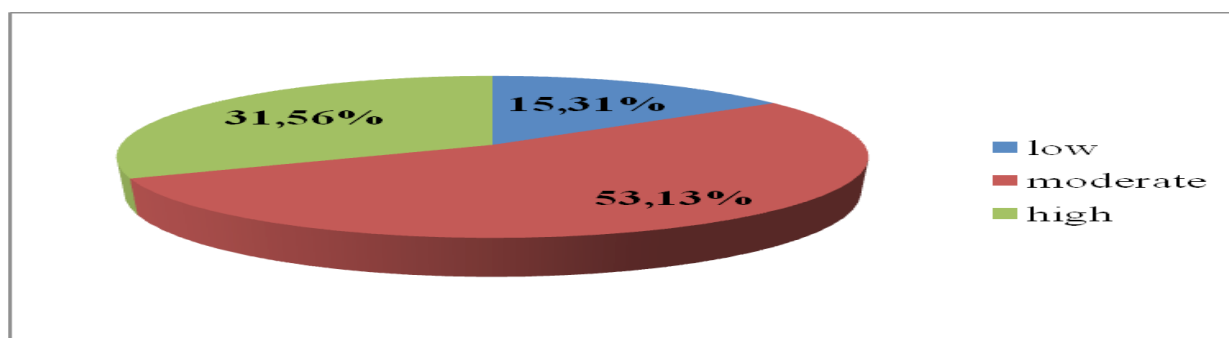


Figure 3. Frequencies by levels for anxiety in preadolescents



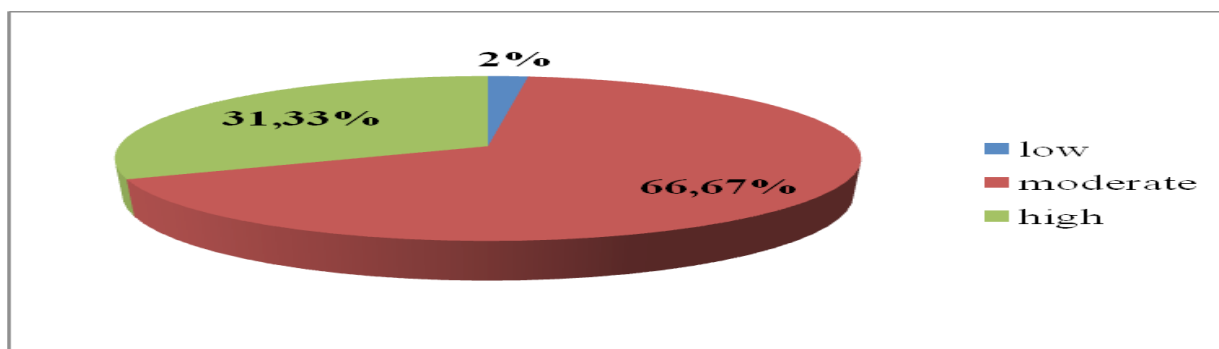


Figure 4. Frequencies by levels for anxiety in adolescents

be the way the girls socialize and greater vulnerability of these to the stress within social relations. 12 year-old (31,15%,  $U=29,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), 13 year-old (30,44%,  $U=13$ ,  $p \leq 0,01$ ), 14 year-old (32,86%,  $U=8,5$ ,  $p \leq 0,01$ ) and 15 year old preadolescents (32,76%,  $U=12$ ,  $p \leq 0,01$ ) present higher anxiety compared to those of 10 year-old (33,33%) and 11 year-old (29,51%). At the age of 12, the anxiety is generated by the novelty of growth and of physical changes and the modification of the preadolescent's role in the family, school and community. The anxiety of 13 year-old preadolescents is conditioned by the manifestation of the puberty crisis. The intense development of self-awareness, the growth of aspirations for freedom, for autonomy get to a series of not always positive feelings as: anger, negativity, aggressiveness and anxiety. The period of preadolescence which comprises the ages of 14 and 15 years-old is a step of transition, stressing and tumultuous to adolescence, which includes a series of specific features, a collection of biological, psychical and social modifications. The above mentioned changes emphasize the concern, tension, worries, agitation and anxiety.

Adolescents' anxiety was conceptualized starting with the study of its features conditioned by gender and age dimensions by the administration of **Taylor anxiety manifestation scale**. The levels of anxiety in adolescents are illustrated in figure 4.

The adolescents present a high level of anxiety (31,33%). The anxious adolescents show: headaches and stomachaches, accelerated pulse, rapid breathing, cold hands, repetitive thoughts, scary mental images, worries, restlessness, nervousness

and avoidance. Gender differences regarding anxiety are kept in adolescence as well (adolescent boys: 23,88% and adolescent girls: 37,34%,  $T=3,1$ ,  $p \leq 0,01$ ). Girls' anxiety derives from the explanations mentioned for juniors and preadolescent girls. Adolescence challenges can as well determine anxiety. Body changes, sexuality, personal identity development, real life problems: love, relations with the opposite gender, conflicts with parents, choices connected to the future become overwhelming for the adolescents and can cause stress, confusion, tensions, worries and anxiety. 17 year-old (39,58%) and 18 year-old adolescents (32,31%,  $U=41$ ,  $p \leq 0,05$ ) show higher anxiety compared to those of 16 years-old. The intensification and emphasis of future importance (personal, professional and social) as well as study for high school examinations and possibly those for the application to the university can increase adolescents' anxiety.

The anxiety in children and adolescents was conceptualized through essentiality of a range of laws and mechanisms: The anxiety is encountered from preschool period up to adolescence. We established that the anxiety in children and adolescents has both common and distinct features. We proved that out of all the investigated categories of age, the anxiety is the most intense at preschoolers. We underlined high anxiety in both preschool boys and girls. We proved that for junior schoolchildren, preadolescents and adolescents are common gender differences while showing anxiety. Junior schoolgirls, preadolescents and adolescents are more anxious. We figured out that the anxiety is most remarkable at the beginning and at the end of the age.

## REFERENCES

1. CATTEL, R. *The scientific analysis of personality*. Chicago: Aldine Pub. Co., 2007. 399 p.
2. ECKERSLEYD, J. *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press. 2005. 111 p.

3. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN, FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: Editura TREI, 2010. 644 p.
4. PETROVĂI, D. *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți*. Ghid de psihoeducație pentru profesioniști din domeniul sănătății. București: Speed Promotion, 2009. 104 p.
5. RACU, I.U. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare*. Ghid pentru studenți și masteranzi. Chișinău: Totex-Lux SRL, 2013. 154 p.
6. RACU, I.U. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău, 2011. 328 p.
7. RACU, I.U. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020. 331 p.
8. RACU, I.U. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019. 291 p.
9. RACU, I.U. *Anxietatea la preșcolari: caracteristici și determinante*. În: Revista Psihologie Pedagogie Specială Asistență socială. Chișinău: UPS „Ion Creangă” nr. (3) 56, 2019. p. 39 – 54.
10. Rezoluția Parlamentului European referitoare la promovarea egalității de gen în sănătatea mintală și în cercetarea clinică. 2017. 18 p.
11. SPIELBERGER, C. *Trait-State anxiety and motor behaviour*. In: Journal Motor Behaviour. 1971. vol. 3. p. 265 – 279.
12. SPIELBERGER, C., RICKMAN, R. *Assessment of State and Trait Anxiety*. In: Anxiety: Psychobiological and clinical perspectives. N. Satorius (Eds.). Washington: Hemisphere / Taylor and Francis, 1991. p. 69 – 83.
13. SPIELBERGER, C., RITTERBAND, L., SYDEMAN, S. *Assessment of Emotional States and Personality Traits: Measuring Psychological Vital Signs*. In: Clinical Personality Assessment: Practical Approaches. J. Butcher. New York: Oxford University Press, 1995. p. 42 – 58.
14. STÂNCULEANU, D. *Aproape întotdeauna, în preajma unui copil cu anxietate vom descoperi rapid un adult semnificativ care se confruntă cu dificultăți similare* [citată pe 1.07.20]. Disponibil pe <https://republica.ro/psihologul-diana-stanculeanu-zaproape-intotdeauna-na-in-preajma-unui-copil-cu-anxietate-vom-descoperi-rapid>
15. TOMA, N. *Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018. 183 p.
16. ȚINCĂȘ, I. *Anxietatea pe parcursul dezvoltării. Predictorii temperamentalii, strategii de reglare emoțională și mecanisme atenționale*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2010. 86 p.
17. VERZA, E., VERZA, F. *Psihologia copilului*. București: Editura TREI, 2017. 556 p.
18. АСТАПОВ, В. *Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте*. Москва: МОДЭК, 2011. 368 с.
19. МИКЛЯЕВА, А., РУМЯНЦЕВА, П. *Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие*. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 328 с.
20. ПРИХОЖАН, А. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер, 2007. 192 с.
21. ПРИХОЖАН, А. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. 304 с.
22. Тревога и тревожность. Хрестоматия. Сост. и общая ред. В. Астапова. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.

## TENDINȚE ACTUALE ÎN PROIECTAREA CERCETĂRILOR DIN PERSPECTIVA INCLUZIUNII UNIVERSITARE A TINERILOR CU DIZABILITĂȚI

**Aurelia RACU,**  
*doctor habilitat, profesor universitar,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**ORCID iD: 0000-0001-5116-867X**

**Rezumat.** În prezent, comunitatea științifică din lume depune eforturi susținute pentru a identifica și propune soluții eficiente ale învățământului incluziv. Promovarea universităților incluzive implică nu doar depășirea barierelor instituționale, identificate în literatura științifică de specialitate, dar și cunoașterea unor etape pe care specialiștii le vor aplica în activitatea lor de constituire a mediului academic de tip incluziv.

**Cuvinte-cheie:** mediul universitar, tineri cu dizabilități, învățământ de tip incluziv, asistență complexă, educație incluzivă, educație integrată, socializare, cerințe educaționale speciale (CES).

### CURRENT TRENDS IN RESEARCH DESIGN FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY INCLUSION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

**Abstract.** This article proves the fact that the scientific community around the world makes scientific efforts to identify and propose effective solutions for inclusive education. The promotion of inclusive universities implies not only overcoming the institutional barriers, which have been identified in the specialized scientific literature, but also knowing some steps that the specialists will apply in their activity of establishing an inclusive academic environment.

**Keywords:** university environment, young people with disabilities, inclusive education, complex assistance, integrated education, socialization, special educational needs.

Incluziunea socială în mediul academic a devenit un concept-cheie în întreaga lume. În vederea realizării acestui deziderat, universitățile se confruntă cu numeroase presiuni din partea societății și, în special, din partea grupurilor subreprezentate. Educația incluzivă a devenit un aspect esențial de care se ține cont în cadrul sistemului de acreditare și asigurare a calității învățământului superior [9].

Este necesar ca instituțiile academice să promoveze incluziunea socială, accesul extins și echitabil în învățământul superior, asigurând în același timp calitatea procesului educațional (A. Gupta, 2006, DV. Popovici, 2021, V. Prețcan, 2017, L. Ludmila, 2017).

Datele studiului efectuat confirmă că în contextul educației universitare incluziunea socială poate fi definită, luând în considerație trei etape-cheie: *aces, participare și succes* (Y. Zamora, 2017). Acestea sunt esențiale în procesul de instruire al studenților ce provin din grupuri social-vulnerabile. Nu este suficientă doar garantarea accesului în sistemul de

învățământ, or, incluziunea socială trebuie să continue pe tot parcursul studiilor, să asigure condiții echitabile de participare, să fie redus abandonul universitar și să creeze premise reale pentru angajarea pe piața muncii. (L.V. Diaconescu, 2019, A. Racu, 2019)

Pentru Republica Moldova tema incluziunii în sistemul educațional superior este una relativ nouă. Până nu demult prezența tinerilor cu dizabilități în mediul academic era mai mult o excepție decât o regulă, fenomenul în cauză întâlnindu-se foarte rar și atunci vizând, cu precădere, persoanele cu dizabilități locomotorii, mai puțin cele cu dizabilități de ordin senzorial sau asociate [11, 14].

În sistemul de învățământ de tip sovietic integrarea persoanelor cu dizabilități în instituțiile medii de specialitate și superioare era un fenomen sporadic și neregulat, studenții respectivi fiind puși în situații-limită, ei urmând să le facă față doar prin efort personal, iar în unele cazuri, cu suportul rudelor

apropiate. Prin aceste realități au trecut și alte state ale lumii, care, acum, sunt mult mai avansate în domeniul respectiv [14].

După adoptarea, la nivel de politici statale a principiilor educației incluzive la toate treptele de instruire, și în Republica Moldova s-au produs schimbări pozitive în acest sens. Este important că fenomenul în cauză devine unul controlabil, supus normelor și legităților de formare și implementare a diferitor modele de învățământ integrat/incluziv, subordonate unui obiectiv suprem – asigurarea drepturilor și șanselor egale pentru toți cetățenii țării, a accesului nelimitat la toate tipurile de studii, disponibile la nivel național.

În unele țări, evoluția în timp – de la învățământul segregat la cel incluziv – a avut la bază o delimitare clară a unor noțiuni care, la noi, mai sunt confundate, ceea ce creează confuzii, disensiuni, interpretări, uneori contradictorii, și multe alte probleme. (A. Racu, P. Munteanu, 2015, 2019)

În legătură directă cu fenomenul incluziunii în învățământul superior se impune clarificarea noțiunilor de *educație incluzivă*, *educație integrată* și de *socializare*. **Învățământul de tip incluziv** reprezintă un model funcțional de atragere în același mediu de instruire a persoanelor cu și fără dizabilități, congenitale sau dobândite, singulare sau asociate. Cu alte cuvinte, pentru mediul educațional de tip incluziv nu contează caracteristicile fizice, psihice, intelectuale, senzoriale, emoționale sau de altă natură ale persoanelor, ci doar dorința și disponibilitatea acestora de a se dezvolta, de a-și descoperi și valorifica potențialul, de a-și asigura autonomia personală prin obținerea unei profesii și, implicit, a unui loc de muncă. Instituția de învățământ de tip incluziv are grijă să creeze toate condițiile pentru ca aceste aspirații ale persoanelor cu dizabilități să poată fi realizate.

**Educația de tip integrat** vizează un grad cât mai înalt de adaptare a persoanelor la condițiile oferite de instituția de învățământ, aceasta, de altfel, continuând să funcționeze în regimul său obișnuit, fără a depune eforturi de facilitare a sarcinii asumate de către studenții cu cerințe educaționale speciale.

**Socializarea** reprezintă procesul de formare a individului în consens cu exigențele societății, de însușire treptată a unor caracteristici comportamentale și de gândire, care i-ar permite să-și reglementeze relațiile cu mediul social.

Evoluțiile în domeniul strategiei incluziunii socioeducaționale a persoanelor cu dizabilități din țări

avansate în domeniu au cunoscut câteva etape distincte, pe care specialiștii autohtoni ar trebui să le cunoască și să le aplice în activitatea lor de constituire a mediului academic de tip incluziv. Iată cele mai importante dintre aceste etape:

- organizarea procesului de documentare privind potențialul contingent de studenți cu dizabilități – contacte directe cu personalul didactic și administrativ din liceele de tip incluziv, crearea unei baze de date a tinerilor cu dizabilități care ar dori să obțină studii superioare, perfectarea dosarelor personale ale studenților din categoria respectivă, în care să se regăsească informații exhaustive privind cerințele educaționale speciale ale acestora, exigențele față de mediul fizic și academic, necesitatea și caracterul suportului revendicat de către fiecare student cu dizabilități etc.;
- acordarea asistenței psihologice studenților cu dizabilități prin accesul liber al acestora la consultările psihologului, înscrierea în grupuri de training adaptiv și de comunicare în cadrul colectivului studentesc, inițierea în viitoarea profesie, inclusiv prin vizitarea întreprinderilor și instituțiilor de profil, precum și prin contact direct cu absolvenții deja angajați în câmpul muncii;
- crearea condițiilor pentru profilaxia eventualelor degradări ale stării de sănătate, integrarea studenților cu dizabilități în programe speciale de educație fizică și de formare a modului sănătos de viață prin prisma propriilor deficiențe;
- frecventarea gratuită a sălilor de sport cu solicitarea asistenței din partea antrenorului versat în problema fizică a studentului concret;
- organizarea activității extracurriculare a studenților cu dizabilități menite să le formeze sau să le perfecționeze deprinderile de comunicare cu alte persoane, fie din mediul familiar lor, fie din afara acestuia, să le faciliteze implicarea în diverse activități comunitare, în favoarea unor categorii sociale mai puțin protejate etc.;
- sensibilizarea opiniei publice față de problemele persoanelor cu dizabilități, formarea atitudinii tolerante față de ele, medierea contactelor dintre studenții cu dizabilități și alte grupuri sociale prin implicarea în activități comune de voluntariat, de culturalizare, de petrecere a timpului liber etc. [14].

Aceste etape fundamentale pentru implementarea principiilor incluziunii educaționale în mediul



universitar vor asigura evoluția firească a lucrurilor, până la ștergerea definitivă a deosebirilor dintre studenții cu și fără dizabilități în ceea ce privește asigurarea șanselor egale la studii.

În Republica Moldova, la momentul actual, instituții de învățământ superior care ar fi pregătite în totalitate pentru a include în procesul de instruire studenți cu diverse tipuri și grade de dizabilitate practic nu există. Din acest motiv, se îngustează considerabil aria opțională a acestei categorii de tineri, nevoiți să-și aleagă facultatea și instituția în care să studieze nu atât după propriile predilecții, cât după existența condițiilor, corespunzătoare propriilor cerințe educaționale speciale. Indirect, are loc, de fapt, o compromitere serioasă a principiilor neîngrădirii dreptului la studii și a șanselor egale ale tinerilor cu dizabilități [11].

Analiza structurală a specialităților pentru care sunt pregătiți studenții cu dizabilități denotă o situație alarmantă, determinată de problemele care ar putea să apară pe viitor cu angajarea în câmpul muncii al acestora. Lipsa unor prognoze social-economice pertinente referitoare la direcțiile de dezvoltare a țării pe termen mediu și lung generează contradicții grave între formarea profesională a tinerilor, în general, și a celor cu dizabilități, în special, pe de o parte, și piața muncii, pe de altă parte.

O altă tendință negativă la momentul actual rezidă în neglijarea de către structurile abilitate de informare a tinerilor cu dizabilități cu privire la posibilitățile lor de a se înscrie la facultate, condițiile reale oferite de către instituțiile de învățământ superior studenților cu deficiențe, perspectivele de angajare în câmpul muncii după absolvirea studiilor. Simpla anchetare a liceenilor cu dizabilități din clasele absolvente denotă faptul că circa 50 la sută dintre ei au o închipuire vagă despre oportunitățile de studii în universitățile din țară și drepturile de care dispun atunci când se confruntă cu situații de îngrădire a accesului la facultatea aleasă [16].

Multitudinea de probleme existente în sfera dată de activitate a instituțiilor de învățământ superior revendică ajutorul concret al forurilor științifice, de cercetare. Cu regret, până în prezent acestea au avut o contribuție modestă la elucidarea numeroaselor aspecte contradictorii care marchează profund acest domeniu de activitate. De exemplu, cadrele didactice din instituțiile de tip incluziv mai rămân în așteptarea unui model de incluziune educațională, fundamentat științific și adaptat la condițiile Moldovei; a unei interpretări analitice a experienței

pozitive, acumulate atât în țară, cât și peste hotare, în problema incluziunii universitare [8].

Nu există, deocamdată, nici studii serioase referitoare la problema angajării în câmpul muncii a absolvenților cu dizabilități, la cauzele respingerii acestor candidaturi de către angajatori, la eventualele măsuri motivaționale-economice fiscale etc. – pe care ar trebui să le adopte statul în raport cu angajatorii dispuși să ia la lucru specialiști cu dizabilități, la fel cum se procedează în toată lumea.

Restanțe serioase în elucidarea problematicii abordate în prezenta lucrare înregistrează și științele educației, sociologice, psihologice, care ar avea un cuvânt greu de spus la subiecte precum:

- adaptarea programelor de studii/curriculum-urilor la cerințele educaționale speciale ale studenților cu dizabilități;
- asistența didactico-metodică și socio-psihologică acordată acestora în cadrul instituțiilor de învățământ superior;
- activitatea centrelor de resurse didactice și psihopedagogice destinate atât studenților cu dizabilități, cât și profesorilor, altor categorii de angajați care activează în instituțiile de tip incluziv etc. [15].

În mod surprinzător, deși procesul de implementare a incluziunii educaționale în instituțiile de învățământ superior a fost deja lansat, nu există, deocamdată, o concepție – actualizată, fundamentată metodologic, cu indicarea expresă a mecanismelor de transpunere în practică – privind asigurarea calității și a accesului liber la studii universitare a persoanelor cu CES. Între timp, experiența internațională demonstrează că accesul la studii și calitatea instruirii profesionale a persoanelor cu dizabilități pot fi obținute doar în condițiile asigurării unei continuități dintre principiul învățământului incluziv și legitățile moderne ale pieții muncii, cu includerea în acest sistem a mecanismelor speciale de trecere de la învățământul general la cel profesional, de la cel profesional la angajarea în câmpul muncii și la activitatea profesională ulterioară [15].

Prin deducții empirice constatăm că eficiența învățământului superior destinat persoanelor cu dizabilități și încadrarea cu succes a acestora în activitatea de muncă depind, în mod direct, de fundamentarea științifică a programelor de ghidare în carieră, promovate încă de pe băncile școlii, a proiectelor de asistență socio-psihologică adresată tinerilor cu dizabilități pe durata studiilor universitare și după

absolvirea acestora, când se află în căutarea unui loc de muncă adecvat calificării obținute.

Nu e de neglijat nici aportul științelor ingineresti, abilitate cu elaborarea unor soluții tehnice în problema accesului fizic al tinerilor cu diverse tipuri de dizabilități la studii. Aceste, dar și alte eventuale teme de cercetare, de rând cu nivelul de pregătire specială a cadrelor didactice, au menirea să asigure un nivel-standard al calității studiilor în instituția de tip incluziv, care, deocamdată, nu există la nivel de normă obligatorie.

Așadar, instituțiile de învățământ superior, care au pășit pe calea implementării incluziunii educaționale, așteaptă de la domeniul de cercetare contribuții concrete în următoarele probleme:

- elaborarea sistemului de informare a tinerilor, marcați de anumite dizabilități, cu privire la oportunitățile de obținere a studiilor superioare în baza unor programe adaptate;
- motivarea științifică a necesității de a completa periodic nomenclatorul de profesii și specialități accesibile tinerilor cu dizabilități;
- crearea unei biblioteci/baze de date naționale a programelor de studii adaptate cu indicarea mecanismelor de aplicare în instituțiile de învățământ de tip incluziv și a rezultatelor preliminare înregistrate;
- elaborarea unui sistem de centre universitare abilitate cu angajarea în câmpul muncii a absolvenților cu dizabilități care ar activa în mod coordonat, ajutându-se reciproc prin transmiterea informației obținute de la potențialii angajatori;
- crearea unui sistem de monitorizare, analiză și evaluare a calității studiilor oferite de către instituțiile de învățământ superior persoanelor cu dizabilități cu publicarea periodică a rapoarte-

lor de stare, a concluziilor și recomandărilor de ameliorare a situației;

- elaborarea setului-standard de soluții ingineresti în vederea asigurării tehnico-materiale a procesului de studii – de la rampe de acces în clădire până la cele mai sofisticate dispozitive menite să faciliteze instruirea studenților cu deficiențe asociate;
- elaborarea unui portal informațional care ar asigura accesul la resursele oferite de către centrele didactico-metodice, schimbul de informații, acumularea și analiza datelor statistice privind evidența nominală și caracteristicile studenților cu dizabilități [13].

Orientarea activității de cercetare spre direcțiile nominalizate ar permite creșterea numărului de tineri cu dizabilități dornici să obțină studii superioare; extinderea listei de profesii disponibile pentru această categorie de candidați la studii; creșterea nivelului de profesionalizare a tinerilor în societate; reducerea nivelului de șomaj, inclusiv al celui latent, din contul angajării oficiale în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități; crearea în Republica Moldova a unui spațiu informațional consolidat al învățământului incluziv.

Pentru a realiza o incluziune eficientă este esențial să existe coerență și concordanță între politica educațională și sistemul de învățământ, pe de o parte și modalitățile practice de realizare a acesteia (organizarea la nivelul unității școlare/universitare, modul de predare, pregătirea pedagogică a profesorilor, experiență) pe de altă parte. Discrepanțele între acestea sau predominanța unora asupra celorlalte sunt factori ce conduc la o incluziune deficitară în educație. (Haug, 2010; Vislie, 2003.)

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BIEWER, G., BUCHNERA, T., FERREIRAD, M., TOBOSO-MARTINE, M., RODRÍGUEZ DÍAZ, S. *Pathways to inclusion in European higher education systems*. In: ALTER, European Journal of Disability Research, 9, p. 278-289, 2015.
2. Deutsche Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung (DZHW) *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe Eurostudent V 2012-2015 Synopsis of Indicators* Hanover: DZHW, 2015.
3. FRENCH, S., CAMERON, C. *Controversial issues in a disability society*. Buckingham: Open University Press, 2003.

4. GUPTA, A. *Affirmative action in Higher Education in India and the US: A study in contrasts*. Center for students in Higher Education, 2006.
5. HAUG, P. *Approaches to Empirical Research on Inclusive Education*. In: *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (3); p. 199-209, 2010.
6. HAUG, P. *Understanding inclusive education: ideal and reality*. In: *Journal of Disability Research* 19 (3); p. 206-217, 2017.
7. *International Classification of Functioning, Disability and Health*, OMS, 2001.
8. MANEA, L. *Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în România, cu focalizare pe învățământul secundar superior, vocațional și universitar*. România: RENINCO, 2016.
9. MARTIN, M., STELLA, A. *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices. Fundamentals of Educational Planning*. UNESCO, Paris, France, 2007.
10. NORWICH, B. *Recognizing Value tensions that Underlie Problems in Inclusive Education*. In: *Cambridge Journal of Education* 1-16/0305764x.2014.963027, 2014.
11. RACU, A. (editor). *Accesibilitatea tinerilor cu dizabilități în universități* (orientări teoretice și practice). În: *Materialele conf. șt. „Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior”*. Chișinău: Editura Pontos, 2017. 176 p. ISBN 978-9975-46-349.
12. RACU, A. (editor). *Integrarea socio-profesională a tinerilor cu dizabilități*. Culegere de articole. Chișinău: Editura Pontos, 2018. 120 p. ISBN 978-9975-51-998-4.
13. RACU, A. *Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive*. Chișinău: S. n., 2016. 272 p. ISBN 978-9975-53-670-7.
14. RACU, A., MAXIMCIUC, V. ș.a. *Aspecte conceptuale privind incluziunea educațională și socială în mediul academic a tinerilor cu dizabilități*. În: *Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*. Chișinău: Editura Pontos., 2016., 268 p.
15. RACU, A., POPOVICI, D. Vl., ș.a. *Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane. Suport didactic*. Chișinău: S.n. (Tipogr. Pontos), 2019. 202 p. ISBN 978-9975-72-412-8.
16. RACU, A., POPOVICI, D. V. ș. a. *Bazele teoretico-practice ale educației tinerilor cu dizabilități în instituțiile universitare: Ghid științifico-metodic*. Chișinău: Editura Pontos, 2018, 240 p. ISBN 978-9975-51-999-1.
17. RACU, A., RACU, S. *Formarea atitudinii tolerante în mediul universitar*. In: *Bazele teoretico-practice ale educației tinerilor cu dizabilități în instituțiile universitare*. Chișinău: Tipografia Reclama, 2018. pp. 70-74. ISBN 978-9975-51-999-1.
18. ZAMORAY, G.B. *Conceptualization and Intervention.s of Social Inclusion in Higher Education Institutions*. University of Tampere, 2017.
19. АРЖАННЫХ, Е.В. *Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ*. В: *Психологическая наука и образование*. Т. 22. № 1. 2017, p. 150-160.
20. БАЙРАМОВ, В.Д. *Теоретико-методологические основы „инклюзии обратного порядка”*. В: *Современные подходы к инклюзивному образованию в высшей школе: теория и практика*. Moscova, 2017.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.09>  
 CZU: 373.015.3+004.4

## VALORIFICAREA POTENȚIALULUI APLICĂRII RESURSELOR DIGITALE ÎN PRACTICA SERVICIUL PSIHOLÓGIC ȘCOLAR<sup>1</sup>

Victoria MAXIMCIUC,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
 al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0001-7331-9133

**Rezumat.** În articol se abordează problema dezvoltării și aplicării surselor și instrumentelor digitale în dezvoltarea serviciului psihologic școlar din învățământul general. Este realizat un studiu teoretic și un studiu experimental cu evaluarea și identificarea nevoilor. Au fost propuse recomandări privind organizarea activităților psihologice la treapta preșcolară, școlară primară și gimnazială cu aplicarea platformelor educaționale și aplicațiilor digitale.

**Cuvinte-cheie:** serviciul psihologic școlar, digitalizare, evaluare, recomandări, treapta preșcolară, școlară, gimnazială, platforme educaționale, aplicații digitale.

### VALIDATING THE POTENTIAL OF APPLICATION OF DIGITAL RESOURCES IN PRACTICE SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICE IN GENERAL EDUCATION

**Abstract.** The article addresses the issue of developing the application of digital sources and tools in the development of the school psychological service in general education. A study is conducted theoretical with experimental study with needs assessment. The recommendations regarding the organization of psychological activities at pre-school, primary and secondary school level with the application of educational platforms and digital applications.

**Keywords:** school psychological service, digitization, assessment, recommendations, school, secondary school, educational platforms, digital applications.

Omenirea a trecut prin patru etape de revoluții informaționale: prima – apariția scrierii (3500 de ani până la era noastră); a doua prima jumătate secolului XVI – apariția și dezvoltarea serviciilor tipografice; a treia sfârșitul secolului al XIX– electricitatea, radio; a patra – era calculatoarelor și dezvoltării internetului.

Pandemia COVID-19 a determinat profunde schimbări datorate intensității implementării unor tehnologii noi în societate și a sporit aplicarea surselor digitale în desfășurarea procesului educațional în toate țările, însă potențialul aplicării surselor digitale este insuficient valorificat.

Cercetarea teoretică ne-a permis să menționăm că există mai multe direcții de cercetare a competențelor digitale în sistemul învățământului general. Analiza literaturii de specialitate din domeniu ne-a permis să constatăm că există următoarele direcții de cercetare: analiza bazei competenței digitale: H. B. Герова [7, p. 3], Л. Н. Лядова [9, p. 13], Г. К. Селевко [15, p. 7], Е. К. Хеннер [17, p. 85], А. В. Хуторский [19, p. 6]; dezvoltarea compe-

tențelor digitale în rândul cadrelor didactice: О. П. Осипова [10, p. 121]; structura competenței digitale și cerințele față de ea Е. К. Хеннер, А. П. Шестакова [18, p. 5]; particularitățile aplicării surselor digitale în procesul educațional И. В. Роберт [12, p. 69].

Aplicarea tehnologiilor digitale în psihopedagogia specială: О.В.Филатова, Е.И. Вяльшина, diminuarea tulburărilor de limbaj la copiii cu infirmitatea motorie cerebrală [16, p. 32]; elaborarea caietului electronic cu Google Docs și LearningApps Л.В. Дорофеева [8, p. 22]; crearea unor mini prezentări de caracter cognitiv А.Ю. Акимова [6, p.24]; consilierea la distanță la nivelul intervenției timpurii, descrierea aplicării instrumentelor necesare și trecerea treptată de la asistență fizică la cea la distanță cât și respectarea condițiilor [11, p. 6; 4, p.110] elaborarea și aplicarea trainingului privind formarea unor competențe la părinți. De asemenea, găsim unele lucrări privind posibilitățile aplicării surselor digitale în activitatea psihologului școlar, inclusiv și în arealul românesc [1, p. 594], utile în con-

<sup>1</sup>. Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asistenței psihologice din învățământul general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.



silierea psihologică la distanță; A. Cucer, G. Leuțanu [2, p. 90]-utilizarea mediului on-line în activitatea profesională a cadrelor didactice; E. Furdul [3, p. 130] - dezvoltarea creativității persoanelor cu nevoi speciale prin intermediul platformelor on-line; S. Vaida și C. Bota [5, p. 49] – avantajele intervenției online: scalabilitatea, costuri reduse, acces non-stop, eliminarea posibilei stigme de a fi văzut în cabinetul unui consilier.

Cercetătorul O.B. Рубцова [13, p.117] atenționează că aplicarea tehnologiilor digitale în diferite tipuri de activitate va spori interesul psihologilor privind realizarea studiilor consacrate dezvoltării funcțiilor și proceselor psihice în mediu digital. Altă perspectivă deosebită este clasificarea direcțiilor de cercetare în asistență psihologică propusă către A.И.Савенков, А.М. Двойнин, И.С. Буланова [14, p. 84]: 1) analiza riscurilor psihologice care sunt niște consecințe în rețeaua globală de digitalizare a sistemului educațional; 2) conștientizarea faptului transformării educației digitale; 3) posibilitățile aplicării formelor hibride de educație prin asocierea spațiului virtual și fizic ca o problemă inevitabilă în dezvoltarea educației.

În cercetarea noastră ne-am propus să analizăm din punct de vedere teoretic și experimental posibilitățile digitalizării activității psihologului școlar din învățământul general, elaborarea și propunerea unor recomandări la nivel preșcolar, primar și gimnazial.

Pentru evaluarea problemei digitalizării activității psihologului școlar din învățământ general a fost elaborată Anchetă privind utilizarea tehnologiilor digitale și platformelor educaționale. Această anchetă a fost plasată pe facebook în Google Forms. În urma prelucrării rezultatelor au fost obținute următoarele rezultate: mediu de trai - din mediu urban 83,3% și 16,7% din rural; stagiul de lucru în domeniul asistenței psihologice în școală - 83,3% până la 5 ani și 16,7% mai mult de 5 ani; participarea la cursuri de perfecționare în domeniul aplicării tehnologiilor informaționale în activitatea psihologului au participat numai 50%; prezența condițiilor pentru aplicarea tehnologiilor informaționale în activitatea psihologului 83,3% sunt și 16,7% nu sunt; oferirea asistenței metodice privind aplicarea tehnologiilor informaționale -50%; frecvența aplicării tehnologiilor informaționale – odată pe săptămână 83,3%, odată la trei luni-16,7%; nivel de pregătire privind aplicarea tehnologiilor informaționale - nivelul superior - 66,7% (lichidarea dificultăților cu programe, sistema operațională) și 33,3% la nivel de utili-

zator (Word, Excel, Power Point); situații în care se aplică tehnologii informaționale: în pregătire pentru activități 83,3%, în timpul activităților 50%, ca tehnica asistivă 33,3%, altele 16,7%; surse din tehnologii informaționale aplicate în activitate- word, power point 83,3%, tabele electronice 50%, discuri, multimedia 33,3%, programe specializate 50%, internet 83,3%; 100% din respondenți au menționat că au adresa electronică și o folosesc permanent; rețele de socializare aplicate 83,3% aplică facebook și numai 16,7% facebook și instagram; atitudinea față de utilizarea jocurilor la calculator- pozitivă 16,7%, negativă 16,7%, depinde de joc unele pot avea efect pozitiv asupra dezvoltării, altele nu, 16,7% utilizarea prea mult timp are efecte nocive asupra psihicului și duc la modificări asupra comportamentului; prezența unui blog sau site pe internet prin care se face schimb de experiențe au 50% din respondenți; resurse educaționale digitale folosite: google meet 50%, placate 16,7%, texte originale din literatura artistică și științifică, ZOOM 16,7%; pregătirea pentru instruirea cum trebuie să fie activitatea psihologică în clasa virtuală au confirmat 66,7%; aplicarea tehnologiilor informaționale în activitatea cu părinții și colegii 83,3%; necesitatea dezvoltării permanente al competențelor digitale au constatat toți 100%; propuneri referitor la îmbunătățirea competențelor digitale la activitatea psihologului în instituție de învățământ- cursuri obligatorii privind platforme educaționale 16,7%, utilizarea unor programe inovative cu scopul eficientizării activității 16,7%.

Analizând rezultate din partea de constatare am identificat necesitatea aplicării unor platforme educaționale specializate în activități de psihoprofilaxie, evaluarea psihologică și psihodiagnostică, consilierea psihologică și dezvoltarea personală la vârsta preșcolară și școlară (primară, gimnazială, liceală), metodologii de activitate online cu părinții și cadrele didactice.

La elaborarea recomandărilor noi ne-am condus de: Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014; Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ din R. Moldova, aprobat la ședința DGETS din 20.06.2018; Reperele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general; Metodologia privind continuarea activității la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal (ordin MECC 19.03.2020); Organizarea, în colaborare cu partenerii educaționali cât și

formarea de formatori în vederea utilizării resurselor digitale; aprobarea Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de educație timpurie (ordin MECC 26.03.2020); lansarea platformei de educație online Învăț de acasă etc.

*Recomandări psihologilor privind realizarea activităților online la nivel școlar*

Recomandări pentru treapta școlară mai mult se bazează pe respectarea pașilor în organizarea activităților online.

**Pasul 1.** Stabilirea instrumentelor de realizare a activității online Meet, Zoom, Skype, Google Classroom. Fiecare psiholog alege instrumentul de desfășurare după anumite criterii: gratuit/cu plată; în funcție de numărul de participanți (100/50/25), limită de timp (40 min/1 oră/24 ore), opțiuni de predare (interacțiune cu copiii/ elevii, partajare de ecran, să acceseze un website, un dicționar, fișe sau materiale de lucru digitale, jocuri interactive); gradul de dificultate (selectăm instrumentele care sunt utile, sunt ușor de manevrat, sunt simplu de utilizat); comoditate; interactivitate.

**Pasul 2.** Selectarea tipului de desfășurare: asincron, sincron, mixt.

**Pasul 3.** Informarea elevilor (reguli de comunicare, siguranța online).

**Pasul 4.** Stabilirea orarului lecțiilor online și durata acestora.

**Pasul 5.** Stabilirea structurii lecțiilor (ex. evocarea 10 min, interacțiune online 20 min, lucru individual 10 min, reflecția 10 min).

Propunem distribuirea resurselor și instrumentelor digitale pe principale direcții de activitate a psihologului școlar în instituții de învățământ general.

*Activitatea de prevenție/profilaxie:* la nivel primar - platformele: Liveworksheets; Wordwall; Livresq; Site-ul web YouTube; Programul Windows; Movie Maker; Canva; Nearpod; aplicații: Toy Theater; Jamboard; I'm a Puzzle, Chatterpix; LearningApps; Book Creator; Programul PowerPoint. La treapta gimnazială sunt platforme și aplicații sus numite cu platforma Zoom; Microsoft Teams; aplicația Padlet.

Activități cu părinții și cadrele didactice la nivel de treapta primară și gimnazială: platforma Google Meet; platforma Zoom; platforma Microsoft Teams; Aplicația Padlet;

*II. Activitatea de evaluare psihologică și diagnoză.* Pentru realizarea evaluării psihologice și diagnozei pentru plasarea și prelucrarea datelor folosim următoarele programe și aplicații: Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, Google Forms.

*III. Activitatea de intervenție psihologică*

*1.Consilierea psihologică.* Pentru desfășurarea unei consilieri psihologice individuale este necesar de prezența surselor: încăpere separată; calculator personal, camera web, conexiunea la internet. Părintele sau cadrul didactic folosește o oarecare sursă digitală mobilă, materiale video poate fi depozitate în Google Foto în propriu acount. Conferințele video pot fi realizate cu Platforma Zoom, Microsoft Teams, Viber, WhatsApp. Etapele principale de desfășurarea unei consilieri psihologice individuale sunt: identificarea necesităților, selectarea surselor digitale, anunțarea primei întâlniri, plasarea orarului cu indicarea duratei activității.

*2. Activitatea de dezvoltare personală.* Toate platformele și aplicațiile digitale recomandate pentru nivelul preșcolar și școlar prezentate în activitatea de prevenție/profilaxie.

În urma celor expuse conchidem că actualitatea acestei cercetării este argumentată prin necesitatea valorificării potențialului aplicării resurselor digitale în activitatea serviciului psihologic din învățământul general condiționată de sporirea digitalizării procesului educațional.

Studiul teoretic a constatat că este abordat și în mare parte conceptul competențe digitale cu mai multe direcții de cercetare însă sunt puține elaborări metodico-științifice privind posibilitățile digitalizării serviciului psihologic școlar din învățământ general. Aplicarea anchetei privind utilizarea tehnologiilor digitale și platformelor educaționale a permis să constatăm că majoritatea respondenților, fiind persoane tinere ce au nivel superior de aplicare tehnologiilor informaționale, au bloguri și site-uri proprii pe care le folosesc în activitatea sa profesională. Totuși analizând aceste date se simte necesitatea aplicării unor platforme educaționale specializate în activitățile de psihoprofilaxie, evaluarea psihologică și diagnoză, consiliere și intervenție psihologică la vârsta școlară mică și gimnazială, metodologii de activitate online cu părinții și cadre didactice. Recomandările elaborate, privind digitalizarea serviciului psihologic din învățământul general s-au bazat pe acte legislative naționale.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BATOG, M. *Consilierea psihologică online: avantaje, riscuri și probleme*. In: Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare, 7-8 de-cembrie, 2018. Materialele Conferinței Științifice internaționale IȘE, 7-8 decembrie, 2018. Coord. șt: Pogolșa, L., Bucun, N. Chișinău: Tipogr. Lyceum, IȘE, 2018, p.593-599.ISBN 978-9975-3275-0-3.
2. CUCER, A., LEUȚANU, G. *Utilizarea mediului on-line în activitatea profesională a cadrelor didactice*. In: Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice. Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier. Chișinău: IȘE, 2021, p.90- 94.ISBN 978-9975-3336-2-7.
3. FURDUI, E. *Dezvoltarea creativității persoanelor cu nevoi speciale prin intermediu platformelor on-line*. In: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale Educație incluzivă. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, p. 130-135. ISBN 978-9975-3276-1-9.
4. MAXIMCIUC, V., CORCEVOI, N. *Formarea competențelor la părinți în formatul instruirii la distanță*. In: Lucrări Conferinței A.P.A.R. Ediția XVI. Restructurări psihologice în criză. Brașov: Editura A.P.A.R., 2021, p. 110-115.ISBN978-606-94584-9-5.
5. VAIDA, S., BOTA, C. *Eficiența intervențiilor online informarea stra-tegiilor de coping și reducerea a stresului la școlari, o perspectiva teoretică*. In: Revista de psihologie, 2020, vol. 66, nr.1, p.49-60. ISSN 2344-4665.
6. АКИМОВА, А.Ю. *ИКТ как средство развития речи дошкольников с ТНР*. В: Логопед, 2020, № 4, с. 24-28. ISSN 2218-5089.
7. ГЕРОВА, Н.В. *Теоретические и методические основания непрерывной информационной подготовки студентов гумани-тарных профилей по направлению педагогического образования*. Автореф. дис. д. пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 45 с. ISBN 005560054.
8. ДОРОФЕЕВА, Л.В. *Электронная тетрадь в логопедической ра-боте*. В: Логопед, 2021, № 4, с. 22-27. ISSN 2218-5089.
9. ЛЯДОВА, Л.Н. *Проектирование системы повышения квалифика-ции работников образования по основам информатики*. В: Ин-форматика и образование, 2004, № 1, с. 13-17.ISSN 0234-0453.
10. ОСИПОВА, О. *Формирование ИКТ-компетентности учителя начальной школы*. В: Народное образование, 2008, № 1, с. 116-121. ISSN 0130-6928.
11. ПАНЦЫРЬ, С.Н, ШВЕДОВСКИЙ, Е.Ф. *Возможности и условия дистанционного консультирования, семей воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра*. В: Аутизм и нарушения в развитии, 2020, 18, с. 14-20. ISSN 1994-1617.
12. РОБЕРТ,И.В.*Теория и методика информатизации образования (психолого- педагогический и технологический аспекты)*. Москва: ИИО РАО, 2010, 356 с. ISBN 978-5-9963-2336-4.
13. РУБЦОВА, О.В. *Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая)*. В: Культурно-историческая психология, 2019, Т. 15, № 3, с. 117-124. ISSN: 2224-8935.

14. САВЕНКОВ, А.И., ДВОЙНИН, А.М., БУЛАНОВА, И.С. *Психологическое сопровождение когнитивного и психосоциального развития школьников в условиях дистанционного обучения*. В: Современная зарубежная психология, 2022, Том 11, № 3, с. 84-93. ISSN: 2304-4977.
15. СЕЛЕВКО, Г.К. *Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств*. Москва: НИИ школьных технологий, 2009. 208 с. ISBN 5-87953-203-8.
16. ФИЛАТОВА, О.В., ВЯЛЬШИНА, Е. И. *Логопедические занятия для детей с ДЦП в условиях дистанционного обучения*. В: Логопед, 2021, № 2, с. 32-36. ISSN 2218-5089.
17. ХЕННЕР, Е. К. *Структурирование и формализация требований к компьютерной грамотности и ИКТ-компетентности субъектов системы непрерывного образования*. В: Информатизация образования и науки, 2009. №2, с. 71-85. ISSN 2073-7572.
18. ХЕННЕР, Е. К., ШЕСТАКОВ, А. П. *Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения*. В: Информатика и образование, 2004, №12, с. 5-9. ISSN 0234-0453.
19. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Компетентностный подход в обучении*. В: Научно методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013, 73 с. ISBN 978-5-904329-43-3.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.10>  
CZU: 159.922.8.072

## INTERACȚIUNILE DINTRE ATAȘAMENTUL FAȚĂ DE PĂRINȚI ȘI RELAȚIILE INTERPERSONALE

Svetlana TOLSTAIA,  
doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat din Moldova  
ORCID ID: 0000-0002-0985-6142

Iana CIOBANU,  
doctorandă,  
Universitatea de Stat din Moldova  
ORCID ID: 0000-0001-7731-5738

**Rezumat.** Studiul relațiilor din cadrul familiei și influența acestora asupra naturii interacțiunii unui copil cu ceilalți are o importanță deosebită. Articolul prezintă o privire de ansamblu asupra publicațiilor naționale și străine despre această problemă, precum și rezultatele unui studiu empiric al influenței relaționării adolescenților cu părinții, care-i formează siguranța prin menținerea proximității. Studiul empiric a implicat pe elevii din clasa a X-XII-a, cu vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani (99 de fete și 88 de băieți). Au fost aplicate două inventare:

1. Inventarul Atașamentului față de Părinți și Semeni (IPPA) – care a oferit informație despre percepția adolescenților despre calitatea atașamentului în raport cu părinții și semenii.
2. Inventarul Problemelor Interpersonale - identificarea tipurilor de probleme care apar în cadrul relațiilor interpersonale la vârsta adolescentină.

Rezultatele obținute ne permit să afirmăm că adolescenții cu atașament sigur, la subiecții de gen masculin comparativ cu subiecții de gen feminin demonstrează atât tendințe de asemănare (tip: dominant, răzbunător, inhibat, nesigur, prietenos), cât și tendințe de deosebire (tip: distant, supus, intruziv). Totodată, adolescenții cu nivel înalt al încrederii în semeni și comunicare pozitivă denotă o pondere sporită la tipul relațional prietenos.

**Cuvinte-cheie:** atașament sigur, adolescent, părinți, semeni, interacțiune, relaționare, prietenos, supus, nesigur, dominant, intruziv.

## INTERACTIONS BETWEEN ATTACHMENT TO PARENTS AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

**Abstract.** The study of family relationships and their influence on the nature of a child's interaction with others is of particular importance. The article presents an overview of domestic and foreign publications on this issue, as well as the results of an empirical study of the influence of relationships with parents, which form their safety by maintaining proximity.

The empirical study involved 10th-12th grade students aged 15 to 19 years (99 girls and 88 boys). Two inventories were applied:

1. The Inventory of Attachment to Parents and Peers (IPPA) – which provided information on the adolescent's perception of the quality of attachment in relation to parents and peers.
2. Inventory of Interpersonal Problems - identification of the types of problems that appear in interpersonal relationships at the adolescent age.

The obtained results allow us to state that adolescents with secure attachment, to male subjects compared to female subjects, demonstrate both similarity tendencies (type: dominant, vindictive, inhibited, insecure, friendly) and difference tendencies (type: distant, submissive, intrusive). At the same time, teenagers with a high level of trust in peers and positive communication denote an increased weight of the friendly relational type.

**Keywords:** secure attachment, adolescent, parents, peers, interaction, relating, friendly, submissive, insecure, dominant, intrusive.

Problemele de natură psihologică ale relațiilor de familie și influența lor asupra dezvoltării personalității copilului sunt teme de studiu în psihologie și pedagogie. Cu toate acestea, situația socială actuală, caracterizată prin schimbări valorice ale societății, a rolurilor intra-familiale, necesită un studiu suplimentar al instituției familiei, precum, și al influenței asupra relațiilor interpersonale ulterioare.

Relațiile intra-familiale sunt importante pentru o persoană în orice perioadă de vârstă, totuși, la începutul adolescenței (15-18 ani), ele par să dispară în plan secundar, din cauza scăderii statutului de referință al familiei și al părinților. În același timp, implicit, familia și poziția părinților joacă în continuare un rol semnificativ în dezvoltarea personală a unui adolescent. Adolescența este o perioadă de vârstă sensibilă la formarea de atitudini față de sine, lumea înconjurătoare, alți oameni, ceea ce determină ulterior baza viziunii asupra lumii și nucleul motivației individului.

Sistemul de relații care s-a dezvoltat în familie, în primul rând relațiile copil-părinte, este extrem de important pentru socializarea cu succes a copilului. Caracteristicile comunicării parentale afectează bunăstarea psihologică a copilului în ansamblu [6], [14] și componentele sale individuale: atitudinea față de propriul corp, nivelul de anxietate socială, tendința la depresie, încrederea în lume etc. Cercetătorii M.I. Лисина, Н.Н. Авдеева și Г.В. Бурменская analizează relațiile copil – mamă, menționând apariția nevoii copilului de a comunica cu oamenii din jurul său ca o nevoie spirituală constând în atașament față de un adult, dorința de a obține aprobare, protecție și siguranță [12]. Potrivit O.A. Карабанова, comunicarea interpersonală intra-familială joacă un rol cheie în viața familiei, ceea ce determină eficacitatea funcționării acesteia, resursele de creștere și dezvoltare. Contextul familial, care mediază „plantarea culturală a copilului”, are un impact profund asupra formării personalității sale [8]. „Un factor esențial în bunăstarea psihologică a unui adolescent este natura relațiilor părinte-copil, tipul atașamentului parental și stilul educațional, competența părinților, prezența afecțiunii și a empatiei, cu alte cuvinte, tot ceea ce împreună determină relația dintre membrii familiei” [7, p. 53].

La vârsta de școală superioară, apar schimbări calitative în relația băieților și fetelor cu semenii lor: teme de natură valoro-semantică iese în prim-plan, apare o înțelegere a motivelor comportamentului uman, nivelul de anxietate în relații și severitatea conflictelor interpersonale scade, repertoriul rolurilor sociale crește și se formează o poziție de inde-

pendență față de autorități. Aceste particularități sunt reflectate în cercetările O.A. Карабанова, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, А.И. Кошель [8, 9, 10, 11].

D. Howe afirmă că părinții și copiii sunt programați biologic să devină atașați unul de celălalt, adulții ajutându-și copiii: să-și valorifice întregul potențial, să gândească în perspectivă, să-și dezvolte conștiința de sine, să-și dezvolte abilitățile de cooperare cu semenii, să devină încrezători în forțele lor, să facă față stresului și frustrării, să-și învingă teama și neliniștea.

Studiile savanților din Occident relevă că sentimentul de „proximitate” și atașament parental sigur determină nu numai un nivel ridicat de bunăstare emoțională a unui adolescent, ci și adaptarea socială și psihologică de succes de ceilalți [14, 15, 16].

### Rezultate și discuții

Metodele empirice aplicate în cadrul cercetării de constatare sunt următoarele:

- ✓ *Inventarul Atașamentului față de Părinți și Semeni (IPPA)*, elaborat de psihologi americani G. Armsden și M.T. Greenberg (1987). IPPA permite evaluarea percepției de către adolescenți a calității atașării în raport cu părinții și semenii.
- ✓ *Inventarul Problemelor Interpersonale*, elaborat de L. M. Horowitz, L. E. Alden, J. S. Wiggins, A. L. Pincus (2000), este orientat spre identificarea tipurilor de probleme care apar în cadrul relațiilor interpersonale la vârsta adolescenței.

În figura 1 sunt reflectate particularitățile manifestării tipului de relaționare a adolescenților din eșantionul de cercetare.

Rezultatele cantitative și calitative obținute:

- tipul „BC” - *răzbunător*, am stabilit o pondere de **23,9% pentru adolescenți** și o pondere de 20,2% pentru adolescente. Persoanele concurente manifestă dificultăți de încredere; le este dificil să-i susțină alți oameni, să se ocupe într-adevăr de problemele altora; se ceartă și sunt centrate pe răzbunare.
- tipul relațional „DE” - *distant*, **este caracteristic pentru 36,4% subiecții de gen masculin și 22,2% subiecți de gen feminin**. Aceste persoane au dificultăți în a-și exprima sentimentele, afecțiunea, în a se împăca după o supărare; lor le este greu să iubească sau să se implice în responsabilități de lungă durată și îi țin pe cei din jur la distanță.
- tipul „FG” - *inhibat*, denotă **30,7% subiecților de gen masculin și 28,3% subiecților de gen feminin**. Aceste persoane manifestă timiditate;

teamă de a iniția contacte sociale, de a întreprinde ceva împreună cu ceilalți; dificultăți de manifestare a sentimentelor.

- tipul relațional „HI” – *nesigur*, este specific pentru **34,1% de subiecți de gen masculin și 34,3%, de subiecți de gen feminin**. Aceste persoane întâmpină dificultăți în exprimarea propriilor nevoi; în comunicare și autoafirmare; nu sunt consecvenți, nu pot intra într-o confruntare cu ceilalți; ele se consideră nesigure de sine în prezența altora și le este greu să preia roluri de conducere.
- 6. Analizând tipul relațional – „JK” - *supus*, am constatat o pondere de 17% pentru subiecții de gen masculin și **25,2% pentru subiecții de gen feminin**. Acestor persoane le este teamă să nu-i rănească pe ceilalți; le este greu să spună „NU”, să-și demonstreze nemulțumirea și furia; ele sunt naive și întâmpină dificultăți în a pune limite celorlalți.
- 7. Pentru tipul relațional „LM” – *prietenos*, distribuția rezultatelor este următoarea: adolescenți - 24,2% și adolescentele - 24,2%. Aceste persoane doresc să fie pe plac, sunt interesate de problemele celorlalți; își neglijează propriile dorințe și nevoi; dificultăți în fixarea limitelor.

Generalizând cele expuse mai sus, putem concluziona că problematica relațională și, respectiv, manifestările comportamentale la subiecții de gen masculin, comparativ cu subiecții de gen feminin, demonstrează atât tendințe de asemănare (tip: dominant, răzbunător, inhibat, nesigur, prietenos), cât

și tendințe de deosebire (tip: distant, supus, intruziv) [16]. În contextul celor relatate, menționăm că, literatura de specialitate ne oferă o apreciere a formei și funcției relațiilor cu semenii, acestea fiind diferite în adolescență la subiecții de gen masculin și subiecții de gen feminin. Aceste diferențe de gen se intensifică în adolescență, perioada în care grupul de referință devine contextul primar de socializare și experiențe emoționale [1, p. 62]. În timp ce relațiile sociale ale subiecților de sex feminin sunt caracterizate de autodezvăluire, intimitate și suport emoțional, prietenii dintre indivizii de sex masculin se caracterizează prin tovarășie și activități distractive [2].

Realizând obiectivul demersului psihodiagnostic care vizează identificarea interacțiunilor dintre atașamentul față de părinți și relațiilor interpersonale din perspectiva de gen, am analizat corelația dintre variabilele studiate.

În Tabelul 1 sunt prezentate rezultatele coeficientului de corelație Bravais-Pearson ( $r$ ) privind identificarea interdependenței dintre atașamentul față de părinți și relațiile interpersonale la subiecții de gen masculin.

Analiza statistică denotă diferențe semnificative pentru următoarele scale:

- corelația negativă dintre scala „PA” (dominant) și scalele „Încredere” față de mama ( $r=-0,277$ ,  $p=0,009$ ) și tata ( $r=-0,297$ ,  $p=0,005$ ) și „Comunicare” față de mama ( $r=-0,227$ ,  $p=0,033$ ) și tata ( $r=-0,369$ ,  $p=0,000$ ). Concluzionăm că, cu cât nive-

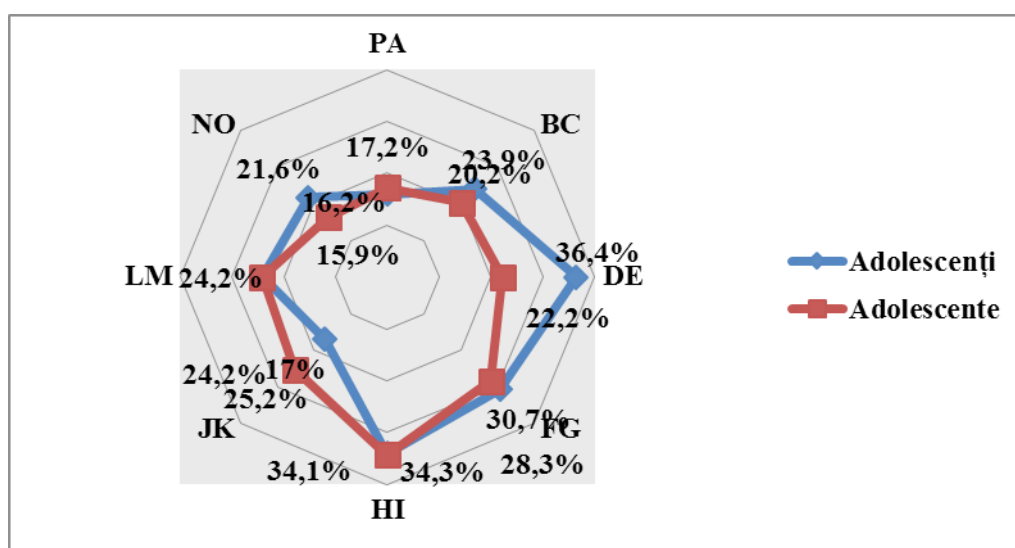


Figura 1. Distribuția rezultatelor potrivit Inventarului pentru Problemele Interpersonale

**Tabelul 1.** Rezultatele coeficientului de corelație Bravais - Pearson ( $r$ ) privind identificarea relației dintre atașament și relațiile interpersonale la adolescenții de gen masculin

Scalele	Corelare Pearson	PA	BC	FG	HI	JK	LM	NO	DE
Încredere/ mama	r	-,277	-,318	-,222	-	-,227	-	-	-
	p	,009	,003	,038	-	,034	-	-	-
Sentimentul de abandon/ mama	r	,390	,225	-	,346	,246	,266	-	-
	p	,000	,035	-	,001	,021	,012	-	-
Încredere/tata	r	-,297	-,250	-,231	-,233	-,227	-	-	-
	p	,005	,019	,003	,029	,034	-	-	-
Sentimentul de abandon/tata	r	,390	,307	,252	,386	,309	,265	,219	-
	p	,000	,004	,016	,000	,003	,013	,041	-
Încredere/ semeni	r	-	-,231	-,321	-,266	-,232	-	-	-,345
	p	-	,031	,002	,012	,030	-	-	,010
Comunicare/ mama	r	-,227	-	-	-	-	-	-	-
	p	,033	-	-	-	-	-	-	-
Comunicare/ tata	r	-,369	-,345	-,323	-,303	-,281	-,248	-	-,292
	p	,000	,001	,002	,004	,008	,002	-	,006
Sentimentul de abandon/semeni	r	,362	,347	,299	,439	,284	,272	,282	,285
	p	,001	,001	,005	,000	,007	,001	,008	,007

lul încrederii și comunicării este mai scăzut cu atât relația subiecților de gen masculin cu mama este mai puternică.

- dificultățile de încredere în ceilalți și în susținerea altor oameni ne vorbește corelația negativă dintre scala „BC” (răzbunător) și scala „Încredere” în mama ( $r=-0,318$ ,  $p=0,003$ ), tata ( $r=-0,250$ ,  $p=0,019$ ) și semenii ( $r=-0,231$ ,  $p=0,031$ ).
- corelația negativă între scala „HI” (nesigur) și scalele „Încredere” în tata ( $r=-0,233$ ,  $p=0,029$ ) și semenii ( $r=-0,266$ ,  $p=0,012$ ) și „Comunicare” cu tata ( $r=-0,303$ ,  $p=0,004$ ); o corelație pozitivă dintre scala „HI” (nesigur) și scala „Sentimentul de abandon” la mama ( $r=0,346$ ,  $p=0,001$ ), tata ( $r=0,386$ ,  $p=0,009$ ) și semenii ( $r=0,439$ ,  $p=0,000$ ).

Conchidem că, încrederea și comunicarea cu tata și semenii nu depinde de nivelul încrederii în sine. Nivelul sporit la scala „Sentimentul de abandon” este în dependență de tipul relaționării „HI” (nesigur). Chiar și atunci, când persistă naivitatea și teama de a nu-i răni pe ceilalți, subiecții de gen masculin continuă să comunice și să aibă încredere în mama, tata și semenii, având nivel sporit al sen-

timentului de abandon. Despre această constatare ne relevă corelația negativă dintre scala „JK” (supus) și scala „Încredere” în raport cu mama ( $r=-0,227$ ,  $p=0,034$ ), tata ( $r=-0,227$ ,  $p=0,034$ ) și semenii ( $r=-0,232$ ,  $p=0,030$ ).

- corelația negativă dintre scala „LM” (prietenos) și rezultatele scalei „Comunicare” în raport cu tata ( $r=-0,248$ ,  $p=0,002$ ), indică faptul că *manifestarea atitudinii față de tata nu influențează implicarea în comunicarea adolescenților cu acesta.*
- corelația pozitivă dintre scala „LM” (prietenos) și scala „Sentimentul de abandon” pentru figura „Mama” ( $r=0,266$ ,  $p=0,012$ ), „Tata” ( $r=0,265$ ,  $p=0,013$ ) și „Semenii” ( $r=0,272$ ,  $p=0,001$ ) rezultă că, cu cât mai mult adolescenții sunt interesați de problemele celorlalți, cu atât mai mult se simt abandonați. Cu cât *adolescenții sunt mai implicați în relaționarea cu tata și semenii, cu atât sentimentul de abandon este mai scăzut.* Afirmația dată reiese din corelația pozitivă dintre scala „NO” (intruziv) și scala „Sentiment de abandon” cu tata ( $r=0,219$ ,  $p=0,041$ ) și semenii ( $r=0,282$ ,  $p=0,008$ ). Dacă scorurile la scalele „Încredere” și „Comuni-



care” în mama, tata și semenii sunt mai scăzute, atunci nivelul la scalele „BC” (răzbunător), „FG” (inhibat) și „JK” (supus) este mai înalt (v. tab. 1). În acest caz, *adolescenții care nu au încredere în mama, tata și semenii și nu comunică cu ei vor manifesta comportament specific introvert, fiind ușor folosibili*. Presupunem că, astfel de manifestări contribuie la formarea comportamentului supus și folosibil [16].

În Tabelul 2 sunt prezentate rezultatele coeficientului de corelație Bravais-Pearson (r) privind identificarea relației dintre atașament (Inventarul de Atașament față de părinți și Semenii) și relațiile interpersonale (Inventarul Problemelor Interpersonale) la subiecții de gen feminin.

În urma prelucrării statistice a rezultatelor coeficientului de corelație Bravais - Pearson (r) privind identificarea relației dintre atașament (Inventarul de Atașament față de Părinți și Semenii) și relațiile interpersonale (Inventarul pentru Probleme Interpersonale) la subiecții de gen feminin am obținut rezultate semnificative:

- corelația negativă dintre scala „BC” (răzbunător) și scala „Încredere” în semenii ( $r=-0,260$ ,  $p=0,009$ ), ceea ce denotă că *lipsa de încredere în semenii duce la un comportament certăreț și naște concurență*. De asemenea, dacă și scala „Comunicare” cu semenii este într-o corelație negativă cu scala „BC” ( $r=-0,266$ ,  $p=0,008$ ), *constatăm o lipsă a comunicării cu semenii din motivul poziției certărețe în relaționarea adolescenților*.

Analiza statistică a permis identificarea relației dintre atașament și relațiile interpersonale la ado-

lescenții de gen feminin, în care se atestă o corelație negativă dintre scala „DE” (distant) și scala „Încredere” ( $r=-0,394$ ,  $p=0,000$ ) (v. tab. 2). *În raport cu mediul, subiecții de gen feminin manifestă neîncredere, respectiv, comportamentul lor cu cei din jur este distant*. De asemenea, constatăm o corelație negativă dintre scala „DE” (distant) și scala „Comunicare” referitoare la „Semenii” ( $r=-0,338$ ,  $p=0,001$ ), ceea ce ne permite să menționăm, încă odată, că *relația interpersonală cu semenii, bazată pe încredere și comunicare, este similară celei cu părinții*.

Rezultatele statistice obținute relevă că cu cât scorurile la scalele „Încredere” și „Comunicare” cu semenii la subiecții de gen feminin sunt mai mici, cu atât nivelul la scala „BC” (răzbunător) și scala „DE” (distant) este mai mare. Astfel, din distribuția statistică a rezultatelor deducem că *subiecții de gen feminin manifestă mai puțină încredere și comunicare cu semenii și mai des resping și se ceartă cu aceștia*.

- corelația s-a dovedit a fi pozitivă, la scalele „DE” (distant) și scala „Sentimentul de abandon”, ceea ce ne permite să *presupunem la aceste persoane prezența fricii de a fi abandonati, care îi face pe subiecții de gen feminin să respingă semenii* ( $r=0,259$ ,  $p=0,010$ ). Am obținut o corelație negativă dintre scala „FG” (inhibat) și scala „Încredere” în mama ( $r=-0,259$ ,  $p=0,010$ ), tata ( $r=-0,229$ ,  $p=0,023$ ) și semenii ( $r=-0,339$ ,  $p=0,001$ ). Datele statistice obținute mai sus ne vorbesc despre *evitarea relaționării cu mama, tata și semenii datorită nivelului scăzut de încredere* [16].

În urma analizei comparative a datelor, deducem că reprezentantele genului feminin au o pondere

**Tabelul 2.** Rezultatele coeficientului de corelație Bravais - Pearson (r) privind identificarea relației dintre atașament și relațiile interpersonale la adolescenții de gen feminin

Scalele	Corelare Pearson	PA	BC	FG	HI	JK	DE	LM	NO
Încredere/ mama	r	-	-	-,259	-	-	-	-	-
	p	-	-	,010	-	-	-	-	-
Încredere/ tata	r	-	-	-,229	-	-,232	-	-	-
	p	-	-	,023	-	,021	-	-	-
Încredere/ semenii	r	-	-,260	-,339	-	-	-,394	-	-
	p	-	,009	,001	-	-	,000	-	-
Comunicare/ semenii	r	-	-,266	-,329	-	-	-,338	-	-
	p	-	,008	,001	-	-	,001	-	-
Sentimentul de abandon/ semenii	r	-	-	,208	-	-	,259	-	-
	p	-	-	,039	-	-	,010	-	-

sporită la scala „Comunicare” (67,67%) cu mama, comparativ cu subiecții de gen masculin la scala „Comunicare” (63,63%). Această tendință ar putea fi explicată prin identificarea relaționării fetelor cu mama, ce presupune atașamentul sigur față de ea. Aproape că nu există un atașament atât de strâns ca cel dintre mama și fiică [4]. Atașamentul patern e de mare importanță pentru dezvoltarea copilului și, implicit, pentru viața sa ulterioară (Grossmann, Grossmann, Winter și Zimmermann, 2020) [5, p. 130].

*Finalmente vom concluziona:*

- adolescenții cu atașament sigur, la subiecții de gen masculin comparativ cu subiecții de gen fe-

minin demonstrează atât tendințe de asemănare (tip: dominant, răzbunător, inhibat, nesigur, prietenos), cât și tendințe de deosebire (tip: distant, supus, intruziv). Totodată, adolescenții cu nivel înalt al încrederii în semenii și comunicare pozitivă denotă o pondere sporită la tipul relațional *prietenos*;

- implicarea părinților în educația copiilor la vârsta fragedă este o condiție determinantă pentru creșterea personală și eficacitatea relațiilor interpersonale la diferite vârste;
- modelele, formele și mecanismele de interacțiune care sunt stabilite în familie sunt implementate în relațiile cu semenii.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOLEA, Z., PLATON, C. *Diferențe de gen în stările depresive la ado-lescenți. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2008. 163 p. ISBN 978-9975-70-791-6.
2. BOLEA, Z., PLATON, C., TURCHINĂ, T. *Starea subiectivă de bine – sem-nificații și implicații*. În: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2011, nr. 5(45) pp. 115-118. ISBN 978-9975-46-424-6.
3. CIOBANU, I. *Impactul atașamentului față de părinți asupra relațiilor interpersonale la vârsta adolescenței*. În: Revista Univers Pedagogic, 2020, nr. 3 (67), pp. 94-101. ISSN 1811- 5470.
4. PRICEPUTU, M.A. *Strategii în psihoterapia integrativă*. București: Editura IRPI, 2012. 43 p. ISBN 978-606-94427-1-5.
5. TURCHINĂ, T., & DUMBRĂVEANU, N. *Relația dintre stilul de atașament și atitudinea față de debutul vieții sexuale la adolescenții de 16-18 ani*. În: Revista științifică a Universității de stat din Moldova, 2009, nr. 9(29). ISBN 1857-2108.
6. ЕКИМОВА, В.И. *Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они?* [Электронный ресурс] Современная зарубежная психология, 2015, Том 4, № 4. С. 5—10. url: [http://psychlib.ru/mgpru/periodica/SZP\\_4\\_2015/SZP-0052](http://psychlib.ru/mgpru/periodica/SZP_4_2015/SZP-0052).
7. ЕРМОЛАЕВА, М.В., СМИРНОВА, О.В. *Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков*. [Электронный ресурс] В: Психологическая наука и образование, 2020, Том 25, № 1. С. 51—62. url: [https://psyjournal-nals.ru/files/112515/pse\\_2020\\_n1](https://psyjournal-nals.ru/files/112515/pse_2020_n1).
8. КАРАБАНОВА, О.А. *Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками*. [Электронный ресурс] В: Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2011, № 2. С. 35—46. url: [https:// http://msupsy.ru/articles/detail](https://http://msupsy.ru/articles/detail).
9. КОЛОМИНСКИЙ, Я.Л. *Социальная психология взаимоотношений в малых группах*. [Электронный ресурс]. М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2010, 446 с., url: <https://iknigi.net/avtor-yakov-kolominskiy>
10. КОН, И.С. *Психология старшеклассника*. [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1982. 207 с. url: <https://search.rsl.ru/ru/record>
11. КОШЕЛЬ, А.И. *Особенности отношений со сверстниками старшеклассников с разными стратегиями взаимодействия с родителями*. [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд.

- психол. наук. Ростов-на-Дону, 2015, 24 с. url: [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats](https://new-disser.ru/_avtoreferats)
12. КРИТТЕНДЕН, П. Трансформация отношений привязанности в юности. В: Журнал практической психологии и психоанализа. (Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций), №1, 2002. 9 с. [http://psychol.ras.ru/ippp\\_pfr/journal](http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/journal)
  13. CHOW, C.M., HART, E., ELLIS, L., TAN, C.C. *Interdependence of attachment styles and relationship quality in parent-adolescent dyads*. In: Journal of Adolescence, 2017, Vol. 61. p. 77-86. DOI: 10.1016/j.adolescence
  14. FLETCHER, A.C., SAYLER, K., ZHAN, X. *Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well-being* In: Journal of Family Issues, 2012, Vol. 29. № 12. p. 1724—1744. DOI: 10.1177/0192513X08322933.
  15. LADD, G. W., PARKE, R. D. *Themes and theories revisited: perspectives on processes in family—peer relationships*. In: Children, 2021, Vol. 8. №. 6. P. 507. DOI: 10.3390/children8060507.
  16. SAILER, K., ZHANG, X., STEINBERG, L., & BELSCHI, J. *Parenting, Peers and Psychosocial Adjustment: Are the Same-or Different-Children Affected by Each?* In: Journal of Youth and Adolescence, 2022, p. 1-15. DOI:10.1007/s10964-022-01574-9.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.11>  
 CZU: 159.922.8:37.064

## SECURITATEA PSIHOLOGICĂ – CONDIȚIE ESENȚIALĂ ÎN DIMINUAREA NEVOILOR RELAȚIONALE LA ADOLESCENȚI<sup>1</sup>

**Emilia FURDUI,**

*cercetător științific,*

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
 al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

**ORCID ID: 0000-0001-6097-8682**

**Rezumat.** În acest articol, ne-am propus drept scop evidențierea particularităților dezvoltării sferei relaționale ale elevilor din învățământul liceal, ca proces psihic cognitiv la diferite etape ale ontogenezei. Dificultățile de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale reduc calitatea și frecvența experiențelor de învățare și contribuie la apariția nevoii de securitate psihologică în mediul educațional. Ca modalitate de funcționare optimă pe această dimensiune, securitatea psihologică în instituțiile educative poate fi asigurată prin formarea deprinderilor sociale de comunicare/relaționare eficientă, atitudinilor respectuoase, de apreciere a calităților personale, de înțelegere a naturii psihosociale a relațiilor interpersonale etc.

**Cuvinte-cheie:** învățământ liceal, adolescent, relații interpersonale, securitate psihologică, excelență științifică, personalitate.

### PSYCHOLOGICAL SECURITY – ESSENTIAL CONDITION IN REDUCING ADOLESCENTS' RELATIONSHIP NEEDS

**Abstract.** In this article, we aimed to highlight the particularities of the development of the relational sphere of high school students as a cognitive psychic process at different stages of ontogenesis. Difficulties in establishing and maintaining interpersonal relationships reduce the quality and frequency of learning experiences and contribute to the emergence of the need for psychological security in the educational environment. As a way of optimal functioning on this dimension, psychological security in educational institutions can be ensured by training social skills of effective communication/relationships, respectful attitudes, appreciation of personal qualities, understanding of the psychosocial nature of interpersonal relationships, etc.

**Keywords:** high school education, teenager, interpersonal relationships, psychological security, scientific excellence, personality.

Tranziția elevilor de la gimnaziu spre învățământul liceal este considerată de către cercetători drept o etapă dificilă de trecere de la copilărie la vârsta adultă. Aceasta nu implică doar noi oportunități, ci reprezintă și o nouă etapă de maturizare și de mari schimbări la nivel fizic, psihic, cognitiv și emoțional.

Deși nu există o relație directă de tip cauză-efect, putem afirma faptul, că, o încadrare pe un traseu care nu corespunde potențialului și aspirațiilor pe care adolescentul le are poate să antreneze efecte nedorite: performanțe modeste, abandonul școlar, influența nefastă a unui anturaj nepotrivit, alegerea unor false modele, practici incorecte, eșec școlar etc.

De asemenea, fluxul abundent de informații și transferul nesecurizat de cunoștințe pot afecta dezvoltarea psihologică ulterioară și pot deforma percepția asupra realității la elevii nominalizați. Aflați în perioada celor mai intense căutări, ei au nevoie de ajutor pentru adaptarea dorinței lor firești de afirmare, apelând la materiale diverse care conferă încredere în forțele proprii, care îi determină să se autodepășească, să-și îmbunătățească imaginea de sine și demnitatea personală.

În ciclul liceal, procesul educațional vizează o serie de obiective, între care:

- dezvoltarea gândirii critice;

<sup>1</sup> Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.



- dezvoltarea competențelor de comunicare și relaționare (de informare);
- formarea abilităților de analiză și evaluare a motivațiilor acțiunii umane, de stabilire a relației dintre acțiunea umană și valorile unei societăți democratice etc.

Elevii conștientizează și preiau diverse roluri psihosociale. Se accentuează tendința asumării responsabilității. Activitățile de învățare sunt apreciate prin prisma funcționalității lor pentru viața de adult. Factorii educaționali sunt percepuți ca parteneri egali și apreciați în baza unei atitudini respectuoase, de apreciere a calităților personale, a capacității de a înțelege natura psihosocială a relațiilor elev - profesor, elev - elev, elev - părinte, sporind astfel, gradul securității psihologice prin valorificarea oportunităților mediului școlar și educațional.

În context, potrivit teoriei dezvoltării psihosociale a lui *E. Erickson*, stadiul de dezvoltare la vârsta adolescentă (14-19 ani) este identitatea de sine versus confuzia de rol. Specificul prioritar al acestei categorii de vârstă se exprimă prin:

- abilități de relaționare/interacțiune/comunicare;
- abilități de gestionare/planificare a timpului;
- abilitatea de dezvoltare a autonomiei/independenței;
- abilitatea de a se percepe ca o persoană consecventă, cu o identitate personală;
- abilități psihosociale;
- abilități practice;
- abilități de luare a deciziilor etc. [5,6].

Ne vom referi în continuare, la consecințele cauzate de nevoile relaționale - nevoi unice pentru contactul interpersonal la vârsta adolescenței, care sunt trăite fenomenologic și pot fi însoțite deseori de comportamente dezirabile.

Așadar, ce nevoi are un adolescent în relaționare? Adresând această întrebare mai multor elevi, psihologul școlar poate observa că răspunsurile cu o frecvență mai mare sunt: „să fie recunoscuți, să fie înțeleși, să fie respectați, să fie importanți, ascultați și apreciați”.

Referindu-ne la modelele psihologilor americani *Paul Watzlawick* și *Richard Erskine*, putem menționa că ambii abordează relaționarea din două perspective: modelul social și psihologic. *P. Watzlawick*, în modelul său relatează, că orice tip de comunicare are o parte socială, o parte de conținut și o parte relațională cu aspect psihologic determinate și ca

metacomunicare. Pe când, *R. Erskine* afirmă că omul ca ființă socială are nevoie în permanență de interacțiune cu alte persoane. Atunci, când relaționarea este perturbată de anumite tensiuni, apare nevoia de securitate psihologică, nevoia de validare, de acceptare, de reciprocitate, de inițiativă, de iubire și de recunoaștere, menționează acesta [7].

În continuare, ne vom referi la unele aspecte ale securității psihologice în sistemul de învățământ general raportate la stabilirea unor relații optime de interacțiune dintre adolescent și cadru didactic, având la bază asocierea excelenței științifice cu conștientizarea și responsabilitatea elevilor.

Una dintre primele încercări de a aborda problematica securității din perspectivă comportamental-psihologică, accentuând valențele individual-personale îi aparține lui *A. Maslow*, teorie expusă pentru prima dată în lucrarea sa „*A Theory of Human Motivation*”. El considera că orice persoană nesigură în capacitățile sale, în reușita și succesele sale, demonstrează semne de tensiune, sentimente de vinovăție, are una sau o altă tulburare a stimei de sine, se simte respins și izolat etc. Autorul, prin această înțelegere, determină nevoia de siguranță drept una fundamentală în ierarhia trebuințelor umane, fără de care este imposibilă dezvoltarea și autorealizarea unei persoane. O abordare clasică, realistă, aparține elvețianului *A. Wolfers*, care identifică „securitatea drept o valoare dobândită, care măsoară absența amenințărilor”. *E. M. Cummings & J. S. Cummings* (2002) au stabilit importanța securității emoționale și psihologice asupra atașamentului existent în relațiile dintre părinte copil și adaptarea lui la mediu social adult. Psihologul canadian *William E. Blatz*, în acest sens, a definit securitatea emoțională, ca fiind sentimentul în care individul se simte în siguranță. Potrivit lui, securitatea, implică experiență adecvată și posibilitatea de a anticipa consecințele – componente semnificative pentru a face față situațiilor de viitor. Nevoia de securitate este reflectată de *R. Erskine* drept un sentiment care înseamnă în același timp să fii vulnerabil, dar și în armonie cu ceilalți. Adică să fii în prezența cuiva care să nu te umilească, să nu te respingă dacă gândești altfel. Deseori, această nevoie se transmite și non-verbal, printr-o privire pozitivă necondiționată [6,7].

În dicționarul de psihologie, securitatea se identifică drept o stare psihică fondată pe convingerea că nu există teamă și constituie o necesitate fundamentală a unei persoane. Pe când în procesul de socializare a copiilor securitatea psihologică este

determinată de afecțiunea adulților, de stilul lor de comunicare/relaționare, de interesele lor etc. [4].

În cercetările sale, profesorul *A. Bolboceanu*, susține că securitatea psihologică înseamnă a oferi sprijin, a nu amenința Eul și imaginea proprie, a avea încredere în persoanele care alcătuiesc cercul de relații, a fi deschis pentru colaborare, a oferi condiții necesare pentru constituirea echilibrului psihologic interior și dezvoltare, când o activitate asigură succesul și elevului și profesorului etc. [1].

Conform opiniei cercetătorului *S. Sanduleac*, conceptul de securitate ca fenomen psihologic include mai multe aspecte legate de domeniile afectiv, cognitiv și psihocomportamental. Astfel, securitatea psihologică, exprimată în calitate de element de protecție poate fi asigurată prin prisma a două strategii de bază:

- asigurarea echilibrului optim de dependență-independență față de alte persoane;
- asigurarea controlului asupra reacțiilor lor stereotipice în situații de risc.

Deci, elementele definitorii care ar putea contribui la scăderea rezilienței față de situațiile traumatizante ar putea fi: gradul de control, de imprevizibilitate, de afectare și modul de participare în situație, direct sau indirect [6].

În ultimii ani, un număr tot mai mare de cercetători din domeniul psihologiei sunt îngrijorați de solicitarea la maxim a comunicării și socializării adolescenților prin intermediul rețelelor sociale online. Deși, interacțiunea online oferă acces la o multitudine de oportunități de informare și comunicare, aceasta vine cu riscuri, care pot fi severe, pentru vârsta adolescentă.

Conform unui sondaj realizat de *Pew Research Center* (2010), 93% dintre toți adolescenții americani (cu vârste cuprinse între 12 și 17 ani) merg online în mod regulat, iar 73% dintre ei folosesc activ rețelele sociale bazate pe internet [2].

Astfel, elevii din mediul liceal folosesc cel mai mult mass-media online decât orice alt grup de vârstă, fiind și cei mai expuși riscurilor care afectează percepțiile referitoare la valoarea competenței de relaționare, percepția despre sine, sentimentul de securitate psihologică etc.

Bineînțeles, că comunicațiile mobile, internetul, rețelele sociale și alte dispozitive digitale sunt aspecte importante ale lumii moderne, dar utilizarea în exces al acestora duce după sine anumite dificultăți cum ar fi: capacitatea de concentrare scăzută, lipsa de atenție, întârzieri cognitive, impulsivitate

crescută și capacitate scăzută de autoreglare, insucces în rezolvarea sarcinilor școlare, dinamică negativă în relațiile cu profesorul, cu unii colegi, cu părinții etc. În acest sens, Centrul Internațional „*La strada Moldova*”, în cercetările efectuate pe dimensiunea securității psihologice ale elevilor online atestă că fiecare al 5-lea adolescent (cu vârsta de 12-15 ani) nu cunoaște nimic despre siguranța online. Prin urmare, în aceste condiții, întru minimizarea riscurilor devine necesară promovarea siguranței online în școală. În vederea creșterii gradului de siguranță al elevilor în mediul online în instituțiile de învățământ general este benefic să se întreprindă anumite acțiuni precum: includerea siguranței online în programa școlară, asigurarea instruirii corespunzătoare a cadrelor didactice, psihologilor altor actori educaționali despre securitatea online, crearea parteneriatului părinți - cadre didactice pentru încurajarea educației informale pe segmentul dat, crearea unui climat psihologic și relațional favorabil întru distragerea atenției elevilor de la dispozitive, sugerând alte activități etc.

Abordările menționate mai sus demonstrează că securitatea este reprezentată drept o noțiune abstractă care devine un factor concret în interacțiunile dintre indivizi. Prin urmare, securitatea este un fenomen psihologic care cuprinde constructe cognitive și emoționale și poate fi descrisă ca o stare interioară orientată spre încredere, atitudine pozitivă, bunăstare, subiectivă, deschidere și relaxare și care variază în funcție de vârstă.

Raportându-ne la articolul 28 din *Codul Educației al Republica Moldova*, care prevede că „Învățământul gimnazial contribuie la formarea unei personalități libere și creative prin asigurarea dezvoltării competențelor de relaționare a elevilor, precum și orientarea acestora în determinarea traseului individual optim către învățământul liceal”, cu siguranță putem menționa că asigurarea unui mediu psihologic securizant din perspectiva interacțiunii eficiente dintre adolescent și cadru didactic, în contextul educației științifice, ar putea fi unul din cele mai importante mecanisme utilizate în procesul educațional [3].

În context, identificarea nevoilor cognitive, afective și psihocomportamentale specifice vârstei adolescenței determină cadrele didactice, psihologii din învățământul liceal să realizeze în mod explicit, în activitățile școlare conexiunea între ceea ce se învață și scopul pentru care se învață.

În această optică, este rezonabil ca activitățile de consiliere să pornească de la achizițiile cognitive

și atitudinale anterioare ale elevilor, să se adreseze nevoilor relaționale și intereselor acestora, să ofere o varietate de exerciții, aplicații practice, dinamice și atractive, care să pună elevii în situația de subiecți activi în propria formare și dezvoltare.

Totodată, relaționarea eficientă poate fi posibilă în măsura în care sunt întrunite anumite reguli precum:

- Pentru o comunicare clară, aveți grijă de aspectul de conținut și de cel de relaționare;
- Mesajul e cheia comunicării autentice;
- Dați-vă timp ca nevoile relaționale să se așeze, să le conștientizați, să le puneți în relație cu celelalte;
- Asumați-vă responsabilitatea și abilitatea de a „răspunde”;
- Folosiți arta atât în a vorbi, cât și în a asculta;
- Comunicați, dialogați, cooperați;
- Implicați-vă în diseminarea deprinderilor sociale pentru a spori gradul securității psihologice în mediul școlar.

În concluzie, *Hall Stanley* eticheta metaforic adolescența cu „*vârsta furtunii*”, în care personalitatea se confruntă cu diferite tipuri de stimuli stresogeni cărora trebuie să le facă față. Și da, este o etapă destul de dificilă. Adolescentul este supus la o serie de nevoi: nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de relaționare, de independență etc. Faptul că personalitatea elevului se conturează și se manifestă în interdependență cu normele și valorile sociale, constituie un argument definitoriu pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale. În cele din urmă, un rol important în dezvoltarea interacțiunii deschise, trebuințelor pe care le resimte adolescentul îl are și menținerea siguranței psihologice în context educațional - proces dinamic axat pe conștientizare pozitivă și suport emoțional și intelectual. Astfel, având un fundament de securitate semnificativ, aceștia vor avea tendința naturală de a fi stabili emoțional, reținuți și siguri în relațiile cu ceilalți, deschiși în a învăța, respectiv promovând dezvoltarea valorilor personale.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOLBOCEANU, A. *Conținutul trebuinței de comunicare ca mecanism al intervenției în contextul asistenței psihologice*. In: Materialele Conferinței științifice internaționale Educația pentru dezvoltarea durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2013, p.186-190.
2. BEST, P., MANKTELOW, R., & TAYLOR, B. *Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review*. In: Children and Youth Services Review, 41, 27-36.10.1016/j.childyouth.2014.03.001 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar].
3. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014.
4. Dicționar de psihologie, București, 1997.
5. *Nevoile relaționale la adolescenți*. [Accesat 24.11.22].Disponibil: <https://www.edupedu.ro/video-nevoile-relationale-la-adolescenti-emisiune-de-consiliere-la-telescoala-despre-tipurile-de-comunicare-mesaj-psihologic-si-interpretari-in-relatiile-cu-ceilalti/>
6. PÂNIȘOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2016. ISBN 978- 973-46-6089-6.
7. SANDULEAC, S., VIRLAN M., et.all. *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 29 octombrie 2021, „Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 260 p. ISBN 978-9975-46-564-9.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.12>  
 CZU: 159.942+37.025

## METODE DE CERCETARE ȘI DEZVOLTARE A AFECTIVITĂȚII ELEVILOR<sup>1</sup>

Mariana BATOG,  
 cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
 al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
 ORCID ID: 0000-0003-3310-2495

**Rezumat.** Acest articol prezintă metode de cercetare, cât și metode, tehnici psihologice de dezvoltare a afectivității elevilor din instituțiile de învățământ general. În acest context, este evidențiată definiția afectivității, sunt expuse unele probleme ce vizează afectivitatea elevilor din Republica Moldova, sunt nominalizate metode de cercetare a afectivității elevilor din ciclul primar, gimnazial, liceal. De asemenea, sunt enumerate și descrise modele, metode și tehnici pentru dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor, propuse recomandări psihologice.

**Cuvinte cheie:** afectivitate, metode de cercetare a afectivității, metode de dezvoltare a afectivității, tehnici psihologice, asigurarea activității psihologice.

### RESEARCH AND DEVELOPMENT METHODS OF PUPILS AFFECTIVITY

**Abstract.** The article presents research methods, but also methods, psychological techniques for developing the affectivity of students in general education institutions. In this context, the definition of affectivity is presented, some problems concerning the affectivity of students from the Republic of Moldova, nominated methods of research on the affectivity of students in primary, secondary, high school. Also listed and described are models, methods and techniques for developing the emotional abilities of school children, proposed psychological recommendations.

**Keywords:** affectivity, methods of research of affectivity, methods of development of affectivity, psychological techniques, ensuring psychological activity.

Republica Moldova promovează o politică educațională racordată la politicile educaționale europene, relevantă pentru soluționarea problemelor, nevoilor actuale ale sistemului educațional și ale beneficiarilor acestuia. Printre multiplele probleme menționate în Proiectul *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* se constata agravarea stării de sănătate a populației influențată de pandemia COVID-19 și urmările generate de aceasta, inclusiv **starea de sănătate psihologică** [15, p.7]. Starea de sănătate fizică și psihoemoțională, precum și performanțele școlare și randamentul didactic al copiilor, elevilor și profesorilor s-a înrăutățit pe parcursul anului 2020 din cauza crizei pandemice COVID-19.

Actualmente, la nivel național se sesizează agravarea bunăstării psiho-emoționale a elevilor din varii motive. Conform studiilor, elevii din Republica Moldova raportează că sunt expuși mult mai frecvent, decât cei din majoritatea țărilor din regiune

hărțuielilor școlare (*bullying-ului*) [15, p.15]. Bunăstarea mintală generală se reduce odată cu creșterea copiilor, în special fetele fiind expuse riscului de înregistrare a unor rezultate slabe privind bunăstarea mintală, comparativ cu băieții. Totodată, în sistemul educațional se atestă problema insuficienței serviciilor psihologice și psihopedagogice în instituții.

Studiul „*Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova*”, realizat de UNICEF (2022), atestă faptul că problemele de sănătate au dus la o creștere a anxietății populației în general și a copiilor în special [18, p.26]. Bunăstarea emoțională a fost afectată negativ de pandemie și de măsurile de carantină atât în rândul adulților, cât și al copiilor. Tensiunea generală a crescut riscului violenței domestice, a violenței împotriva copiilor și adolescenților, în special a copiilor din medii vulnerabile.

În ultimii ani, un obiectiv prioritar al politicilor educaționale naționale și internaționale, inclusiv a

<sup>1</sup> Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.



politicilor vizând sănătatea mintală, este preocuparea pentru starea de bine psiho-emoțională a copiilor și adolescenților [2, p.188]. Menținerea și consolidarea bunăstării psiho-emoționale (psycho-emotional wellbeing) a tuturor actorilor educaționali constituie scopul de bază al serviciului de asistență psihologică în sistemul de învățământ general.

Dezvoltarea emoțională și socială a elevilor la fel constituie obiective valoroase ale politicilor educaționale actuale. Dezvoltarea socială și emoțională sunt indicatori ai felului în care o persoană se adaptează la mediul său și face față schimbărilor din viața personală și socială [12, p.113]. Competențele emoționale în tandem cu cele sociale, reprezintă componente esențiale a procesului de învățământ în școala secolului XXI. Conform statisticilor, dezvoltarea competenței emoționale este de două ori mai importantă decât dezvoltarea abilităților tehnice sau intelectuale. Dezvoltarea competenței emoționale joacă un rol important în procesul de reglare și autoreglare emoțională, permite înțelegerea propriilor emoții și a trăirilor emoționale ale altor persoane, implică reducerea furiei și a stresului etc.

Dezvoltarea societății moderne presupune formarea personalităților active, independente, responsabile, cu spirit de inițiativă, orientate creativ. O resursă psihologică impunătoare a unei astfel de personalități în curs de dezvoltare permanentă, constituie echilibrul și stabilitatea pe **dimensiunea afectivă**.

În *Dicționarul de psihologie* conceptul de afectivitate este explicat ca fiind proprietatea subiectului de a resimți emoții și sentimente; ansamblul proceselor, stărilor și relațiilor emoționale sau afective [14, p.29]. Afectivitatea poate fi abordată ca fiind un ansamblu procesual între cinci elemente ce se caracterizează printr-un raport de interdependență. Noțiunea de afectivitate este prezentată ca fiind un construct psihologic integrator al stărilor afective elementare, emoțiilor, dispozițiilor, sentimentelor și pasiunilor. În alte opinii, afectivitatea reprezintă un ansamblu valorizat de transformări, care asigură elaborarea gradului de utilitate sau a valorii diferitelor situații posibile din planul extern sau intern al individului, în concordanță cu criteriile generale ale echilibrului [apud 1].

Afectivitatea a constituit un domeniu de interes al psihologilor practicieni și a cercetătorilor în diverse perioade de dezvoltare a psihologiei în context național, în special a sporit atenția specialiștilor psihologi pentru această tematică în perioada crizei pandemice și a condițiilor de război în Ucraina.

În Republica Moldova, în domeniul psihologiei s-au realizat multiple cercetări ce abordează varii

aspecte ale afectivității elevilor, dar și problemele emoționale ce apar în condiții sociale și educaționale diverse. Aceste tematici au fost reflectate în lucrările științifice valoroase de către specialiști în domeniul psihologiei și cercetători cum ar fi: C. Ețco, Iu. Fornea (2003) – elaborează un practicum la psihologia generală - o culegere de instrumente psihologice, în care sunt prezentate materiale metodologice inclusiv la sfera afectiv-volitivă a personalității [9, p.192]; A. Bolboceanu (2009) – analizează stările emoționale și atitudinile elevilor în procesul școlar [3, p.7]; Iu. Racu (2012) – descrie anxietatea socială la preadolescenți: abordări teoretice și modalități de intervenție [17, p.199]; O. Stamatina, L. Ciobanu (2014) – evidențiază strategiile de coping utilizate în situații de stres de către adolescenții din diferite instituții de învățământ [19, p.27]; S. Briceag (2017) – precizează specificul afectivității elevilor la diferite etape de vârstă [4, p.192], N. Bucun, R. Cerlat (2017) – abordează multiaspectual stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar [5, p.82]; T. Turchină (2018) – remarcă abilitățile socioemoționale ca fiind o prioritate a educației secolului al XXI-lea [20, p.68]; V. Vrabii (2021) – explicitează fenomenul de reglare afectivă în procesul educațional [21] etc.

Aceste demersuri științifice vizează: particularitățile de dezvoltare ale afectivității elevilor; metodele de cercetare a afectivității, blocajele și dificultățile emoționale ce apar la diverse vârste, metodologiile de intervenție psihologică și recomandări aplicative.

În prezent, specialiștii psihologi manifestă un mare interes și utilizează frecvent în cercetările sale constructe psihologice semnificative referitoare la afectivitate, printre care se regăsesc următoarele: curajul emoțional, cultura emoțională, valori emoționale, maturizare afectivă, agilitate emoțională, competența emoțională, comunicare emoțională, învățare emoțională, disciplinare emoțională, confort emoțional, profil emoțional constructiv, inteligență emoțională, securitate emoțională etc.

**Asigurarea activității psihologice cu referire la afectivitatea elevilor** în sistemul de învățământ general reprezintă un complex de acțiuni coerent și fiabil, direcționat în scopul promovării bunăstării psiho-emoționale a elevilor în mediul educațional, crearea și menținerea unui climat favorabil procesului de învățare eficientă și dezvoltării personale, fiind fundamentat pe abordări sistematice, complexe și acmeologice.

Cercetările atestă că nu există suficient sprijin psihologic și psihosocial pentru micii școlari și pen-

tru preadolescenței, precum și pentru cadre didactice și părinți pentru a reacționa la incertitudinile privind viitorul, frica de necunoscut, provocările societale inevitabile. Sectorul de „Asistența psihologică a educației”, UPS „I. Creangă”, oferă o varietate de resurse teoretico-metodologice necesare pentru asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general.

Astfel, a fost elaborat ghidul metodologic „**Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial**” (2022) – scopul căruia este diseminarea produselor științifice obținute în cadrul cercetărilor realizate în Sectorul „Asistența psihologică a educației”, UPS „Ion Creangă” cu privire la afectivitatea elevilor [1]. Ghidul prezintă repere teoretice, strategii, metode și instrumente aplicative, recomandări psihologice vizând dezvoltarea afectivității favorabile a școlărilor mici și a preadolescenților în context educațional și va constitui un suport fiabil pentru psihologii școlari.

În condițiile dezvoltării rapide a științei și a tehnologiei în contextul provocărilor societale majore, o reglementare și revizuire a conținuturilor psihologice și o valorificare, ajustare a metodelor psihologice devine necesară. Relația între știință și metodă, în opinia unor filosofi, constituie unul dintre cele mai importante mecanisme de acțiune ale consilierului educațional.

În prevenția/psihoprofilaxia dificultăților pe dimensiunea afectivă a elevilor pot fi utilizate *metodele socio-psihologice*. Printre metodele principale ale activității de psihoprofilaxie enumerăm: informarea, discuțiile de grup, exercițiile de training, jocurile de rol, metodele psihoterapeutice.

În scopul cercetării problemelor ce vizează afectivitatea elevilor se pot administra chestionarele și testele psihologice. Punctăm și descriem mai jos unele din aceste metode psihologice:

- ✓ **Chestionarul prezenței fricilor la copii (A.I. Zaharov)** - scopul căruia presupune depistarea fricilor la copii și adolescenți. În ansamblu există 29 de frici diferite în lista principală a chestionarului. Metoda dată poate fi administrată la copii de la 3 ani - la 16 ani [apud 1].
- ✓ **Metodica proiectivă „Cactus” (M. Panfilova)** - scopul căreia este examinarea sferei emoționale și de personalitate a copilului. Resursele necesare - o foaie de hârtie A4 și un creion simplu (creioane colorate). Metodica proiectivă „Cactus” este concepută pentru a lucra cu copii mai mari de 3 ani. Varianta **testului proiectiv M. Luscher** cu opt culori, este și ea o variantă posibilă. În tim-

pul desfășurării probei întrebările și explicațiile suplimentare nu sunt permise [apud 1].

- ✓ **Scala de diagnosticare a anxietății prin intermediul observării (R. Sirs)** are ca scop observarea manifestării semnelor de anxietate la copii/adolescenți. Vârsta beneficiarilor este de la 3 ani și poate fi aplicată și la adolescenți. Scala de anxietate elaborată de R. Sirs se bazează pe observarea copilului/adolescentului realizată de către un psiholog sau cadrul didactic. Se completează o fișă de observare pentru fiecare copil/adolescent separat. La procesarea rezultatelor, se calculează numărul de semne dintr-un total de 15. În cazul dacă se observă: 1-4 semne - anxietate ușoară; 5-6 semne - anxietate severă; 7 semne sau mai multe - anxietate ridicată. În această formă, tehnica este convenabilă pentru utilizarea practică, iar sensibilitatea sa depășește multe alte tehnici. Scala dată oferă posibilitatea de detalieri suplimentară a manifestărilor de anxietate la copii/adolescenți [22].
- ✓ **Chestionarul de reglare cognitivă a emoțiilor sau Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)**. Chestionarul se poate administra preadolescenților, începând cu vârsta de 12 ani, cât și adolescenților. CERQ poate fi considerat un instrument confident și valoros pentru evaluarea riscului indivizilor cu tulburări de reglare emoțională, de a face față depresiei sau anxietății. Chestionarul a fost dezvoltat de N. Garnefski și colaboratorii săi, cu scopul de a crea un instrument specific pentru evaluarea *strategiilor cognitive de reglare a emoțiilor* și cuprinde 36 itemi. Chestionarul distinge nouă strategii cognitive de reglare, fiecare din ele se referă la ce s-ar gândi cineva care trăiește amenințarea sau realitatea unui eveniment stresant. Aceste strategii pot fi: autoblamarea, blamarea altora, rumația, catastrofizarea, punerea în perspectivă, refocalizarea pe pozitiv, reevaluarea pozitivă, acceptarea, refocalizarea pe plan [6, p.31].
- ✓ **Chestionarul de măsurare a reglării emoționale sau Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)** ajută la stabilirea strategiilor de control emoțional [apud 1]. Chestionarul de măsurare a reglării emoționale (ERQ) este un instrument cu 10 itemi și a fost dezvoltat de J.J. Gross și O.P. John. Autorii pornesc de la constatarea că indivizii utilizează o gamă largă de strategii de reglare a emoțiilor și prin intermediul chestionarului caută să le identifice. În plus, chestionarul evaluează și toleranța la experiențele, emoțiile negative. El cuprinde două scale, scala de reevaluare și sca-

la de supresie a emoțiilor, identificând două din cele mai importante strategii de control ale emoțiilor. Două strategii care sunt în mod special în centrul atenției cercetătorilor se consideră:

1. **reevaluarea cognitivă** - se referă la încercarea de interpreta o anumită situație în așa fel încât să îi fie alterată relevanța emoțională;
2. **supresia expresivă** - se referă la încercările de a inhiba sau de a reduce exprimarea comportamentală a stărilor emoționale [1; 6].

- ✓ **Chestionarul „Studierea nivelului tendinței empatice” (I.M. Yusupov)**. Scopul chestionarului este măsurarea capacității de a te pune în locul altei persoane și de a reacționa la sentimentele altora [apud 1]. Empatia facilitează echilibrul în relațiile interpersonale, este un factor important pentru a înțelege partenerul cu care comunicăm, îndeosebi de esențial în relațiile de familie. Chestionarul cuprinde 36 itemi și urmărește studierea empatiei la preadolescent sau adolescent, sub aspectul tendinței lui de a o dezvolta.

Elevii ce denotă un *nivel ridicat al empatiei* sunt sensibili la necesitățile și problemele altora, sunt generoși, manifestă interes sincer față de oameni, sunt receptivi emoțional, sociabili, comunicabili, stabilesc ușor relații cu alte persoane, încearcă să evite situațiile de conflict, caută soluții de compromis. Elevii ce dețin un *nivel mediu al empatiei* - nu sunt considerați persoane prea sensibile. În evaluarea unor evenimente frecvent judecă în baza faptelor și nu a sentimentelor sau intuiției proprii, sunt deschiși din punct de vedere emoțional, dar în același timp se străduie să țină sub control manifestările emoționale. *Nivelul scăzut al empatiei* caracterizează elevii cu dificultăți în stabilirea unor noi relații sociale, nu se simt confortabil într-o mulțime de persoane. Manifestările emoționale din acțiunile altora li se par neclare și lipsite de sens. Preferă activitățile izolate, o muncă concretă, decât activitățile în grup.

- ✓ **Testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale” (N. Hall)** desemnează măsura în care preadolescentul simte, comunică și descrie propriile emoții, capacitatea de a le identifica, asuma și gestiona [16, p.50]. Un coeficient ridicat de inteligență emoțională asigură o mai bună empatie și o capacitate mai înaltă de a-i înțelege pe cei din jur. Acest test este compus din 30 de afirmații și conține o fișă de răspuns cu cinci coloane, în care subiectul poate bifa varianta aleasă.

Activitatea de intervenție psihologică realizată cu elevii de **vârstă școlară mică** se poate realiza

de către specialist administrând metode, tehnici psihologice și exerciții în scopul stopării și eliminării problemelor emoționale și dezvoltării afectivității pozitive, printre acestea remarcăm: Tehnica „Baloanele cu emoții” (după Glenda Șort); Tehnica „Respirația profundă”, Tehnica „Desenul lumii interioare”, Exercițiul „Povestea despre frică”, Exercițiul „Submarinul”, Exercițiul „Amuleta de protecție”; Tehnica „Stoparea gândurilor negative”, Tehnica „Tufa de trandafir”; Tehnica „Pictează sentimentele din acest moment”, Procedeeul „Hârtia mototolită”; Jocul „Inimă zdrobită”, Tehnici de auto masaj [1] etc. Descriem în cele ce urmează unele din tehnicile enumerate anterior:

- ✓ **Tehnica „Stoparea gândurilor negative”**. Scopul tehnicii este stoparea gândurilor distructive ce provoacă anxietate și stres. Tehnica presupune trei pași simpli. Primul pas, constă în conștientizarea clară a gândului negativ care induce starea de stres. Pasul următor, constă în proiectarea imaginărilor a unui indicator de culoare roșie cu semnificația STOP și în efortul de a vă spune cuvântul STOP gândurilor negative, cu cea mai mare fermitate. Al treilea pas, constă în substituirea gândului negativ cu unul pozitiv, a imaginii mentale negative cu una pozitivă, plăcută [apud 1].

- ✓ **Tehnica „Respirația profundă”**. Scopul tehnicii constă în relaxarea copilului cu ajutorul respirației lente și profunde. Arătați copilului cum să o facă, respirând lent și profund dumneavoastră. Inspirați încet pe nas timp de 2 secunde, țineți respirația 2 secunde, apoi expirați lent timp de 2 secunde. Repetați de mai multe ori, astfel încât copilul să prindă ideea, apoi cereți copilului să respire împreună cu dumneavoastră. Rugați copilul să numere în liniște secundele fiecărei respirații. Împreună cu copilul, practicați respirația profundă timp de 20 de inspirații și expirații. Apoi opriți-vă și vorbiți despre cât de relaxați vă simțiți. Pentru a vă ajuta copilul să se concentreze, propuneți să se concentreze pe numărarea secundelor fiecărei respirații [11, p.37].

- ✓ **Tehnica „Pictează sentimentele din acest moment”**. Scopul tehnicii este relaxarea psiho-emoțională a elevilor de vârstă școlară mică, exprimarea sentimentelor prin intermediul picturii. Resursele necesare - acuarelă, foi de hârtie A4. Copilului i se propune să realizeze o pictură cu degetele de la mâini sau chiar de la picioare, care să reprezinte starea lui de actuală sau starea lui când este fericit ori supărat (în funcție de scopul propus). Pictura cu degetele are calități relaxante: prin angajarea tactil-chinestezică și oferă sa-

tisfație, ușurință în exprimarea sentimentelor în măsură mai mare, decât pictura cu instrumentele de desen. Culorile alese, fluiditatea mișcării, tonurile și consistența petelor de vopsea oferă indicii interesante privind afectivitatea, în vreme ce modalitatea grafică de exprimare corelează mai mult cu nivelul și calitatea cognițiilor [13, p.284].

Este de remarcat faptul că în activitatea psihologului cu preadolescenții și adolescenții putem realiza următoarele tehnici psihologice pentru dezvoltarea afectivității pozitive: „Tehnica de respirație 4-7-8”, „Caruselul emoțiilor”, „Elaborarea de povești și povestiri”, „Tehnici de relaxare”, „Colajul - mijloc de exprimare emoțională”, „Tehnica autodezvăluirii”, Tehnica „Imaginarea unei activități preferate”, Tehnica „7 lumânări”, Tehnica „Cutia Poștală” etc. Elucidăm în continuare două dintre aceste tehnici:

- ✓ **„Tehnica de respirație 4 – 7 – 8”.** Scopul tehnicii este relaxarea prin respirație profundă, diminuarea stărilor de încordare și neliniște. Exercițiul este foarte simplu de realizat. Începem prin a inspira aer pe nas timp de patru secunde, apoi ne ținem respirația timp de șapte secunde, apoi expirăm timp de opt secunde pe gură, cu buzele țuguiate ca și când am fluiera. În situația în care suntem neliniștiți, se știe că dacă ne ținem respirația, încetinim ritmul bătăilor inimii și astfel obținem o stare de relaxare aproape instantanee [10, p.63].
- ✓ **Tehnica „Cutia Poștală”.** Scopul tehnicii presupune exprimarea și gestionarea stărilor și trăirilor emoționale. Poate fi exersată cu elevii de 10-15 ani. Tehnica dată a fost implementată în sala de clasă, unde mesele au fost aranjate astfel încât să faciliteze munca în grup. Fie consilierul, fie profesorul împreună cu elevii decorează o cutie de carton și creează o „cutie poștală” unde elevii pot lăsa mesaje. Ei pot scrie și lăsa mesaje în timpul lecțiilor sau în pauza dintre lecții și o dată pe săptămână, în timpul orei de dirigenție, stau într-un cerc și deschid cutia pentru a discuta împreună mesajele. Elevii pot decide dacă să divulge sau nu dacă mesajul a fost scris de ei. Este important să asigurăm elevii că informațiile rămân întotdeauna confidențiale și că nimeni nu va ști ceva dacă este secret.

*Adaptări:* O adaptare deja implementată este de a folosi „Cutia poștală” într-un mod diferit. Tema elevilor a fost să se gândească la personajele unui roman, să aleagă un personaj și să încerce să-și imagineze ce a simțit acel personaj într-o scenă din

roman; apoi să scrie pe un bilețel și au decis să folosească „Cutia poștală” pentru a colecta mesajele. De data aceasta, în loc să scrie despre propriile lor emoții, scriau despre emoțiile personajelor [8, p.69].

Cercetările științifice autohtone cu referire la domeniul afectivității demonstrează că pot contribui la soluționarea eficientă a problemelor actuale, ce apar în acest sens [apud 1, p.10] și scot în evidență numeroase modele psihologice și programe vizând sfera afectivă a elevilor în care se regăsesc metode de evaluare/diagnostic, consiliere și dezvoltarea a afectivității elevilor. Astfel, menționăm unele dintre aceste realizări metodologice:

- modelul de asistență psihologică a dezvoltării și educației personalității în contextul sociocultural modern;
- modelele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică;
- programul psihopedagogic de formare a sentimentului de grațitudine față de părinți la adolescenți;
- programul de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescenței;
- modele de psihodiagnostic și de intervenție psihologică în vederea diminuării anxietății la copii și adolescenți;
- program de dezvoltare a autocontrolului și stabilității emoționale la preadolescenți cu comportament deviant [apud 1, p.10] etc.

În cele ce urmează, nominalizăm unele **recomandări psihologice și acțiuni** destinate specialiștilor în domeniul psihologiei, necesare de a fi implementate în activitatea ce vizează elevii cu probleme pe dimensiunea afectivă:

1. Psihologizarea cadrelor didactice, manageriale și a părinților pe dimensiunea afectivității elevilor și a stării de bine în mediul educațional.
2. Promovarea activităților psihologice în scopul dezvoltării abilităților socio-emoționale ale elevilor, cadrelor didactice, părinților.
3. Psihologul va ajuta elevul în identificarea gândurilor disfuncționale (negative) la care recurge, pentru a explica cauzele evenimentelor și va ajuta la înlocuirea lor cu gânduri pozitive, optimiste, constructive.
4. Focusarea pe activități ce construiesc stima de sine la elevi. Pe durata crizei emoționale, evenimentele pot dăuna stimei de sine, iar recuperarea implică activități cum ar fi: notarea realizărilor personale, crearea listei calităților pozitive, a punctelor personale forte, crearea listei contac-



telor persoanelor apropiate ce ar putea sprijini elevul.

5. Dezvoltarea la elevi a abilităților de comunicare familială și de conectare cu ceilalți.
6. Elaborarea, experimentarea și implementarea unor noi modele, programe de asistență psihologică calitativă cu privire la dimensiunea afectivă a elevilor în concordanță cu noile realități, condiții și provocările sociale curente.
7. În tandem cu cadrele didactice psihologii vor contribui la crearea unui mediu psihologic securizat, favorabil, prietenos și pozitiv în instituțiile educaționale.

În concluzie, menționăm că analiza surselor științifice ne permite să afirmăm că importanța dimensiunii afective este incomensurabilă pentru dezvoltarea personală, adaptarea socială și școlară a elevilor

la varii etape de vârstă, pentru obținerea pe viitor a succesului în diverse domenii vitale, profesionale și fericirea la vârsta adultă. Este foarte important ca un elev să învețe să-și gestioneze propriile emoții și să le exprime într-o modalitate acceptabilă din punct de vedere social. Problematika cercetării și asistenței psihologice a sferei afective a elevilor rămâne a fi mereu actuală în contextul noilor provocări sociale. Metodele psihologice inovatoare propuse vor ajuta specialiștii la general și în particular tinerii specialiști, la depistarea problemelor ce vizează afectivitatea negativă a elevilor (anxietate, frică, furie, tensiune emoțională, singurătate, blocaje emoționale, stres). Modelele de diagnoză și intervenție psihologică conturate în acest demers, stipulează metode eficiente de evaluare/diagnoză a stărilor afective și metode de dezvoltare a abilităților emoționale ale elevilor din învățământul general.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BATOG, M. *Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial*. Ghid metodologic. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPSC). 129 p. ISBN 978-9975-46-662-2.
2. BATOG, M. *Starea psihologică de bine în mediul educațional*. În: *Institutul de Științe ale Educației: ascensiuni, performanțe, personalități*. In: Materialele Conferinței Științifice internaționale, 10 decembrie 2021. Chișinău: „Print-Caro”, IȘE, 2021, p.188-193. ISBN 978-9975-56-952-1.
3. BOLBOCEANU, A. *Stări emoționale și atitudini ale elevilor în procesul școlar*. In: *Stresul ocupațional perspective teoretico-praxiologice*. Materialele Conferinței științifice internaționale. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2009, p.7-13. ISBN 978-9975-931-48-9.
4. BRICEAG, S. *Psihologia vârștelor. Curs universitar*. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2017, p.192-215. ISBN 978-9975-50-196-5.
5. BUCUN, N., CERLAT, R. *Nivelul stabilității emoționale al cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vârstă, vechimea în muncă și mediul de trai*. In: *Revista Univers Pedagogic*. 2017, nr.2 (54), p.82-95. ISSN 1811-5470.
6. CASTRAVEȚ, M. *Particularități ale strategiilor de reglare emoțională la adolescenții din familii migrante (prin prismă de gen)*. Teză de licență. Chișinău, 2014, 53 p. [Accesat 14.02.2023]. Disponibil: [https://www.academia.edu/8765316/Teza\\_de\\_licenta\\_PARTICU-LARIT%C4%82%C8%9A\\_ALE\\_STRATEGIILOR\\_DE\\_REGLARE\\_EMO%C8%9AIONAL%C4%82\\_LA\\_ADOLESCE](https://www.academia.edu/8765316/Teza_de_licenta_PARTICU-LARIT%C4%82%C8%9A_ALE_STRATEGIILOR_DE_REGLARE_EMO%C8%9AIONAL%C4%82_LA_ADOLESCE)
7. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 2005. ISBN 973-683-048-9.
8. DOLCI, D., BIONDO, A., ALESSI, A. et al. *EUMOSCHOOL. Produs intelectual 3: Ghid pentru implementarea EUMOSCHOOL ca abordare holistică pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii*. In: *Programme of the European Union*. 2018. 103 p. [Accesat 11.02.2023]. Disponibil; <https://eumoschool.eu/wp-content/uploads/eumoschool-guidelines-io3-ro.pdf>

6. EȚCO, C., FORNEA, Iu. *Practicum la psihologia generală*. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacologie „Nicolae Testemițanu”. Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic (CEP) al USMF, 2003. 391 p. ISBN 9975 -945-77-5.
7. FLORIN, A. *EQ Game – Alfabetul inteligenței emoționale. Ghid de inteligență emoțională*. București: Prosperity Exprim SRL, 2018. ISBN: 978-606-8821-07-8.
8. GERRARD, B., GIRAULT, E., APPLETON, V. et al. *Cum să faceți față stresului emoțional asociat unui dezastru major*. Traducere de Mocanu R., 2020. 49 p. [Accesat 17.02.2023]. Disponibil: [https:// www.disastershock.com/](https://www.disastershock.com/)
9. ILIE, V., FRĂSINEANU, I. *Dezvoltarea socio-emoțională: o provocare pentru școala secolul XXI*. În: Revista Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 3(21), 2020. ISSN 1857-0623.
10. NACAI, L. *Fricile la elevii mici – tehnici de intervenție*. În: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței științifice internaționale USARB, 29 noiembrie 2017. Ediția a 3-a. Bălți: USARB, 2017, p.277-286. ISBN 978-9975-132-99-2.
11. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
12. Proiectul Strategiei de dezvoltare „Educația - 2030”. Proiectul Programului de implementare a Strategiei de dezvoltare „Educația-2030”. 2022. [Accesat 06.02.2023]. Disponibil: <https://particip.gov.md/ru/document/stages/proiectul-strategiei-de-dezvolt-tare-educatia-2030-si-proiectul-programului-de-implementa-re-a-strategiei-de-dezvoltare-educatia-2030/9254#>
13. PÎSLARI, S. *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018. 228 p.
14. RACU, Iu. *Anxietatea socială la preadolescenți: abordări teoretice și modalități de intervenție*. În: Materialele Conferinței internaționale științi-fico-practice din 26 aprilie 2012. Chișinău: Editura Sirius, 2012, p.199-203. ISBN978-9975-57-045-9.
15. SANDU, V., BIRTHA, M., IANACHEVICI, M., PREMROV, T., KAHLERT L. et al. *Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova*. Biroul UNICEF în Moldova. Viena, 2022, 99 p. [Accesat 15.02.2023]. Disponibil:<https://www.unicef.org/moldova/media/8356/file/Analiza%20situa%C8%9Biei%20copiilor%20%C8%99i%20ado-lescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>
16. STAMATIN, O., CIOBANU, L. *Strategii de coping utilizate în situații de stres de către adolescenții din diferite instituții de învățământ*. În: Revista Psihologie. Psihopedagogie specială. Asistență socială, 2014, nr.36, p.27-38. ISSN 1857 -0224/ ISSN e 1857-4432.
17. TURCHINĂ, T. *Abilitățile socioemoționale: prioritate a educației secolului al XXI-lea*. În: Revista Didactica Pro, 2018, nr. 4-5 (110-111), p. 68-72. ISSN 1810-6455.
18. VRABII, V. *Reglarea afectivă în procesul educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: IȘE, (Print-Caro SRL), 2021, 79 p. ISBN: 978-9975-56-975-0.
19. *Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение* (методика Р. Сирса). [Accesat 10.02.2023]. Доступно: [http:// shishkinily.narod.ru/test2.html](http://shishkinily.narod.ru/test2.html)

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.13>  
 CZU: 159.072:364.272:663-053.2

## DIMENSIUNI ALE CONSUMULUI DE ALCOOL ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR: STUDIU DE TEREN

Grigore IONAȘCU,

doctorand, Școală Doctorală de Psihologie,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
 ORCID iD: 0000-0001-8660-876X

**Rezumat.** Alcoolul este una dintre substanțele legale cel mai frecvent utilizate. Comportamentele adolescenților referitoare la consumul de alcool acoperă un spectru care variază de la abținerea totală la dependență. Cercetarea și-a propus estimarea prevalenței consumului de băuturi alcoolice în rândul adolescenților români. Un alt obiectiv a fost investigarea contextului (de exemplu, locurile în care are loc consumul sau persoanele alături de care adolescenții consumă această substanță), precum și a tiparului în ceea ce privește consumul (de exemplu, motivele consumului de alcool sau frecvența intoxicației etanolice). Eșantionul a inclus 688 adolescenți (321 fete și 367 băieți). Sunt prezentate date comparative.

**Cuvinte-cheie:** consum de alcool, prevalență, motive ale consumului, date comparative, adolescenți.

### DIMENSIONS OF ALCOHOL CONSUMPTION AMONG ADOLESCENTS: A FIELD STUDY

**Abstract.** Alcohol is one of the most commonly used legal substances. Adolescent drinking behaviors cover a spectrum ranging from total abstinence to dependence. This research aimed to estimate the prevalence of consumption of different alcoholic beverages among Romanian adolescents. Another objective was to investigate the context (e.g., places where consumption occurs or the people with whom adolescents use this substance) as well as the pattern of consumption (e.g., reasons for drinking or frequency of ethanol intoxication). The sample included 688 adolescents (321 girls and 367 boys). Comparative data are presented.

**Keywords:** alcohol consumption, prevalence, reasons for consumption, comparative data, adolescents.

Vârsta adolescenței este critică atât prin schimbările care grevează procesul dezvoltării, provocările adaptării la multiple sarcini, cât și prin dorința adolescenților de a dobândi independența față de părinți, de a se integra cu succes în grupurile de covârșnici și de a experimenta lucruri noi care să le satisfacă curiozitatea, nevoia de „senzații cool” și pe cea de testare a propriilor lor limite, dar și motivația pentru exprimarea de sine într-o manieră originală. Din aceste motive, la care se adaugă anumite circumstanțe familiale și/sau școlare nefavorabile, evenimente de viață negative, influențele neproductive din partea grupului de covârșnici și modele ale socializării deviante, crește vulnerabilitatea adolescenților față de utilizarea substanțelor periculoase. Alcoolul este una dintre substanțele psihoactive legale pe care adolescenții le utilizează cel mai frecvent. În comparație cu adulții, aceștia sunt mai predispuși să consume ocazional o cantitate mare de alcool, adică să abuzeze de această substanță [10], mai ales atunci când se află într-un grup cu alți covârșnici și cedează presiunilor acestora, merg la o petrecere unde nu sunt monitorizați și controlați, se

simt stresați, triști sau fără speranță și/sau neajuto-rați. Această particularitate face ca abuzul de alcool să fie periculos pentru adolescenți, mai ales atunci când este asociat cu utilizarea altor substanțe precum etnobotanicele, marijuana sau drogurile cu risc ridicat [4].

Deși studiile arată că, în multe ocazii, adolescenții sunt capabili să evalueze riscurile pe care abuzul de alcool sau alte substanțe le are pentru propria lor sănătate, să reflecteze la propriile lor comportamente, să țină cont de posibilele consecințe pe termen lung ale propriilor lor acțiuni și să cântărească opțiunile (inclusiv atunci când se află sub presiunea grupurilor de covârșnici la care aderă) înainte de a acționa [5, 13], uneori, adolescenții pot fi tulburați emoțional, impulsivi sau dornici să experimenteze „senzații cool”, motiv pentru care sunt vulnerabili la consumul problematic care poate avea serioase implicații negative. De la abținerea totală sau consum temperat (în diverse ocazii sociale), trecând prin abuzurile accidentale (mai ales în situații în care intervine stresul psihic acut sau presiunea din partea grupului de prieteni) sau consumul excesiv (repetat

episodic) și până la dependență, unii dintre adolescenți pot să aibă o relație problematică cu alcoolul. Această situație îl poate pune în contexte periculoase prin crearea nișelor pentru manifestări emoționale, atitudinal-comportamentale și sociale riscante pentru sănătatea fizică și mintală, adaptarea la sarcinile dezvoltării specifice adolescenței, respectiv pregătirea pentru *status*-rolurile așteptate la vârstă adultă [11]. De asemenea, trebuie precizat că, indiferent de sexul subiectului vulnerabil, precocitatea în ceea ce privește abuzul de alcool reprezintă un factor de risc pentru instalarea dependenței clinice la vârste mai mari, precum și a binecunoscutelor probleme asociate acesteia [2, 8].

**Scopul cercetării.** De vreme ce perioada adolescenței se caracterizează prin numeroase tulburări emoționale, probleme comportamentale, dificultăți interpersonale, crize de identitate și incertitudini, iar profilul dezvoltării unui adolescent este complex și într-o continuă schimbare, este necesară evaluarea sistematică atât a profilului motivațiilor, atitudinilor și al comportamentelor care contribuie la promovarea sănătății în rândul adolescenților, cât și a factorilor de risc. Informațiile astfel obținute servesc intervențiilor sistematice (universale, comunitare sau desfășurate în școli) orientate spre o paletă cât mai largă de fațete, care au ca principal scop crearea bazelor pentru evoluția sănătoasă a adolescenților [6, 9]. Cercetarea pe care am realizat-o a urmărit să răspundă necesității investigării cât mai cuprinzătoare a profilului psihosocial și comportamental al consumului de alcool în rândul adolescenților, în vederea unei mai bune înțelegeri a cauzelor directe, factorilor precipitanți și a efectelor pe care utilizarea problematică a alcoolului le are asupra sănătății, funcționării în diverse contexte (familial, școlar, social etc.), adaptării la solicitări, precum și asupra dezvoltării globale a adolescenților.

**Metodologia cercetării.** Datele brute au fost obținute prin prelucrarea răspunsurilor valide pe care 688 adolescenți (elevi în clasa a X-a – 59.2 %, respectiv în clasa a XI-a – 40.8 %) le-au oferit la chestionarele standardizate care le-au fost administrate. Eșantionul final a inclus 321 fete (46.7 %), respectiv 367 băieți (53.3 %). Adolescenții aveau domiciliul fie în mediul rural (32.7 %), fie în cel urban (67.3 %). În momentul colectării datelor din populația școlară, elevii aveau vârste cuprinse între 15 și 19 ani ( $m = 16.46$ ;  $s = 0.84$ ). Adolescenții care au participat la cercetare proveneau fie din familii intacte (71.8 %), fie din familii temporar dezintegrate prin plecarea părinților la muncă în străinătate (10.5 %)

sau dezorganizate prin decesul unuia dintre părinți sau prin divorț (17.7 %).

Adolescenții care au participat la cercetare au fost recrutați prin strategia de eșantionare nealeatorie (eșantion de conveniență). Participarea a fost voluntară. Bazinul de recrutare a fost reprezentat de populația școlară din 11 instituții de învățământ liceal care fac parte din rețeaua școlară rurală/urbană din județul Galați (România).

Datele au fost colectate utilizându-se ancheta pe bază de chestionare în contextul unui proiect de cercetare și intervenție psiho-educativă mai larg care își focalizează atenția pe dimensiunile psihosocio-comportamentale ale consumului de alcool în rândul adolescenților români. Adolescenții care au participat la cercetare au completat un protocol standardizat care a inclus 15 instrumente ( $k = 179$  itemi). În vederea evaluării profilului în ceea ce privește consumul de alcool, adolescenții au completat un chestionar care a inclus șapte itemi cu răspunsuri închise. Primul item le-a solicitat să indice frecvența consumului a cinci tipuri de băuturi alcoolice care au fost diferențiate în funcție de concentrația de alcool pur, dar și în baza indicatorilor utilizați în alte studii pe care le-am identificat în literatura autohtonă și internațională. Substanțele la care itemul a făcut referire au fost: bere, vin, lichior, gin și băuturi spirtoase tari (de exemplu: coniac, votcă, whisky etc.). Pentru fiecare dintre aceste băuturi alcoolice adolescenții au avut la dispoziție o scală cu șase ancore verbale referitoare la frecvența consumului, care au fost distribuite gradual, după cum urmează: *deloc, foarte rar, rar, când și când, des, în fiecare zi*.

Itemii 2-7 au fost identificați în instrumentul *COMportamentele cu Risc la Tineri/CORT* [12], însă prelucrați (în ceea ce privește formulările enunțurilor și ale variantelor de răspuns, respectiv numărul variantelor de răspuns) pentru a le facilita adolescenților care au participat la cercetare completarea protocolului cu chestionare standardizate. Itemul 2 s-a referit la motivele consumului de băuturi alcoolice. Adolescenții au fost rugați să aleagă una sau mai multe dintre 13 variante de răspuns propriu-zise (deoarece prima variantă s-a referit la absența consumului de alcool). Variantele de răspuns au fost: a) singurătatea; b) crearea bunei dispoziții și eliberarea de stresul psihic; c) facilitarea comunicării; d) tristețea și lipsa speranței; e) dorința de integrare în grupul de prieteni; f) dorința de recompensare; g) gustul plăcut al băuturilor alcoolice; h) ocaziile festive și petrecerile; i) modelul familial; j) dorința adolescentului de a se simți bine cu propria persoană; k) rezolvarea situațiilor conflictuale.



le; l) depășirea timidității și a nesiguranței de sine; m) alte motive. În vederea prelucrărilor statistice au fost calculate frecvențele pentru motivele consumului de alcool atât pentru întregul eșantion de adolescenți, cât și pentru subeșantioanele diferențiate în funcție de sexul acestora.

Al treilea item le-a solicitat adolescenților să indice de câte ori se îmbătaseră până în momentul completării chestionarului. Variantele de răspuns au fost: *niciodată, 1-2 ori, 3-5 ori, mai mult de cinci ori*. Trebuie precizat că în varianta originală a itemului din chestionarul CORT sunt prevăzute șapte variante de răspuns, însă am preferat reducerea numărului lor, deoarece am considerat că acuratețea răspunsurilor poate fi influențată de factorul mnezic și subiectivitatea adolescenților. Itemul 4 s-a referit la locurile în care un adolescent poate consuma alcool. Răspunsurile au fost distribuite în șapte categorii posibile (dintre care un adolescent putea să aleagă una sau mai multe): a) *nu consum alcool*; b) *acasă*; c) *la altcineva acasă (colegi de școală, prieteni)*; d) *în incinta școlii în care învață*; e) *pe stradă, în parc*; f) *când merg la o terasă sau în club*; g) *în alte locuri*. Itemul 5 le-a solicitat adolescenților să indice persoanele alături de care obișnuiau să consume alcool. Aceștia au avut de ales una sau mai multe variante de răspuns, după cum urmează: a) *nu consum alcool*; b) *cu familia mea*; c) *cu prietenii mei*; d) *cu ceilalți colegi de școală*; e) *cu iubitul meu/iubită mea*; f) *singur(ă)*; g) *cu alte persoane*. Al șaselea item le-a solicitat să indice dacă se gândiseră vreodată că aveau probleme cu alcoolul și că aveau nevoie de ajutor din partea unei alte persoane pentru a renunța la consumul de alcool. Pentru a răspunde la acest item adolescenții au avut la dispoziție trei variante posibile, și anume *nu consum alcool, DA sau NU*. Itemul 7 le-a solicitat adolescenților să indice dacă aveau cunoștință despre alte persoane care întâmpinau probleme cu alcoolul și nu puteau să renunțe la consumul acestei substanțe. Variantele de răspuns (dintre care un adolescent putea să aleagă una sau mai multe) au fost: a) *nu cunosc persoane dependente de alcool*; b) *DA, membri ai familiei mele*; c) *DA, prieteni*; d) *DA, colegi de școală*; e) *DA, alte persoane*.

Datele au fost analizate din punct de vedere statistic utilizându-se aplicația *SPSS for Windows 20.0* (IBM SPSS, Chicago, IL). Relațiile de asociere dintre variabilele categoriale (de exemplu, contingența dintre sexul adolescenților care au participat la cercetare și frecvența intoxicației cu alcool) au fost estimate utilizându-se testul non-parametric  $\chi^2$  ( $\alpha = 0.05$  a fost pragul critic bilateral pentru interpretarea semnificației statistice). Mărimea efectului a fost

estimată prin calcularea coeficientului *V-Cramér*. Au fost sugerate următoarele repere pentru interpretarea calitativă a mărimii efectului în cazul testului non-parametric  $\chi^2$  pentru asocierea a două variabile categoriale: 0.10 – efect scăzut; 0.25 – efect moderat; 0.40 – efect de mărime ridicată [1]. Pentru compararea din punct de vedere statistic a două frecvențe procentuale care provin din două eșantioane independente (în prezenta cercetare, frecvența și motivele consumului diferitelor băuturi alcoolice în funcție de sexul adolescenților), a fost utilizat testul non-parametric  $z_{\text{proporții}}$  [7]. Pentru fiecare diferență semnificativă din punct de vedere statistic mărimea efectului a fost estimată prin calcularea valorii coeficientului  $h$  [3] ale cărui repere pentru interpretarea calitativă sunt: 0.20 – efect de mărime scăzută, 0.50 – efect de mărime moderată și 0.80 – efect de mărime ridicată.

**Rezultate și discuții.** Din răspunsurile pe care adolescenții le-a dat la primul item din chestionarul care a urmărit evaluarea profilului în ceea ce privește consumul de alcool, s-a constatat că 9.3 % consumau bere *des* sau *în fiecare zi*, 3.1 % – vin, 1.5 % – lichior, 1.6 % – gin și 4.7 % – băuturi spirtoase tari. Analiza frecvențelor cumulate doar pentru variantele de răspuns *des* și *în fiecare zi* a arătat că adolescenții chestionați obișnuiau să consume semnificativ mai frecvent bere comparativ cu vin ( $z_{\text{proporții}} = 4.76$ ;  $p < 0.001$ ;  $h_{\text{Cohen}} = 0.26$ ), lichior ( $z_{\text{proporții}} = 6.40$ ;  $p < 0.001$ ;  $h_{\text{Cohen}} = 0.37$ ), gin ( $z_{\text{proporții}} = 6.29$ ;  $p < 0.001$ ;  $h_{\text{Cohen}} = 0.36$ ) și băuturi spirtoase ( $z_{\text{proporții}} = 3.34$ ;  $p < 0.001$ ;  $h_{\text{Cohen}} = 0.18$ ). De asemenea, adolescenții consumau semnificativ mai frecvent băuturi spirtoase comparativ cu lichior ( $z_{\text{proporții}} = 3.42$ ;  $p < 0.001$ ;  $h_{\text{Cohen}} = 0.19$ ) și gin ( $z_{\text{proporții}} = 3.29$ ;  $p = 0.001$ ;  $h_{\text{Cohen}} = 0.18$ ). Totuși, pentru diferențele semnificative din punct de vedere statistic pe care le-am enumerat mărimea efectelor a fost scăzută sau modestă ( $h_{\text{Cohen}} = 0.18-0.37$ ). Diferența dintre frecvența consumului de băuturi spirtoase tari și cea a consumului de vin nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic ( $z_{\text{proporții}} = 1.53$ ;  $p = 0.126$ ).

Aproximativ 14 % ( $n = 94$ ) din totalul adolescenților chestionați au raportat că obișnuiau să consume *des* sau *în fiecare zi* un anumit tip de băutură alcoolică. Cu alte cuvinte, unul dintre cinci adolescenți s-a încadrat în grupul critic în ceea ce privește frecvența consumului de alcool. Comparativ cu subeșantionul format din fete, semnificativ mai mulți dintre băieți (Tabelul 1) au raportat că obișnuiau să consume frecvent (*des/în fiecare zi*) bere ( $h_{\text{Cohen}} = 0.33$ ) sau băuturi spirtoase tari ( $h_{\text{Cohen}} = 0.16$ ). De

**Tabelul 1.** Frecvența consumului diferitelor băuturi alcoolice: comparații în funcție de sexul adolescenților care au participat la cercetare

TIP BĂUTURĂ	Fete (N = 321)		Băieți (N = 367)		$Z_{\text{proporții}}$	p
	$f_a$	%	$f_a$	%		
Bere	14	4.36	50	13.62	4.17	< 0.001
Vin	8	2.49	13	3.54	0.79	0.423
Lichior	5	1.55	5	1.36	0.21	0.833
Gin	4	1.24	7	1.90	0.69	0.490
Băuturi spirtoase tari	9	2.80	23	6.26	2.15	0.031
Frecvență globală consum	26	8.09	68	18.5	3.97	< 0.001

Notă:  $f_a$  = frecvență absolută (doar pentru categoriile de răspuns *des/în fiecare zi*)

asemenea, băieții s-au evidențiat prin frecvența globală a consumului de băuturi alcoolice, care a fost semnificativ mai ridicată ( $h_{\text{Cohen}} = 0.31$ ) comparativ cu cea înregistrată pentru fete. Astfel, 18.5 % dintre băieți (față de numai 8.09 % dintre fete) au raportat că obișnuiau să consume *des* sau *în fiecare zi* una sau alta dintre băuturile alcoolice pe care ne-am focalizat atenția în cercetare. Totuși, pentru diferențele constatate mărimea efectelor a fost scăzută sau modestă. Pentru consumul de vin, lichior sau gin diferențele dintre băieți și fete nu au fost semnificative din punct de vedere statistic.

În topul motivelor pentru consumul de băuturi alcoolice (Tabelul 2) s-a detașat (66.7 % dintre indicații) obiceiul specific ocaziilor festive, reuniunilor între prieteni și petrecerilor. Este știut faptul că adolescenții socializează intens și, în anumite contexte sociale, sunt tentați să „condimenteze” propria lor stare de bine cu alcool și, uneori, cu alte substanțe psi-

hoactive (de exemplu, etnobotanice sau marijuana). La o distanță considerabilă din punct de vedere procentual s-au situat alte motive pentru consumul de alcool, precum dorința de recompensare a propriei persoane (19.2 %), dorința adolescenților de a se simți bine cu ei înșiși (18 %), gustul băuturilor alcoolice (18 %), respectiv utilizarea alcoolului pentru diminuarea stresului și crearea unei bune dispoziții (14.7 %).

Aproximativ 22 % din totalul fetelor (comparativ cu doar 9 % dintre băieți) au declarat că nu obișnuiau să consume alcool (Tabelul 3). Pentru această diferență semnificativă din punct de vedere statistic mărimea efectului a fost modestă ( $h_{\text{Cohen}} = 0.35$ ). În ierarhia motivelor pentru care fetele consumau băuturi alcoolice, obiceiul specific reuniunilor și petrecerilor s-a situat pe primul loc (aproximativ 64 % dintre fete au selectat acest motiv). Un rezultat asemănător a fost obținut pentru băieți (69.2 %).

**Tabelul 2.** Motivele consumului de băuturi alcoolice (eșantion total)

MOTIVE	$f_a$	%
a) Nu consuma alcool	102	14.8
b) Singurătate	54	7.8
c) Buna dispoziție, antistres	101	14.7
d) Ușurința comunicării	81	11.8
e) Tristețe, disperare	56	8.1
f) Dorința de integrare în grupul de prieteni	76	11.0
g) Dorința de recompensare	132	19.2
h) Gustul băuturilor alcoolice	124	18.0
i) Obiceiul specific ocaziilor festive, reuniunilor, petrecerilor	459	66.7
j) Modelul familial	10	1.5
k) Dorința de a se simți bine cu propria persoană	124	18.0
l) Rezolvarea situațiilor conflictuale	21	3.1
m) Depășirea timidității și a nesiguranței de sine	35	5.1
n) Alte motive	69	10.0

Notă:  $f_a$  = frecvență absolută

**Tablelul 3. Motivele pentru consumul de băuturi alcoolice: comparații în funcție de sexul adolescenților chestionați**

MOTIVE	Fete (N = 321)		Băieți (N = 367)		$Z_{\text{proporții}}$	p
	$f_a$	%	$f_a$	%		
a) Nu consuma alcool	69	21.5	33	9.0	4.60	< 0.001
b) Singurătate	26	8.1	28	7.6	0.22	0.818
c) Buna dispoziție, antistres	36	11.2	65	17.7	2.40	0.016
d) Ușurința comunicării	22	6.9	59	16.1	3.74	< 0.001
e) Tristețe, disperare	22	6.9	34	9.3	1.15	0.250
f) Dorința de integrare în grupul de prieteni	22	6.9	54	14.7	3.28	0.001
g) Dorința de recompensare	49	15.3	83	22.6	2.44	0.014
h) Gustul băuturilor alcoolice	46	14.3	78	21.1	2.35	0.018
i) Obiceiul specific ocaziilor festive, reuniunilor, petrecerilor	205	63.9	254	69.2	1.48	0.138
j) Modelul familial	5	1.6	5	1.4	0.21	0.833
k) Dorința de a se simți bine cu propria persoană	49	15.3	75	20.4	1.76	0.078
l) Rezolvarea situațiilor conflictuale	10	3.1	11	3.0	0.08	0.928
m) Depășirea timidității și a nesiguranței de sine	10	3.1	25	6.8	2.20	0.027
n) Alte motive	23	7.2	46	12.5	2.33	0.019

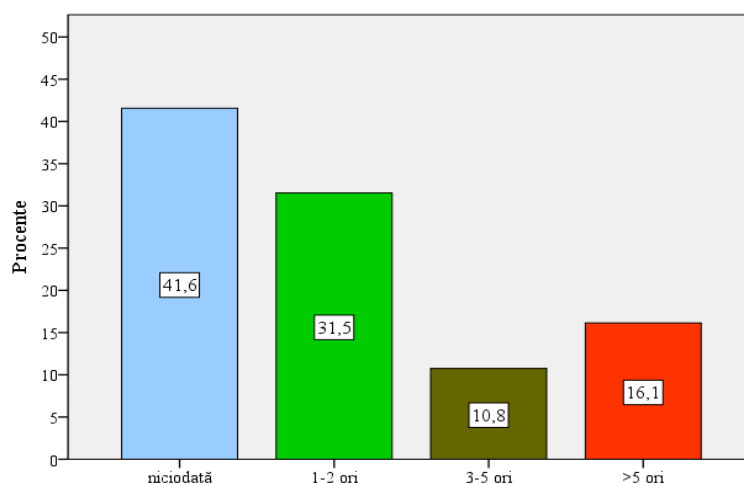
Pentru motivele referitoare la buna dispoziție și diminuarea stresului psihic ( $h_{\text{Cohen}} = 0.18$ ), facilitarea comunicării ( $h_{\text{Cohen}} = 0.29$ ), dorința de integrare în grupul de prieteni ( $h_{\text{Cohen}} = 0.25$ ), dorința de auto-recompensare ( $h_{\text{Cohen}} = 0.18$ ), gustul plăcut al băuturilor alcoolice ( $h_{\text{Cohen}} = 0.17$ ), depășirea timidității și a nesiguranței de sine ( $h_{\text{Cohen}} = 0.17$ ), respectiv alte motive ( $h_{\text{Cohen}} = 0.18$ ), diferențele în funcție de sexul adolescenților care au participat la cercetare au fost semnificative din punct de vedere statistic. Totuși, se poate remarca mărimea scăzută sau modestă a efectelor. Comparativ cu fetele, băieții s-au evidențiat ca fiind mai predispuși să consume alcool pentru a comunica mai ușor, a se integra în grupul de prieteni, a-și oferi o recompensă care poate fi procurată într-un mod facil sau pentru a testa gustul plăcut al băuturilor alcoolice.

Aproximativ 42 % din totalul adolescenților chestionați au declarat că nu experimentaseră niciodată intoxicația etanolică (Figura 1). Îngrijorătoare sunt datele potrivit cărora 10.8 % dintre adolescenți se îmbătaseră voluntar de cel puțin 3-5 ori, iar 16.1 % experimentaseră această stare de mai mult de cinci ori. Datele la care ne-am referit trebuie corelate cu deciziile, atitudinile și comportamentele nesăbuite (impulsive) pe care un adolescent le poate adopta/

manifesta atunci când este intoxicat cu alcool, deoarece acestea pot conduce la accidentări, probleme cu familia, colegii de școală, organele de poliție sau alte autorități, angajarea în alte comportamente riscante pentru sănătatea, integritatea, funcționarea psihosocială și calitatea dezvoltării (de exemplu: șofatul prin manevre periculoase sau cu viteze foarte mari, consumul de substanțe halucinogene, implicarea în relații sexuale neprotejate etc.).

S-a obținut o asociere semnificativă din punct de vedere statistic ( $\chi^2 = 62.52$ ;  $p < 0.001$ ;  $V_{\text{Cramér}} = 0.30$  – efect moderat) între frecvența intoxicației cu alcool și sexul adolescenților care au participat la cercetare. Aproximativ 25 % din totalul băieților (față de numai 6.2 % dintre fete) au declarat că se îmbătaseră de cel puțin cinci ori. Pentru această diferență semnificativă din punct de vedere statistic ( $Z_{\text{proporții}} = 6.60$ ;  $p < 0.001$ ) mărimea efectului a fost moderată ( $h_{\text{Cohen}} = 0.53$ ).

De asemenea, datele au indicat o asociere semnificativă din punct de vedere statistic ( $\chi^2 = 45.44$ ;  $p < 0.001$ ) între frecvența intoxicației cu alcool și vârsta adolescenților. Totuși, pentru această asociere mărimea efectului a fost scăzută ( $V_{\text{Cramér}} = 0.14$ ). Cei mai predispuși la intoxicația etanolică au fost adolescenții cu vârsta de 18 ani (36.3 % dintre aceștia



**Figura 1.** Distribuția participanților în funcție de frecvența intoxicației etanolice

au raportat că se îmbătaseră de cel puțin cinci ori), urmați de cei cu vârsta de 17 ani (18.8 %) și cei cu vârsta de 16 ani (12.8 %). Adolescenții care aveau 15 ani au fost cel mai puțin predispuși (4.6 % dintre aceștia au raportat că se îmbătaseră de cel puțin cinci ori).

S-a mai evidențiat o asocierie semnificativă din punct de vedere statistic ( $\chi^2 = 202.46$ ;  $p < 0.001$ ) între frecvența intoxicației cu alcool și riscul pentru abuzul de alcool, cu o mărime a efectului care a tins spre zona moderată ( $V_{\text{Cramér}} = 0.38$ ). Este de remarcat faptul că 43.8 % dintre adolescenții care au înregistrat un risc ridicat pentru abuzul de alcool (comparativ cu numai 2.4 % dintre cei fără risc) experimentaseră de cel puțin cinci ori intoxicația etanolică. Diferența dintre adolescenții din cele două grupuri a fost semnificativă din punct de vedere statistic ( $z_{\text{proporții}} = 10.50$ ;  $p < 0.001$ ), cu o mărime a efectului foarte ridicată ( $h_{\text{Cohen}} = 1.12$ ). O altă asocierie semnificativă ( $\chi^2 = 110.08$ ;  $p < 0.001$ ) a fost obținută între frecvența intoxicației cu alcool și frecvența globală a consumului de băuturi alcoolice. Pentru această asocierie, mărimea efectului a tins spre zona moderată ( $V_{\text{Cramér}} = 0.40$ ). Peste 51 % dintre adolescenții din grupul critic (cei care consumau *des/în fiecare zi* băuturi alcoolice), comparativ cu doar 10.6 % dintre adolescenții care nu aveau probleme în ceea ce privește consumul de alcool, au raportat că se îmbătaseră de cel puțin cinci ori. Diferența dintre cele două grupuri de adolescenți a fost semnificativă din punct de vedere statistic ( $z_{\text{proporții}} = 9.91$ ;  $p < 0.001$ ), cu o mărime a efectului ridicată ( $h_{\text{Cohen}} = 0.92$ ).

Asocierile dintre frecvența intoxicației cu alcool și rezidența adolescenților ( $\chi^2 = 2.38$ ;  $p = 0.496$ ), respectiv situația familială ( $\chi^2 = 4.58$ ;  $p = 0.599$ ) nu au fost

semnificative din punct de vedere statistic. Totuși, trebuie evidențiat faptul că 21.3 % dintre adolescenții ai căror familii erau dezorganizate, 16.6 % dintre cei care proveneau din familii temporar dezintegrate, respectiv 14.7 % dintre adolescenții cu familii intacte experimentaseră de cel puțin cinci ori intoxicația voluntară cu alcool.

În topul locurilor în care adolescenții consumau alcool (Figura 2) s-au detașat terasele și cluburile (52.3 %), opțiunea *la altcineva acasă* – colegi de școală, prieteni (47.8 %), respectiv opțiunea *acasă la mine* (40.8 %). Se poate constata preferința adolescenților de a consuma alcool în contexte în care pot să socializeze cu ușurință, fără a fi monitorizați de către adulți.

În ceea ce privește persoanele alături de care adolescenții consumau alcool (Figura 3), cel mai frecvent a fost raportat prietenii (76.7 %), aceștia fiind urmați de familie (26.2 %). Doar 10 % dintre adolescenții chestionați au declarat că obișnuiau să consume alcool singuri. Din datele de mai sus, reiese din nou caracterul social al consumului de alcool în rândul adolescenților.

Îngrijorător este faptul că 82.4 % ( $n = 566$ ) dintre adolescenții care au participat la cercetare nu se gândiseră să solicite suport pentru posibile probleme referitoare la alcool. Probabil, în acest procent se includ și adolescenții care consumau alcool foarte rar sau ocazional și în cantități controlate, fără a ajunge să experimenteze intoxicația voluntară și problemele care pot să decurgă din aceasta. Doar 23 dintre adolescenții chestionați (3.3 %) se gândiseră că aveau probleme cu alcoolul, pe care le-ar fi putut rezolva cu ajutorul unei alte persoane.

În ierarhia răspunsurilor la itemul „*Cunoști alte persoane care au probleme cu alcoolul și nu pot re-*



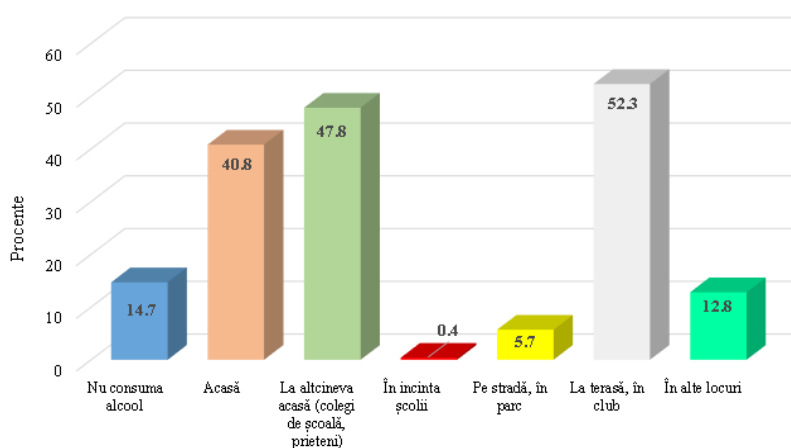


Figura 2. Distribuția participanților în funcție de locurile în care consumau alcool

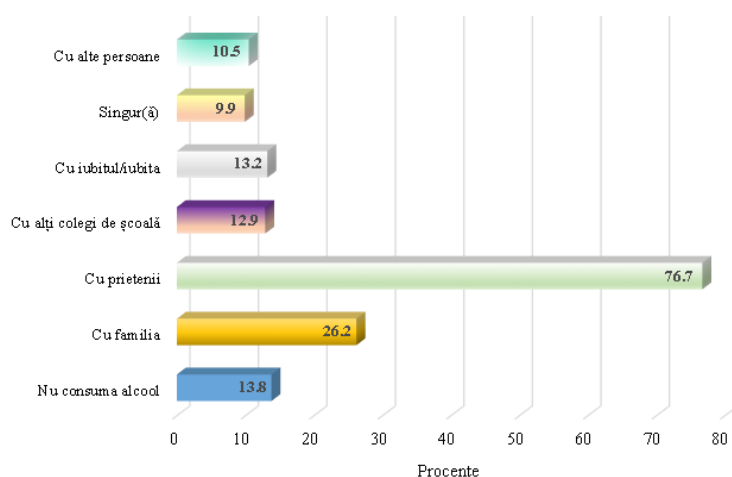
nunța la consumul de alcool” s-au situat adolescenții care au ales varianta NU (45.1 % dintre adolescenții chestionați). Totuși, 15.1 % dintre adolescenți au raportat că aveau prieteni despre care știau că au probleme cu utilizarea alcoolului, 13.1 % au declarat că aveau membri ai familiei cu astfel de probleme sau alte rude (9.4 %), iar restul cunoșteau fie colegi de școală (3.8 %), fie alte persoane (24.1 %) care se confruntau cu probleme în ceea ce privește consumul de alcool.

Eșantionul de subiecți în care a fost realizată prezenta cercetare a avut o relativă reprezentativitate pentru populația adolescenților din România, mai ales dacă avem în vedere diferențele dintre regiuni în ceea ce privește potențialul economic și social, respectiv cel cultural. Acest factor trebuie relaționat cu stilul de viață al adolescenților, posibilitățile de petrecere a timpului liber, oportunitățile pentru procurarea și utilizarea alcoolului și a altor substanțe psihoactive, suportul psihologic, social și educativ de care pot beneficia ș.a. Comparativ cu adolescenții care sunt rezidenți în orașe mici sau în mediul rural, cei care locuiesc în orașe mari, care sunt mai bine dezvoltate din punct de vedere socio-economic și cosmopolite, au mai multe șanse să acceseze oportunități sociale/de petrecere a timpului liber în care să consume diverse substanțe riscante, inclusiv alcool. Într-o viitoare investigație, ne propunem utilizarea unui eșantion mai eterogen în ceea ce privește variabile referitoare la regiunea geografică și statutul socio-economic al familiei, care pot avea un impact semnificativ asupra consumului de alcool și alte substanțe periculoase în rândul adolescenților.

**Concluzii și recomandări practice.** Datorită caracterului legal tutunul și alcoolul sunt două substanțe la care adolescenții apelează foarte frecvent mai ales în contexte de socializare, pentru a-și procura plăcere și a se integra mai bine, dar și în situa-

ții de stres psihic acut sau cronic. În plus, tutunul și alcoolul pot fi ușor procurate luând în considerare politicile din unele țări în ceea ce privește comercializarea acestor substanțe. Dincolo de miturile și expectanțele potrivit cărora aceste substanțe calmează, reduc stresul, creează o bună dispoziție, conduc la îmbunătățirea *status*-ului energetic și contribuie la creșterea performanțelor în anumite tipuri de activități/contexte sociale, adolescenții apelează la alcool și pentru a gestiona propriile lor vulnerabilități, a dobândi încredere în ei înșiși, a arăta prietenilor și colegilor că sunt persoane curajoase sau mature ignorând adesea efectele adverse (care, uneori, pot fi „înșelătoare”) pe care alcoolul le poate avea pe termen scurt (atunci când este consumat în exces) sau pe termen lung (în cazul dependenței precoce).

Este cunoscut faptul că inițierea precoce în consumul de alcool este unul dintre predictorii consistenți ai viitoarelor probleme în ceea ce privește sănătatea, adaptarea la statutul și rolurile specifice tinereții și vârstei adulte, integrarea socială, accesarea și valorificarea pieței muncii sau realizarea propriei persoane. Având în vedere acest aspect, rezultă că abuzul și dependența de alcool în rândul copiilor și al adolescenților reprezintă o problemă (din păcate, greu de controlat) cu multiple implicații individuale și societale. Din acest motiv, intensificarea eforturilor preventive orientate spre controlul factorilor de risc pentru abuzul sau dependența de alcool în rândul adolescenților trebuie să reprezinte o prioritate în agenda de lucru a specialiștilor din domeniul sănătății mintale, asistenței psihologice și sociale, respectiv al educației. Aceștia li se adaugă părinții care joacă un rol cheie în protejarea adolescenților împotriva riscurilor în ceea ce privește funcționarea psihosocială și școlară, precum și în ceea ce privește gestionarea contextelor și a evenimentelor de viață solicitante care îi pot predispu-



**Figura 3.** Distribuția participanților în funcție de persoanele alături de care consumau alcool

pe adolescenți spre consumul de substanțe periculoase în general și, în particular, spre abuzul sau dependența de alcool.

Cercetarea pe care am realizat-o într-un eșantion consistent format din adolescenți români face parte dintr-un proiect de anvergură care urmărește factorii de risc și cei protectori pentru abuzul de alcool, respectiv evaluarea eficienței măsurilor psiho-educative destinate înzestrării adolescenților cu resursele individuale și sociale de care au nevoie pentru depășirea dificultăților, creșterea rezilienței la stres, precum și adaptarea cu succes la sarcinile dezvoltării specifice vârstei. Constatările sunt îngrijorătoare deoarece evidențiază vulnerabilitatea adolescenților în ceea ce privește consumul abuziv de alcool. Astfel, unul dintre cinci adolescenți a raportat că obișnuia să consume frecvent un anumit tip de băutură alcoolică (mai ales bere sau băuturi spirtoase tari). Comparativ cu fetele, băieții s-au evidențiat printr-un risc mai ridicat de a utiliza alcoolul frecvent, în special pentru a comunica și a se integra în grupurile de prieteni mai ușor. Un alt rezultat îngrijorător în ceea ce îi privește pe băieți este frecvența mai ridicată a multiplelor intoxicații voluntare cu alcool. Deoarece adolescenții sunt predispuși să consume alcool mai ales în compania prietenilor sau a colegilor de școală, rezultat care s-a evidențiat în cercetarea realizată, rezultă că posibilele influențe din partea grupurilor sociale reprezintă un factor de care trebuie să se țină seama atât în determinarea tiparului în ceea ce privește utilizarea acestei substanțe, cât și în ceea ce privește elaborarea și implementarea măsurilor preventive.

Următoarele măsuri psiho-educative sunt adresate adolescenților, părinților, consilierilor școlari și cadrelor didactice (mai ales celor care gestionează ore de dirigenție) și urmăresc controlul factorilor

de risc, respectiv activarea resurselor protectoare împotriva abuzului de alcool:

- ✓ încurajarea adolescenților să comunice cu adulții despre propriile lor îngrijorări, neliniști, emoții negative, conflicte interioare, dificultăți personale, familiale, școlare sau sociale și să solicite suport specializat în vederea surmontării situațiilor din viața de zi cu zi și a evenimentelor care constituie surse ale stresului psihic; adolescenții pot fi educați astfel să-și controleze mai bine impulsul de a apela la alcool sau la alte substanțe periculoase atunci când se simt epuizați din punct de vedere emoțional, lipsiți de speranță și neajutorați;
- ✓ intensificarea eforturilor orientate spre informarea adolescenților cu privire la efectele adverse pe care abuzul sau dependența de alcool le pot avea pe termen scurt sau lung, precum și la răspunsurile alternative la consumul de alcool pe care adolescenții le pot adopta atunci când se confruntă cu dificultăți sau când se află în situații sociale în care alți covârșnici exercită presiuni care îndeamnă la utilizarea alcoolului;
- ✓ îmbogățirea activităților de consiliere și dezvoltare personală (curriculare și extracurriculare) desfășurate în licee și adresate atât adolescenților care se confruntă cu probleme de viață predispozante în ceea ce privește abuzul de alcool, cât și întregii populații școlare (măsuri specifice prevenirii primare); de asemenea, se impune sporirea intervențiilor secundare care să se focalizeze pe identificarea timpurie (încă de la intrarea în ciclul liceal) a adolescenților care întâmpină dificultăți familiale, școlare și în ceea ce privește integrarea socială sau a celor care sunt cunoscuți ca având anumite vulnerabilități psiho-comportamentale (de exemplu, comportamente

- deviante printre care se numără și consumul de substanțe periculoase);
- ✓ consilierea părinților care trebuie să acorde o atenție sporită gestionării climatului familial și procesului educării copiilor astfel încât acestea să asigure toate condițiile care le sunt necesare adolescenților pentru a se adapta la multiplele sarcini ale dezvoltării specifice vârstei; de exemplu, ne referim la comunicarea deschisă, suportul informațional și emoțional, cultivarea relațiilor intrafamiliale bazate pe atașamentul autentic, asigurarea autonomiei decizionale și

- comportamentale, activitățile de timp liber/socializare care pot contribui la întărirea într-ajutorării, cooperării și a coeziunii dintre membrii familiei etc.;
- ✓ educarea părinților astfel încât, prin propriul lor model de conduită în ceea ce privește consumul de alcool și atitudinile orientate spre promovarea sănătății, aceștia să reprezinte cea mai importantă resursă pentru adolescenți mai ales în contextele de viață în care aceștia se confruntă cu dificultăți personale, școlare sau sociale.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AGRESTI, A. *An Introduction to Categorical Data Analysis* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2019, 367 p. ISBN 978-111-94-0526-9.
2. AGUILAR, M. P. O. et al. *The role of age of onset on problematic alcohol consumption: Artefact or cohort effect?* In: *Clínica y Salud*, 2022, vol. 33, no. 1, p. 11-17. ISSN (print) 1130-5274, ISSN (online) 2174-0550.
3. COHEN, J. *A power primer*. In: *Psychological Bulletin*, 1992, vol. 112, nr. 1, p. 155-159. ISSN (print) 0033-2909, ISSN (online) 1939-1455.
4. IONAȘCU, G., GLAVAN, A. *Relația dintre anxietate și riscul pentru abuzul de alcool în rândul adolescenților: rolul moderator al suportului social din partea familiei*. In: *Revista de Psihologie*, 2022, vol. 68, no. 2, p. 111-132. ISSN (print) 0034-8759, ISSN (online) 2344-4665.
5. HARRIS, K. M., DUNCAN, G. J., BOISJOLY, J. *Evaluating the role of "nothing to lose" attitudes on risky behavior in adolescence*. In: *Social Forces*, 2002, vol. 80, no. 3, p. 1005-1039. ISSN (print) 0037-7732, ISSN (online) 1534-7605.
6. HORMENU, T., HAGAN, J. E., JR., SCHACK, T. *Predictors of alcohol consumption among in-school adolescents in the Central Region of Ghana: A base-line information for developing cognitive-behavioural interventions*. In: *PLoS ONE*, 2018, vol. 13, Article no. e0207093. ISSN (online) 1932-6203. doi: 10.1371/journal.pone.0207093.
7. NOVAK, A. *Statistica și tehnica sondajului*. București: Editura „Sylvi”, 2003, 390 p. ISBN 973-628-025-X.
8. OHANNESSIAN, C. M., FINAN, L. J., SCHULZ, J., HESSELBROCK, V. *A long-term longitudinal examination of the effect of early onset of alcohol and drug use on later alcohol abuse*. In: *Substance Abuse*, 2015, vol. 36, no. 4, p. 440-444. ISSN (print) 0889-7077, ISSN (online) 1547-0164.
9. SIMACHE, D. *Adicția de substanțe*. In: V. ENEA (Coord.), *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar. Iași: Editura Polirom*, 2019, p. 476-490. ISBN 978-973-46-6358-3.
10. STOLLE M., SACK P.-M., THOMASIU R. *Binge drinking in childhood and adolescence: Epidemiology, consequences, and interventions*. In: *Deutsches Ärzteblatt International*, 2009, vol. 106, no. 19, p. 323-328. ISSN (online) 1866-0452.
11. VELLEMAN, R. *How Do Children and Young People Learn About Alcohol: A Major Review of the Literature for the Joseph Rowntree Foundation*. Bath, UK: University of Bath, Department of Psychology, 2009, 324 p. Raport disponibil online la <https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/14032679/>.
12. VLAICU, B. et al. *Chestionarul CORT 2004*. In: *Revista de Igienă și Sănătate Publică*, 2004, vol. 54, nr. 3, p. 129-135. ISSN (print) 1221-2520.
13. WEITHORN, L. A., CAMPBELL, S. B. *The competency of children and adolescents to make informed treatment decisions*. In: *Child Development*, 1982, vol. 53, no. 6, p. 1589-1598. ISSN (print) 0009-3920, ISSN (online) 1467-8624.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.14>  
 CZU: 159.922.8

## INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ CA MODALITATE DE DIMINUARE A EMOȚIILOR NEGATIVE LA ADOLESCENȚI

Mirela STANCIU,

doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
 ORCID ID: 0000-0001-9569-6183

**Rezumat.** *Articolul conține rezultatele unui studiu formativ care a fost orientat la diminuarea emoțiilor negative la adolescenți. În demersul formativ au fost incluși 24 de adolescenți (12 grupul experimental și 12 grupul de control). Pe adolescenții din grupul experimental a fost administrat un program de intervenții psihologice ce conține tehnici din terapia cognitiv-comportamentală. Ca rezultate adolescenții din grupul experimental retest prezintă modificări în emoțiile negative, corelatele lor psihologice și în trăsăturile de personalitate.*

**Cuvinte-cheie:** *emoții negative, corelatele lor psihologice, trăsături de personalitate, adolescenți, grupul experimental și grup de control*

### PSYCHOLOGICAL INTERVENTION AS A METHOD OF REDUCING NEGATIVE EMOTIONS IN ADOLESCENTS

**Abstract.** *The present article describes the result of a formative research which were orientate on reducing negative emotions at adolescents. In formative research were included 24 adolescents (12 experimental group and control group). On adolescents from experimental group were administrated a program of psychological intervention which contains techniques from cognitive-compartmental psychotherapy. As results were established changes in negative emotions, their psychological correlates and personality trait at adolescent from experimental group.*

**Keywords:** *negative emotions, their psychological correlates, personality traits, adolescents, experimental group, control group.*

**În ultimii ani schimbările ce se produc la nivel de societate influențează copiii și adulții. Astfel pandemia COVID-19 și restricțiile impuse de acestea au afectat și continuă să afecteze generațiile în creștere: copiii și adolescenții, aceștia experimentând emoții negative: anxietate, frământări, agitație, stări depresive și corelate psihologice ale acestora și anume: agresivitate, revoltă, stres și acumulare de presiune.**

Adolescenții cu nivel moderat și ridicat de emoții negative și corelatele lor psihologice se caracterizează prin neliniște, agitație, nevrozitate, frământări, îngrijorare, angoase, frici, gânduri sumbre, triste, descurajatoare și deprimante, neîncredere în sine și în propriile abilități și capacități, suspiciune față de cei din jur, responsabilitate exagerată, dificultăți în adaptare la împrejurările și circumstanțele de viață, retragere din anumite acțiuni, comunicare precară și ostilă cu semenii și adulții condiționată de utilizarea de către aceștia a bârfelor, zvonurilor, răstelilor și amenințărilor. Experimentarea nivelului ridicat de emoții negative și a corelatelor lor psiho-

logice afectează performanțele școlare, bunăstarea psihologică și calitatea vieții adolescenților [5]. În conformitate cu cele expuse considerăm necesar să diminuăm emoțiile negative și corelatele lor psihologice la adolescenți pentru a favoriza dezvoltarea unei personalități armonioase ce se poate integra și adapta optimal în toate activitățile și domeniile vieții.

**Metodologia.** Considerăm că emoțiile negative și corelatele lor psihologice la adolescenți pot fi diminuate printr-un program de intervenții psihologice. Ca obiectivele pentru programul de intervenții psihologice pentru diminuarea emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice la adolescenți vom lansa: dezvoltarea capacității de identificare, recunoaștere, conștientizare, gestionare, reglare a emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice prin prisma dezvoltării personale, a autocunoașterii, încrederii în sine, învățarea modelelor noi de reacții și comportamente (pozitive, fericite, optimiste, armonioase, proactive, independente, responsabile), dezvoltarea abilităților de comunicare și interrelaționare eficiente și empatic; eliminarea tensiunilor și încordării psihoemoțio-



nale prin practicarea și exersarea tehnicilor de relaxare și meditație.

Programul de intervenții psihologice este conceptualizat având ca fundamente următoarele principii: *relația terapeutică: psiholog – adolescent, respectarea particularităților individuale ale fiecărui adolescent, personalitatea psihologului, transferul, modelarea, principiul dirijării și ghidării, promovarea unei atmosfere pozitive de grup și stabilirea unor obiective comune, de grup* [5].

Elaborarea programului de intervenții psihologice are la bază tehnicile, metodele și caracteristicile *terapii cognitiv – comportamentale*. S-a apreciat ca fiind oportună și benefică alegerea acestui tip de terapie, pentru programul de intervenții psihologice, ca fiind potrivită pentru diminuarea emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice la adolescenți [2, 3].

Terapia cognitiv – comportamentală însumează tehnici și metode terapeutice prin care se urmărește modificarea comportamentului prin transformarea gândurilor și credințelor disfuncționale și maladaptative [2, 3]. Tehnicile utilizate sunt diverse și respectă caracteristicile terapiei cognitiv-comportamentale, asigurându-se, prin acțiunea combinată și complementară a tehnicilor și exercițiilor propuse, atingerea obiectivelor urmărite în cadrul programului de intervenții psihologice [1, 2, 3, 4].

Printre cele mai importante tehnici utilizate în cadrul programului de intervenții psihologice, enumerăm:

1. *Autocunoașterea*: care cuprinde exerciții de tipul: „Cine sunt eu?”, „Portretul colegului meu”; „Eu sunt așa”.
2. *Expunerea la situațiile problematice*: „Azi sunt așa, mâine vreau să fiu așa”, „Floarea emoțiilor mele”, „Lista cu probleme”, „Exerciții de imaginație”, „Eu întreb, tu răspunzi”, „Stresul este ...”, „Interviul”.

3. *Tehnica de comunicare eficientă*: „Eu sunt...”, „Scrisoarea”, „Oglinda”, „Învățăm să comunicăm pozitiv”, „Zâmbetul”, „Tu ești o persoană minunată”.
4. *Modelarea*: „Soluția”, „Stop încordare emoțională”, „Eu azi voi fi așa”, „Pasiunea mea”.
5. *Autoinstruirea*: „O poveste relaxantă”, „Jocul în oglindă”, „Mă simt mândru de mine când...”, „Cel mai bun afiș anti agresivitate”, „O zi din viața mea”.
6. *Rezolvarea de probleme*: „Pro și Contra”, „O radiografie a timpului meu”, „Proverbe despre timp”, „Orarul meu”, „Floarea”, „Inima emoțiilor”, „Trusa de urgență, în caz de stres”.
7. *Restructurarea cognitivă*: „Rolul preferat”, „Imaginea mea ideală”, „Eu sunt o persoană deosebită”, „Săculețul cu surprize”.
8. *Relaxarea și meditația*: „Trenulețul cifrelor”, „Prinde mingea”, „Pasiunea mea”, „Exersarea zâmbetului în oglindă – exerciții de imaginație”.
9. *Tehnica de control a respirației*: „Stop, încordare emoțională!”, „Să numărăm”.
10. *Evaluarea*: „Ce îmi doresc eu ? Care sunt așteptările mele?”, „Planuri de viitor”.

Am inclus în programul de intervenții psihologice orientat la diminuarea emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice 24 de adolescenți: 12 adolescenți au format grupul experimental și 12 adolescenți au constituit grupul de control. Au fost proiectate și implementate 16 ședințe a câte 90 de minute, ce au fost realizate de 1 – 2 ori pe săptămână timp de 3,5 luni [5].

**Rezultate și discuții.** O perspectivă comparativă este examinarea mediilor pentru emoțiile negative, corelatele lor psihologice și trăsăturile de personalitate la adolescenții din GE retest și GC retest.

Studiul nostru a demarat cu analiza mediilor

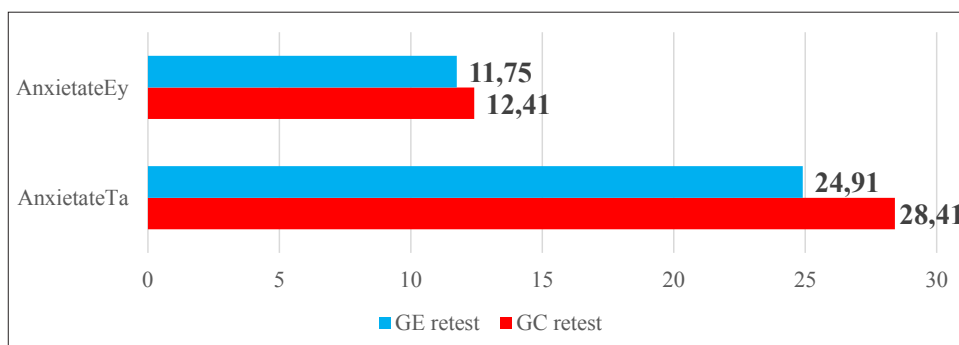
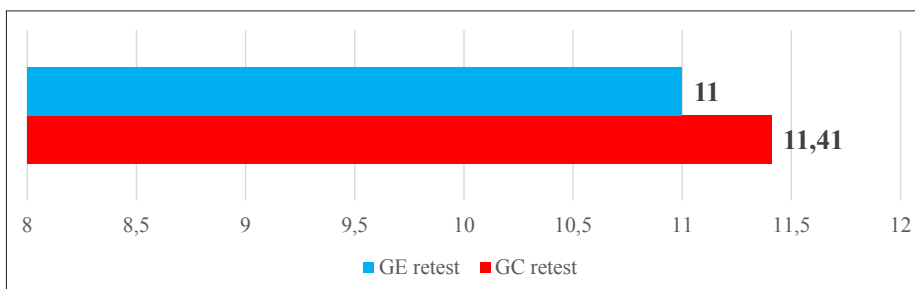


Figura 1. Mediile pentru anxietate la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest

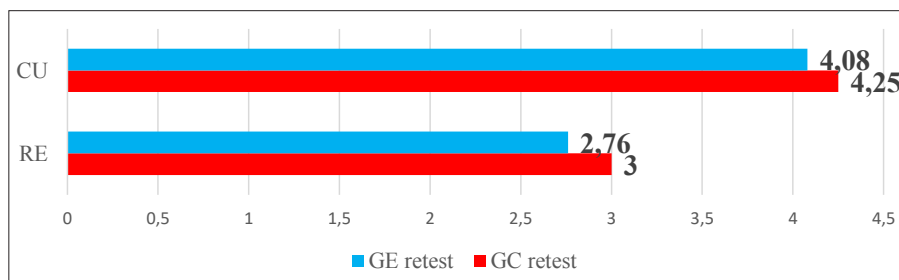
pentru emoțiile negative: anxietate, stările depresive, culpabilitate, resentiment, frustrare și rigiditate. Mediile pentru anxietate (*Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* și *Scala de manifestare a anxietății Taylor*) adolescenților din GE retest și GC retest pot fi vizualizate în figura 1.

În conformitate cu mediile ilustrate în figura 1 evidențiem diferențe de medii între adolescenții din GE și GC retest. Pentru anxietate adolescenții din GE retest ating mediile (11,75 u.m. și 24,91 u.m.), în timp ce adolescenții din GC retest prezintă mediile de 12,41 (u.m.) și 28,41 (u.m.). După testul U Mann-Whitney se înregistrează diferențe semnificative statistic pentru anxietate (*Scala de manifestare a anxietății Taylor*) între rezultatele adolescenților din GE retest și rezultatele adolescenților din GC retest ( $U=70,50$ ,  $p \leq 0,05$ ). Diferențele se explică prin includerea adolescenților în programul de intervenții psihologice în care aceștia au învățat să-și controleze anxietatea, să fie mai liniștiți, distinși, echilibrați, calmi și cu mai puține îngrijorări și frământări, agitație și nevrozitate. La acești adolescenți se observă și o ușoară detensionare și relaxare psihonoțională.

Alături de anxietate am evidențiat rezultatele pentru stările depresive (*Scala de deznădejde A. Beck*). Mediile pentru stările depresive la adolescenți din GE retest și GC retest sunt prezentate în figura 2.



**Figura 2.** Mediile pentru stările depresive la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest



**Figura 3.** Mediile pentru culpabilitate și resentiment la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest

Adolescenții din GE retest și GC retest demonstrează medii diferite pentru stările depresive, după cum urmează: GE retest – 11 (u.m.) și GC retest – 11,41 (u.m.). Cu toate că mediile adolescenților din GE retest și GC retest sunt diferite și evidențiem o medie mai mică la adolescenții din GE retest nu consemnăm diferențe semnificative între rezultate. Vom menționa, încă odată despre necesitatea extinderii programului de intervenții psihologice și ca durată de timp și ca vârstă. Pentru schimbări esențiale este nevoie ca adolescenții din etape anterioare să fie încadrați în diferite programe de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității.

În continuare vom prezenta mediile pentru emoțiile negative: culpabilitatea și resentimentul (*Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee*), frustrarea și rigiditatea (*Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck*) la adolescenții din GE retest și GC retest (figura 3 și 4).

În cazul culpabilității adolescenții din GE retest și GC retest înregistrează următoarele medii: GE retest – 4,08 (u.m.) și GC retest – 4,25 (u.m.). La resentiment mediile adolescenților din GE și GC retest sunt: 2,76 (u.m.) și 3 (u.m.). Deși la emoțiile negative (culpabilitate și resentiment) la adolescenții din GE retest se înregistrează o medie mai mică, diferențele obținute încă nu sunt semnificative.

Adolescenții din GE și GC în situația retest se caracterizează prin medii distincte pentru frustrare și rigiditate. Pentru frustrare adolescenții din GE

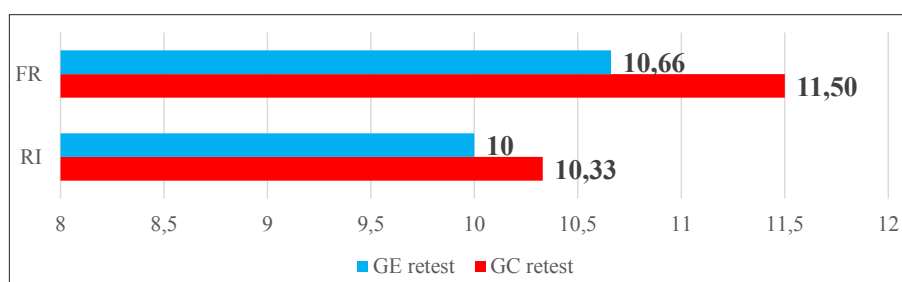


Figura 4. Mediile pentru frustrare și rigiditate la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest

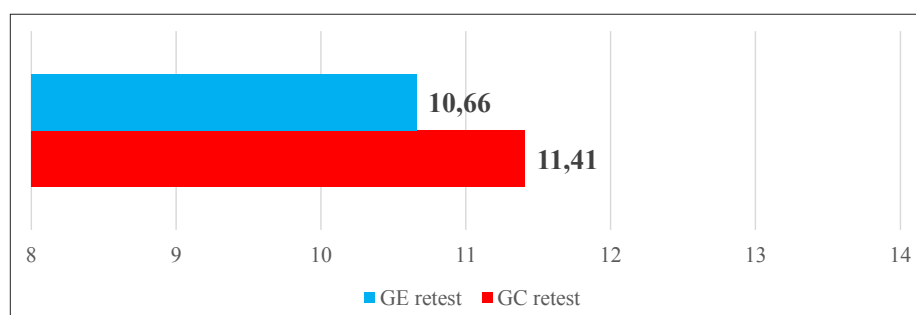


Figura 5. Mediile pentru agresivitate la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest

retest: 10,66 (u.m.), iar adolescenții din GC retest: 11,50 (u.m.). La rigiditate adolescenții din GE retest prezintă o medie de 10 (u.m.), în timp ce adolescenții din GC retest au o medie de 10,33 (u.m.). Ca și în cazul emoțiilor negative anterioare și în cazul frustrării și rigidității mediile adolescenților ce au fost incluși în programul de intervenții psihologice descresc, dar nu suficient astfel încât să fie considerate schimbări semnificative.

Mediile pentru corelatele psihologice ale emoțiilor negative: agresivitate (*Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck*) și tipurile de manifestare ale agresivității (agresivitate fizică, agresivitate indirectă, negativism, suspiciune, iritabilitate, și agresivitate verbală) (*Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee*) la adolescenții din GE retest și GC retest sunt prezentate în figurile 5, 6, 7.

Figura de mai sus prezintă medii distincte pentru agresivitate la adolescenții din GE retest și GC retest. Adolescenții din GE retest au o medie mai mică și aceasta constituie 10,66 (u.m.), în timp ce adolescenții din GC retest obțin media de 11,41 (u.m.). Și în cazul agresivității diferențele consemnate între medii încă nu sunt semnificative.

Pentru tipurile de manifestare ale agresivității (agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă și negativism) consemnăm medii mai mici la adolescenții din GE retest comparativ cu adolescenții din GC retest. Pentru agresivitatea fizică adolescenții din GE retest au o medie de 3 (u.m.), în timp ce adolescenții din GC retest prezintă o medie de 3,58 (u.m.). La agresivitatea indirectă mediile adolescenților sunt următoarele: GE retest 3,16 (u.m.), iar GC retest

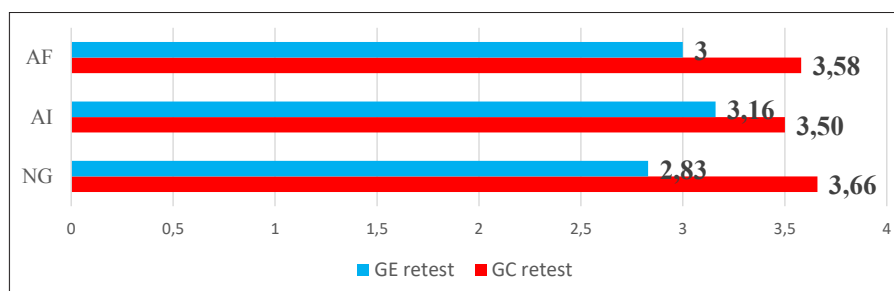
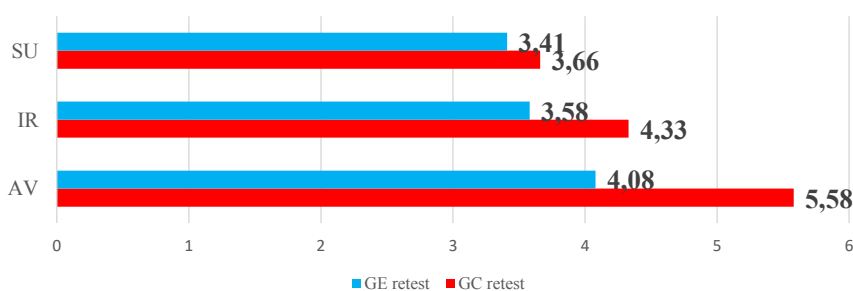


Figura 6. Mediile pentru tipurile de manifestare a agresivității (agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă și negativism) la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest



**Figura 7.** Mediile pentru tipurile de manifestare a agresivității (suspiciune, iritabilitate, și agresivitatea verbală) la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest

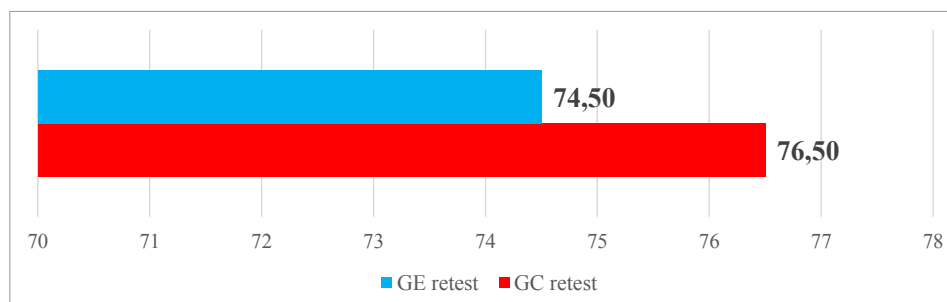
3,50 (u.m.). La negativism adolescenții obțin medii: GE retest – 2,83 (u.m.) și GC retest 3,66 (u.m.). După Testul U Mann-Whitney evidențiem diferențe semnificative statistic pentru agresivitatea fizică și negativism între rezultatele adolescenților din GE retest și rezultatele adolescenților din GC retest ( $U=66$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $U=69,50$ ,  $p \leq 0,05$ ). Vom explica diferențele consemnate în agresivitatea fizică prin faptul că tehnicile din programul de intervenții psihologice în special cele de expunere la situații problematice, de modelare, de rezolvare de probleme de relaxare și meditație au stimulat dezvoltarea și menținerea echilibrului și a calmului, a controlului emoțiilor în situații dificile, au contribuit la inițierea unei comunicări bazate pe înțelegere, acceptare, compromis și armonie.

Pentru suspiciune, iritabilitate și agresivitatea verbală înregistrăm aceeași tendință ca și pentru agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă, negativism. Adolescenții din GE retest se caracterizează prin medii mai mici spre deosebire de adolescenții din GC retest. Pentru suspiciune adolescenții din GE retest și GC retest au mediile: 3,41 u.m. și 3,66 u.m.. Pentru iritabilitate adolescenții din GE retest au o medie de 3,58 (u.m.), în timp ce la adolescenții din GC retest identificăm media de 4,33 (u.m.). La

agresivitatea verbală mediile adolescenților sunt cele mai diferite, astfel adolescenții din GE retest prezintă media 4,08 (u.m.), iar adolescenții din GC retest ating media de 5,58 (u.m.). Statistic după testul U Mann-Whitney atestăm diferențe semnificative pentru iritabilitate și agresivitate verbală între rezultatele adolescenților din GE retest și adolescenții din GC retest ( $U=68,50$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $U=61$ ,  $p \leq 0,05$ ). Vom explica diminuarea iritabilității și a agresivității verbale prin administrarea foarte reușită a unui șir de tehnici printre care vom enumera cele de relaxare și meditație, precum și tehnici de comunicare eficientă.

Încă o dimensiune psihologică apropiată de emoțiile negative este stresul (*Scala de percepție a stresului Levenstein*). Mediile pentru stres la adolescenții din GE și GC situația retest sunt ilustrate în figura 8.

Conform figurii de mai sus evidențiem că adolescenții din GE retest au media de 74,50 (u.m.), în timp ce pentru adolescenții din GC retest este particulară media de 76,50 (u.m.). După Testul statistic U Mann – Whitney evidențiem diferențe semnificative pentru stres între rezultatele adolescenților din GE retest și cei din GC retest ( $U=20$ ,  $p \leq 0,01$ ). Vom menționa că modificările survenite sunt determina-



**Figura 8.** Mediile pentru stres la adolescenți din grupul experimental retest și grupul de control retest



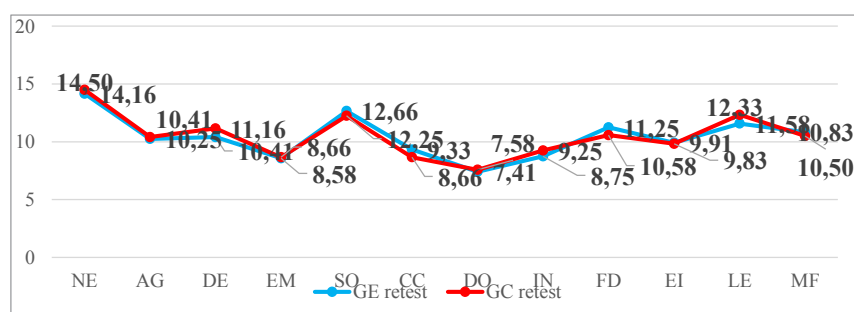


Figura 9. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții din GE retest și GC retest

te de programul de intervenții psihologice în care adolescenții au fost învățați să aleagă comportamente proactive, de asemenea vom puncta și despre importanța tehnicilor de relaxare și meditație care au contribuit la înlăturarea tensiunilor și încordării psihoemoționale.

Ca și în cazul comparațiilor pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții din GE test și GE retest și la adolescenții din GC test și GC retest am realizat evaluarea comparativă a trăsăturilor de personalitate (*Inventarul de personalitate FPI Forma HB*) la adolescenții din GE retest și GC retest. Mediile pentru nevrozitate, agresivitate, depresie, emotivitate, sociabilitate, caracter calm, dominare, inhibiție, fire deschisă, extraversiune / introversiune, labilitate emoțională și masculinitate / feminitate la adolescenții din GE retest și GC retest sunt ilustrate în figura 9.

Pentru următoarele trăsături de personalitate adolescenții din GE retest și GC retest prezintă medii apropiate: negativism (GE retest: 14,16 u.m., GC retest: 14,50 u.m.), agresivitate (GE retest: 10,25 u.m., GC retest: 10,41 u.m.), emotivitate (GE retest: 8,58 u.m., GC retest: 8,66 u.m.), dominare (GE retest: 7,41 u.m., GC retest: 7,58 u.m.), extraversiune / introversiune (GE retest: 9,91 u.m., GC retest: 9,83 u.m.) și masculinitate / feminitate (GE retest: 10,83 u.m., GC retest: 10,50 u.m.). Adolescenții din GE retest și GC retest se caracterizează prin medii diferite pentru trăsăturile de personalitate: depresie (GE retest: 10,41 u.m., GC retest: 11,16 u.m.), sociabilitate, (GE retest: 12,16 u.m., GC retest: 12,25 u.m.), caracter calm (GE retest: 9,33 u.m., GC retest: 8,66 u.m.), inhibiție (GE retest: 8,75 u.m., GC retest: 9,25 u.m.), fire deschisă (GE retest: 11,25 u.m., GC retest: 10,58 u.m.), și labilitate emoțională (GE retest: 11,58 u.m., GC retest: 12,33 u.m.). Statistic după testul U Mann-Whitney stabilim diferențe semnificative pentru următoarele trăsături de personalitate:

caracter calm ( $U=2,50$ ,  $p\leq 0,01$ ) și labilitate emoțională ( $U=35,50$ ,  $p\leq 0,05$ ) între rezultatele adolescenților din GE retest și rezultatele adolescenților din GC retest. Diferențele se explică prin diversitatea și multitudinea de activități și tehnici aplicate la diminuarea emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice. Astfel prin schimbări și îmbunătățiri în modul de gestionare și reglare a emoțiilor, a corelatelor lor psihologice, prin dezvoltarea personală, a autocunoașterii, prin învățarea și deprinderea modelelor noi de comportamente pozitive, fericite, optimiste și proactive sunt condiționate și modificări în trăsăturile de personalitate la adolescenți.

În concordanță cu rezultatele descrise vom formula următoarele concluzii: comparațiile rezultatelor adolescenților din GE retest și GC retest evidențiază modificări în emoțiile negative: anxietate și corelatele psihologice ale acestora: agresivitatea fizică, negativism, iritabilitate, agresivitate verbală și stres, precum și în trăsăturile de personalitate (caracter calm și labilitate emoțională). Schimbările enunțate se produc datorită administrării unui program de intervenții psihologice ce a cuprins o gamă extinsă de tehnici și activități din terapia cognitiv – comportamentală care au fost orientate la creșterea și formarea abilităților de conștientizare, gestionare și reglare a emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice, la autocunoaștere, amplificarea încrederii în sine, la exersarea deprinderilor de comportamente noi pozitive, fericite, optimiste și independente, precum și dezvoltarea abilităților de interrelaționare armonioase.

Cu referire la indicii de diminuare a emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice la adolescenții din GE retest evident că vom menționa că schimbările ce se produc sunt modeste și parțiale. În acest context vom menționa despre necesitatea de a include adolescenții din perioade mai timpurii de dezvoltare în programe de intervenții psihologice.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. DAFINOIU, I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Editura Polirom, 2000. 228 p. ISBN 973-683-471-9.
2. HOLDEVICI, I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: Editura Trei, 2009. 720 p. ISBN 978-973-707-260-3.
3. HOLDEVICI, I., NEACȘU, V. *Consiliere psihologică și psihoterapie în situațiile de criză*. București: Dual Tech, 2006. 336 p. ISBN 973-85526-4-8.
4. OANCEA, C. *Tehnici de sfătuire / consiliere*. București: Editura Albatros, 2002. 341 p. ISBN: 973-8155-02-9.
5. STANCIU, M., RACU, I.U. *Diminuarea emoțiilor negative la adolescenți în condiții experimentale*. In: Revista Acta et Commentationes Sciences of Education Nr. 29. No 3. 2022. p. 62 – 70. ISSN 1857-0623.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.15>  
CZU: 374.036

## REPERE METODOLOGICE DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR MUZICALE NONFORMALE (EXTRAȘCOLARE) ÎN CADRUL CERURILOR DE CREAȚIE<sup>1</sup>

**Marina COSUMOV,**  
*doctor, conferențiar universitar,*  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID iD: 0000-0003-2180-7199

**Rezumat.** *Activitatea extrașcolară realizată în cadrul cercurilor de creație muzical-artistică reprezintă o componentă educațională valoroasă. Abordarea metodologică eficientă reprezintă un aspect important al organizării activităților în cadrul cercurilor, prin intermediul căruia elevul este pregătit treptat, sistematic pentru o „deschidere spirituală” față de contactul cu muzica în mod individual, continuu și permanent.*

*În acest context, cadrul didactic va manifesta o atitudine creatoare, inclusiv, prin aplicarea metodologiilor variate, atât în modul de realizare a activităților propriu-zise, cât și, mai ales, în relațiile/comunicarea cu elevii.*

**Cuvinte-cheie:** *activitate extrașcolară, cercuri de creație muzical-artistică, cultură muzicală.*

### ORGANIZATION METHODOLOGICAL MARKINGS OF NONFORMAL (EXTRASCHOOL) MUSICAL ACTIVITIES WITHIN CREATIVE CIRCLES

**Abstract.** *The extracurricular activity carried out within the musical-artistic creative circles represents a valuable educational component. The effective methodological approach represents an important aspect of the organization of activities within the circles, through which the student is gradually, systematically prepared for a „spiritual opening” to contact with music individually, continuously and permanently.*

*In this context, the teaching staff will show a creative attitude, including, through the application of various methodologies, both in the way of carrying out the actual activities and, especially, in the relations/communication with the students.*

**Keywords:** *extracurricular activity, musical-artistic creative circles, musical culture.*

Școala, oricât de bine ar fi organizată, oricât de bogat ar fi conținutul curricular pe care îl comunicăm elevului, nu poate satisface setea de investigare și cutezanță creatoare – trăsături specifice copiilor. Ei au nevoie de acțiuni care să le extindă lumea lor spirituală, să le împlinească setea de cunoaștere, să le creeze stări de emoție profundă, descoperind, apreciind, formându-și propriile convingeri, atitudini, comportamente.

J.Piaget afirma că omul trăiește, ia atitudine, activează într-o multitudine de valori, pe care le ierarhizează și astfel, prin opțiuni ce depășesc permanent actualul nivel, atribuie un sens existenței sale. În același context, Comenius considera că dacă omul este o ființă eminentă culturală, educația fiind definită drept proces de transmitere a culturii, pedagogia - o știință a culturii.

**Și în concepția altor savanți, este dezvoltată**

**ideea că în educație totul** trebuie să pornească de la elev, de la necesitățile și aspirațiile lui, iar în funcție de aceasta să fie organizat procesul de cunoaștere și formare: Aici evidențiem relevanța a două direcții majore de dezvoltare a personalității în contextul valorilor:

**a)** lărgirea permanentă a orizontului cultural, prin asimilarea continuă de valori (științifice, filozofice, etice, estetice, politice, religioase etc.);

**b)** participarea activă creatoare a indivizilor la procesele și fenomenele culturale, prin dezvoltarea capacităților inovatoare și a competențelor-chee.

Aceste direcții presupun o interdependență, vizând, în fond, două dimensiuni esențiale ale

personalității: cunoașterea de sine și creația, ambele comportând o tendință de unificare axiologică.

Cunoașterea de sine este un proces de durată,

<sup>1</sup> Articol realizat în cadrul proiectului *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*. Cifrul: 20.80009.0807.23

considerat continuu, pentru că însăși dezvoltarea este un proces continuu. Afirmarea de sine este manifestarea inițiativei și spiritului de independență, responsabilitate, autodepășire și autonomie, autocontrol și autoapreciere. Orientarea valorică a personalității înseamnă dezvoltarea conștiinței de sine, afirmarea propriei personalități și integrarea treptată în valorile vieții. Ca rezultat al interacțiunii cu pedagogii, cu părinții și prietenii, copiii cuceresc autonomia și afirmarea de sine. De aceea, prin formarea unor orientări valorice pot fi prevenite și chiar înlăturate fenomene negative ale „afirmării de sine”, copiii/adolescenții fiind antrenați ca parteneri loiali, ca subiecți ai educației. Aici ne vine în ajutor educația nonformală /extrașcolară, care deschide căi ale unei formări continue, multilaterale ce va determina pe viitor un permanent proces de autoinstruire și autoeducație.

Dacă *educația formală* este ghidată strict de cadrul juridico-normativ și se realizează în cadrul instituțional în baza unui curriculum oficial în timp și spațiu, atunci *educația nonformală (extrașcolară)* desemnează o realitate neformalizată, însă cu efecte formative. Activitățile educative angajate în acest sens se caracterizează printr-o mare diversitate, flexibilitate, fiind determinate de interesele și opțiunile individuale ale elevilor.

*Conceptul-cheie al educației nonformale (extrașcolare)* constă în realizarea funcției de extindere și de complementaritate în raport cu educația formală. Această funcție se realizează prin două direcții: activități organizate în afara clasei: cercuri, concursuri, olimpiade, întreceri, manifestări culturale și artistice etc.; activități organizate în afara școlii de învățământ general: excursii, vizite, tabere, expoziții, centre de creație; instituții de învățământ extrașcolar (nonformal) de profil artistic, sportiv etc.[1].

Prin prezentarea clasificării cercurilor, ca formă principală a realizării educației în instituția de învățământ extrașcolar, și evidențierea deosebirilor dintre lecția școlară și activitatea de cerc, cercetătorul N. Silistraru a constatat: „cu toate că modalitățile de proiectare și organizare a activității de cerc se apropie foarte mult de lecția școlară, ceea ce ține de ponderea resurselor umane și educaționale, totuși în contextul educației extrașcolare sunt caracteristice un șir de particularități specifice, iar cadrul didactic poate interveni cu noi modalități în acțiunea de concepere a demersului educațional pentru realizarea obiectivelor urmărite”.

Conform datelor statistice din ultimii 5 ani, în Republica Moldova, cele mai reprezentative activități educaționale nonformale/extrașcolare se realizează

în cadrul cercurilor. Cca 30% din elevii instituțiilor de învățământ general (ciclul primar și gimnazial) participă în cadrul cercurilor. Dintre acestea cca 69% din activitățile realizate vizează domeniul artistic, iar aproximativ 45% din cercuri ale domeniului artistic se axează pe activități ce reprezintă profilul *Arte muzicale*.

Activitățile cercurilor muzicale includ domenii de conținut, precum: educație muzicală/artistică, artă interpretativă, canto academic, popular, de estradă, ansambluri corale, vocale, de instrumente populare, ansambluri vocal-instrumentale, de folclor, cercuri de improvizație și creativitate muzicală etc.

Caracteristicile de bază ale educației nonformale (extrașcolare) realizată în cadrul cercurilor muzical-artistice - flexibilitate și mai mare deschidere în raport cu educația formală; proiectarea pedagogică neformalizată, deschisă spre interdisciplinari-tate și educație muzical-artistică permanentă, spre inovație și experimentare; evaluarea facultativă, neformalizată cu accente pe stimularea creativității muzical-artistice; costurile mai mici față de cele ale educației formale - determină necesitatea aplicării unui cadru metodologic specific celor **trei opțiuni metodologice de realizare a educației și învățământului muzical-artistic extrașcolar**:

- ✓ *funcția cognitivă* realizată prin intermediul imaginilor sonore concret-senzoriale, receptate în mod individual și trăite la nivel psihic de către elevi;
- ✓ *funcția estetică* ce rezultă din valoarea și conținutul creațiilor muzicale ce alcătuiesc materia activității cercului. Pentru a facilita dezvoltarea lumii spirituale a elevilor, conținutul muzical abordat trebuie să aibă o valoare funcțională, operând cu muzică cât mai expresivă, convingătoare și emoțională în aspectele auditiv și interpretativ;
- ✓ *funcția social-educativă* care atribuie un anumit conținut de valorificare a mesajelor sonore și a formelor de prezentare/receptare estetică a lor. În condiții extrașcolare se formează atitudinile, care constituie valoarea educativă de prim ordin a cercurilor muzical-artistice [5].

Iată de ce obiectivele principale ale activităților în cadrul cercurilor sunt de natură *motivațională, cognitivă, comportamentală și operațională*. De aici și multitudinea valorilor educaționale percepute prin prisma atitudinilor, capacităților și cunoștințelor muzicale:

- multifuncționalitatea;
- evaluabilitatea la nivel de proces și produs;
- integralitatea: mobilizarea unui ansamblu de resurse ale mediului muzical;



- finalitatea;
- caracterul situațional: manifestarea în cadrul unui ansamblu de situații.

Ideea-cheie a acestei abordări constă în promovarea învățării centrate pe elev – activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc. Educația centrată pe elev modifică substanțial personalitatea elevului, iar acest lucru se exprimă prin faptul că elevul: învață să facă alegeri; capătă experiență de a se trata pe sine ca pe o persoană în curs de dezvoltare; simte necesitatea de a interacționa cu profesorul și cu alți elevi.

A.V. Hutorskoj menționează că obiectivele educației centrate pe elev presupun: asigurarea condițiilor interne (cerințe, necesități, posibilități) pentru dezvoltarea de sine și autodeterminare. Acest lucru se realizează prin intermediul unor mecanisme de autocunoaștere, de reflecție, de stabilire a obiectivelor și de protecție psihologică; crearea condițiilor externe favorabile pentru dezvoltarea mentală a copilului; organizarea mediului microsocioal (relații umane, activitate creativă, climat psihologic) [10].

Perspectiva abordării centrate pe personalitate constituie premisa aplicării unei metodologii specifice în cadrul cercurilor de creație axată pe:

1. Perceperea elevului ca fiind subiect al cunoașterii;
2. Recunoașterea priorității personalității, în calitate de purtător activ al experienței sale subiective;
3. Dezvoltarea elevului ca personalitate care nu se limitează doar la acumularea unor cunoștințe de reglementare, dar care, de asemenea, își îmbogățește și își modifică permanent experiența proprie, subiectivă ca o sursă importantă de autodezvoltare;
4. Examinarea și înregistrarea experienței subiective a elevului: eu – conceptul de identitate și particularitățile de caracter, structurile valorice, scopurile și motivația personală.

În general, nu există o structură unică de proiectare a activității cercurilor (altor forme) în cadrul instituțiilor de învățământ general și în cadrul centrelor de creație. Totodată, indiferent de forma și structura proiectării didactice, acest construct trebuie să includă componentele:

- (1)tematica și repartizarea orientativă a orelor (administrarea activităților);
- (2) competențele specifice profilului;
- (3) competențele specifice activităților în cadrul cercului; unități de conținuturi (tematica) și modalitățile de organizare și realizare a activităților în cadrul cercului.

În acest context, metodologia organizării activităților în cadrul cercurilor are la bază:

- demersul constructivist, care stabilește statutul celui ce învață (centrare pe cel ce învață);
- demersul sociologic, care determină cadrul interacțional între elevi și profesori, formatori;
- demersul curricular, care creează contexte de învățare/ educație legate de interacțiunea subiectului cu conținutul curricular ca factor activizant.

Această abordare metodologică reprezintă un aspect important al organizării activităților în cadrul cercurilor, prin intermediul căruia elevul este pregătit treptat, sistematic pentru o „deschidere spirituală” față de contactul cu muzica în mod individual continuu, conform căruia i se atribuie o structură constituită din anumite componente care se află într-o corelație determinată:

- *Ambianța educativ-muzicală în cadrul cercului* este climatul ce se constituie din totalitatea factorilor specifici sistemului de educație muzicală, în calitatea acestuia de element mediator/factor intermediar ce declanșează contextul activității muzicale școlare și al activității muzicale extrașcolare.
- *Dispozitivul muzical-pedagogic* aplicat în cadrul cercului de creație cuprinde: strategiile folosite în scopul exercitării acțiunii de transmitere a mesajelor muzical-artistice, cât și a asimilării lor de către elevi; multitudinea factorilor educaționali (profesorul, colegii, curriculumul disciplinar, mijloace de realizare etc.) care influențează în mod direct formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor, generând persistența unei atmosfere, stări, situații obiective (comune pentru toți) prin declanșarea *atitudinilor muzical-obiective*.
- *Contextul muzical-social* include într-un tot întreg fenomenele muzicale pe fondul cărora se desfășoară acțiunea de educație muzicală extrașcolară, generatoare de *atitudini muzicale subiectivate* [4].

În aceste condiții, achizițiile muzicale dobândite în cadrul cercurilor sunt cu atât mai funcționale cu cât pot fi aplicate în diferite situații de viață. Activitatea extrașcolară realizată în cadrul cercurilor este o componentă educațională valoroasă și eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenție, inclusiv prin manifestarea unei atitudini creatoare urmată de aplicarea metodologiilor variate, atât în modul de realizare a activităților propriu-zise, cât și în relațiile/comunicarea cu elevii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a elevilor.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BABII, V. *Eficiența educației muzical-artistice*. Chișinău, 2005.
2. BÂRLOGEANU, L. *Psihopedagogia artei*. Iași: Editura Polirom, 2001.
3. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova/ Nicolae Bragarenco, Alina Burduh, Marina Cosumov [et al.]; coordonatori generali: Natalia Grîu, Valentin Crudu; coordonator științific: Vladimir Guțu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n., 2020.
4. COSUMOV, M. *Activitatea extrașcolară în context curricular modern*. In: Artă și educație artistică. Revistă de cultură, știință și practică educațională. Nr.1-2 (14-15). Bălți, 2010, pag. 92-97.
5. Curriculum Modular la disciplinele de profil pentru Școlile de Arte (profil Artă teatrală)/ Mariana Starciuc; coordonator general: Valentin Crudu; coordonator științific: Vladimir Guțu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova - Chișinău, 2021.
6. DAVE, R. *Fundamentele educației permanente*. București: Editura Humanitas, 1991.
7. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Editura ARC, Chișinău, 2007.
8. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
9. [www.psihologiaonline.ro](http://www.psihologiaonline.ro) *Muzica-oglinda personalității*. [online]. Accesibil pe internet.
10. [www.mamicamea.ro](http://www.mamicamea.ro) *Efectele și beneficiile muzicii asupra copiilor*. [online]. Accesibil pe internet.
9. [www.psihologiaonline.ro](http://www.psihologiaonline.ro) *Muzica-oglinda personalității*. [online]. Accesibil pe internet.
10. [www.mamicamea.ro](http://www.mamicamea.ro) *Efectele și beneficiile muzicii asupra copiilor*. [online]. Accesibil pe internet.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.16>  
 CZU: 378.03/.04:72

## EXIGENȚE METODOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ESTETICE CE VIZEAZĂ DEZVOLTAREA LIMBAJULUI VIZUAL LA STUDENȚII ARHITECȚI

Mariana HADJI-BANDALAC,  
 asistent universitar,  
 Școala Doctorală Științe ale Educației  
 Universitatea Tehnică a Moldovei  
 ORCID iD: 0000-0001-7833-8077

**Rezumat.** *Prezentul articol conține idei despre importanța dezvoltării limbajului vizual la studenții arhitecți. Domeniul nostru de cercetare se încadrează în problematica abordărilor metodologice cu accent pe dezvoltarea limbajului vizual în cadrul disciplinelor de specialitate, completate de un sistem complex de activități extracurriculare. Susținem ideea că metodele specifice educației estetice trebuie să fie aplicate activ în dezvoltarea limbajului vizual, având o mare valoare în formarea estetică și profesională a studenților arhitecți. Studiul de față își propune să sintetizeze rezultatele unor investigații desfășurate în această arie problematică, determinând fundamentele teoretice și pe cele metodologice de dezvoltare a limbajului vizual al studenților arhitecți din perspectiva valorilor estetice.*

**Cuvinte-cheie:** *educație estetică, metodologie, metodele educației estetice, dezvoltarea limbajului vizual, studenți arhitecți.*

### THE METHODOLOGICAL REQUIREMENTS OF AESTHETIC EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL LANGUAGE OF ARCHITECTURE STUDENTS

**Abstract.** *This article contains ideas about the importance of visual language development for architecture students. Our field of research falls into the issue of methodological approaches with an emphasis on the development of visual language within specialized disciplines, complemented by a complex system of extracurricular activities. We support the idea that the specific methods of aesthetic education must be actively applied in the development of visual language, having great value in the aesthetic and professional training of architecture students. The present study aims to synthesize the results of some investigations carried out in this problematic area, determining the theoretical and methodological foundations for the development of the visual language of architectural students from the perspective of aesthetic values.*

**Keywords:** *aesthetic education, methodology, aesthetic education principles, visual language development, architect students.*

Procesul de instruire a viitorilor arhitecți include o activitate complexă în care conexiunea dintre disciplinele teoretice și practice joacă un rol important în dezvoltarea abilităților de gândire creativă și formarea capacităților de comunicare prin intermediul limbajului vizual. Principalele obiective ale educației estetice, prin prisma disciplinelor precum *Studiul Formei (Desen, Pictura, Sculptura)*, *Coloristica*, *Practica creativă*, care sunt studiate în cadrul programului *Arhitectura* (0731.1); *Arhitectura Peisajeră și Amenajarea Spațiilor Verzi* (0731.6), UTM, sunt: dezvoltarea abilităților artistice și creative la studenții arhitecți; cultivarea gustului estetic; formarea intelectului ca structură rațională, evaluativă și critică; sensibilizarea și formarea unei atitu-

dini estetice față de valorile culturale naționale și universale, dezvoltarea capacității de percepere și apreciere a frumosului în natură, artă și în societate, în general etc.

În acest context, pedagogul B. G. Barhin susține că în baza principiilor sistemice a educației în învățământ ar trebui să se țină cont de stabilirea unor proporții între 1 și 10, adecvate în sfera disciplinelor ciclului general, științific, tehnic și artistic. Aceste rapoarte ar trebui să fie: 2,5 (general, științific), 3 (pentru tehnic) și 4,5 (pentru artistic) [10, p. 21]. Pentru a asigura procesul educativ în învățământul școlii superioare de arhitectură, care formează specialiști de înaltă calificare, capabili să abordeze în mod creativ și independent rezolvarea problemelor

profesionale, ar trebui să existe și o restructurare a activităților didactice de specialitate, pentru creșterea eficienței dezvoltării limbajului vizual la studenții arhitecți. Caracterul componentelor constructive ale arhitecturii actuale, adesea, țin un discurs artist cu un vocabular greu de înțeles. Corespunzător edificiilor actuale, arhitectul român Jean Monda [7, p. 266] menționează unii factori, de multe ori absenți în prezent, precum *forța metaforică, de comunicare spirituală a vocabularului arhitectonic* care ar trebui să fie *accentuată în stilurile istorice printr-un aranjament compozițional coerent, prin dispoziții ritmice, simetrii și axialități*. Acest fapt face să fie prezent aspectul inteligibil al limbajului arhitectural. Adesea, termenul *limbaj* al artei este numit *limbaj artistic* sau *metalimbaj* [4], *limbaj vizual* [13], *limbaj plastic* sau *paralimbaj vizual* în materie de arhitectură [7]. În toate cazurile, diversele forme de limbaj artistic au aceeași funcție – de a comunica sentimente, emoții, gânduri, dorințe, bazat pe un sistem de semne. În acest context, Cucuș, în primul rând, plasează *sistemul semiotic* (limbajul formelor, culorilor, liniei), *care servește drept material-suport pentru constituirea discursului artistic* [4, p. 504] având, totodată, un rol important în proiectarea arhitecturală a studentului. În acord cu opiniile lui Paul Valery [Apud 7, p. 266], menționăm că sunt *clădiri mute*, care n-au nimic de spus și *clădiri care cântă* meritând toată admirația. În acest sens, constatăm că limbajul dă formă grupurilor de clădiri, evidențiind o schimbare a stilisticii de la o epocă la alta care rămâne a fi cunoscută prin caracterul plastic al fiecărui edificiu arhitectural și al amplasării sale urbanistice. În același timp, semnele arhitecturale prin monumentalitatea și plasticitatea clădirii, prin detaliile, elementele, emblemele și diversele simboluri arhitecturale ne informează despre tipul de clădire pe care-l avem în față.

În consens cu cele relatate, E. Țărnă accentuează unele aspecte ale limbajului: *social, omniprezent și pragmatic*. Autoarea susține că limbajul desemnează *facultatea sau aptitudinea de a construi un sistem sau ansamblu de semne, intraductibil sau universal, iar limbile ca expresii particulare, ca realizări conjuncturale ale limbajului, sunt susceptibile de a fi traduse* [9, p. 98].

Arhitectul francez August Perret susține că *construcția este limba maternă a arhitectului, iar arhitectul – poetul care gândește și vorbește prin prisma acesteia* [Apud 5, p. 95].

În aceeași ordine de idei, Iu. Borev [11, p. 192] susține că limbajul *tuturor clădirilor poartă un*

*semn de apartenență la o cultură* reflectând realități convenționale, iar L. Bârlogeanu identifică acest concept ca drept *maniera operei de artă, în care valoarea se face prezentă* [1, p.121].

### Teorii și metode

Metodologia educației estetice constituie un ansamblu de metode, procedee și tehnici utilizate în explorarea complexității și evoluției subiectului studiat ce aparține domeniului *esteticii*. Odată identificat, sistemul de instrumente metodologice permite să pătrundem în esența posibilităților de contribuție la formarea limbajului vizual și dezvoltarea concepției artistice la studenții arhitecți.

Cercetând literatura de profil [1, 2, 3, 4], identificăm două tipuri de metode estetice:

- *cu funcție informativă* (expunerea, descrierea, explicația, învățarea prin descoperire, analiza, brainstorming, observația, sinectica, studiul de caz, experimentul, demonstrarea, algoritmizarea, exercițiul);
- *cu funcție formativă* (convingerea, reflecția personală, jocul, dramatizarea, îndrumarea lecturii și a studiului, sugestia, dezbaterea etc.).

Vorbind despre educația estetică propriu-zisă, B. Lihaciov [12, p. 133] evidențiază trei grupe de metode fundamentale:

1. *metode de asigurare a percepției estetice optime* (demonstrația, analiza, re-percepția, îmbogățirea personalității cu impresii estetice);
2. *metode practice de învățare* (explicația, demonstrația, exercițiul etc.);
3. *metode de activitate artistică și creativă*, printre care un loc important îl ocupă fundamentarea ideii, îndeplinirea sarcinilor creative propriu-zise și analiza critică a operei.

În contextul ultimei tendințe, autorii C. Cucuș [4], D. Sălăvăstru [8], E. Macavei [6], I. Cerghit [2], indică o serie de metode și tehnici specifice stimulării potențialului creativ și dezvoltării limbajului vizual: *brainstormingul, sinectica, proiectul, metoda 6-3-5, metoda Phillips 6-6 etc.* În esență, aceste metode sunt eficiente în condiții de grup, facilitând manifestarea și exprimarea liberă a fiecăruia.

*Brainstormingul* – din engleză *brain* – creier, *storm* – asalt de idei, furtună, se numește și *metoda asaltului de idei*. Acesta se dovedește a fi o metodă complexă și eficientă în producerea ideilor noi, dar și în *aprecierea, valorizarea unor tehnici de lucru, produse sau performări artistice, în dezvoltarea competențelor de comunicare ș.a.* [4, p. 147].



Astfel, este supranumită *metoda evaluării amânate* sau *filozofia marelui DA* fiind acceptată orice idee pentru moment. Una din caracteristicile esențiale este deblocarea capacității creative chiar și la cel mai timid student, prin suspendarea criticii și autocriticii, contrazicerilor, enunțându-se cât mai multe puncte de vedere, chiar și cele bizare, non-standard, căci – nu calitatea contează, ci cantitatea de idei. Soluțiile sunt evaluate prin compararea ideilor sau prin combinarea acestora. *Sinectica – numită și metoda analogiilor*, asemănătoare cu Brainstormingul, dezvoltă idei inedite, eliberează gândirea de șabloane, dă frâu liber exprimării imaginative etc.

*Proiectul*, considerat ca metodă didactică alternativă pentru cei din domeniile artistice, are o importantă valoare instructiv-educativă și pentru studenții arhitecți, deoarece este axată pe principiul învățării prin acțiune practică, vizând atât aspectele teoretice, cât și pe cele practice, în atingerea finalității. În acest sens, putem spune că proiectul este o metodă motivațională, care implică într-un volum sporit de activități: explorarea și cercetarea formelor vizuale, asimilarea exigențelor gramaticale, descoperirea și exersarea practică, executarea schițelor, studiilor, experimentarea diverselor tehnici și maniere etc., care ar asigura formarea și dezvoltarea limbajului vizual la studentul arhitect [Ibidem, pp. 148-150].

În cadrul procesului instructiv-artistice și educațional, la disciplinele/cursurile universitare precum *Studiul Formei, Bazele compoziției și Coloristica, Practica creativă* sunt formate capacitățile de reprezentare și comunicare vizuală prin prisma limbajului vizual, la studenții arhitecți. Disciplinele date includ un ciclu de exerciții, subiecte precum: reprezentarea corpurilor geometrice, naturi statice, elemente arhitecturale (capitel, vaza antică, rozetă), portrete, construcții și monumente arhitecturale, compoziții frontale, artistice etc., care îi ajută pe studenții arhitecți în însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor practice. Compozițiile artistice realizate după memorie se bazează pe abilitatea de a observa și de a valorifica realitatea formelor vizuale, de a descifra limbajul plastic și semnificativ al acestora. În acest context, instruirea prin *Desen* dezvoltă abilitatea de a vedea esențialul, a percepe forma unui obiect în ansamblu, structura sa plastică, proporțiile, amplasarea în spațiu, relația dintre umbră și lumină – clarobscurul etc. Începând cu studierea formelor vizuale din exterior, ne familiarizăm cu valorile arhitecturale

culturale și cu propriul limbaj specific. În același timp, studentul arhitect câștigă experiență în formarea gândirii spațiale și învață să perceapă analitic obiectele, formele vizuale, dezvoltându-și, totodată, o atitudine estetică: ideal estetic, gust estetic, simț estetic și judecată estetică etc. *Pictura, Coloristica* includ sarcini privind relațiile cromatice sau identificarea culorilor în redarea unei structuri spațiale, volumetrice sau plane; studii combinând culoarea și grafica în proiectarea arhitecturală, raporturi de elemente plastice și mijloace de expresie a limbajului vizual.

### **Cercetări și rezultate**

Experimentul de cercetare a vizat un lot de 104 studenți din anii de studii I și II ai departamentului Arhitectura, desfășurat în anii universitari 2019-2020 (cu studenții programului Arhitectura, ARH (0731.1), inclusiv în 2021-2022 (cu studenții programului Arhitectura Peisajeră și Amenajarea Spațiilor Verzi, APASV (0731.6)). Eșantionul a inclus 84 de studenți de la programul Arhitectura (56 studenți ai anului I și 28 de studenți ai anului II de studii din totalul studenților chestionați ARH) și 20 de studenți de la programul APASV (10 studenți ai anului I și 10 ai anului II de studii); Chestionarul privind necesitatea implementării unui program de dezvoltare a limbajului vizual în contextul educației valorilor estetice cuprinde 12 itemi de mai multe tipuri: de identificare, de verificare a cunoștințelor și de constatare. În cadrul cercetării au participat grupele programului Arhitectura, anul I: ARH - 191 (28 studenți), ARH - 192 (28 studenți); anul II: ARH - 181 (14 studenți), ARH- 182 (14 studenți); grupele programului Arhitectura Peisajeră și Amenajarea Spațiilor Verzi, anul I: APASV-221 (10 studenți), APASV - 211 (10 studenți). Evaluarea inițială s-a realizat la începutul anului universitar 2019-2020. Metoda utilizată pentru colectarea datelor a fost ancheta pe bază de chestionar. Scopul studiului reflectă examinarea nivelului cunoașterii, percepției specificului limbajului vizual și a valorilor estetice de către studenții arhitecți. La etapa preliminară de desfășurare a experimentului studenții au fost chestionați pentru a stabili date semnificative vizând capacitățile de cunoaștere a următoarelor concepte: valori estetice, limbaj vizual, semn, simbol.

În continuare vom analiza rezultatele probelor de constatare incluse în tabele și comparate, luând în calcul răspunsurile grupelor ARH -191, ARH-192 și APASV-221, anul I (vezi tabelul 2, 3) exemplificând unele variante de răspuns pentru primii doi itemi.

## POLITICI EDUCAȚIONALE

**Tabelul 1. Constatare comparativă**

Nr	Grupuri comparate după program	Anul de studii	Numărul studenților	Valid Procent	Total Procent
11.	ARH	anul I	56	53,846	84%
		anul II	28	26,923	
12.	APASV	anul I	10	9,615	20%
		anul II	10	9,615	

**Tabelul 2. Percepția noțiunii de valori estetice**

Percepția noțiunii de <i>valori estetice</i> de către studenții grupelor ARH-191, ARH-192	Percepția noțiunii de <i>valori estetice</i> de către studenții grupelor APASV- 221
Redarea binelui, răului etc. prin desene.	Valorile estetice este ceea ce în noi trezește arta.
Valori ce țin de viziunea unei persoane în privința a tot ce este frumos, plăcut, aranjat.	Frumosul bazat pe anumite legi.
Niște idealuri estetice.	Calitățile artei și frumosului.
Frumosul, echilibrul, proporționalitatea.	Valorile ce creează frumosul, arta.
Totalitatea calităților omenești.	Valori ale frumosului.
Prin valori estetice înțeleg simțul dezvoltat al frumosului, bunul gust.	Frumosul, artă, grația, tandrețea.
Ceea ce mă ajută de a percepe arta și frumosul ce mă înconjoară.	Valorile estetice sunt ceea ce o persoană consideră a fi armonios și atractiv.
Reprezintă criteriile de exprimare a lucrării prin culori, linii, forme și care se percepe de ochiul uman.	Nu cunosc.
Perceperea frumosului, calități care corespund frumosului, a bunului gust.	Nu cunosc, dar aș dori să cunosc mai multe despre valorile estetice.

Din multitudinea de răspunsuri, putem concluziona că nu se poate vorbi despre o definiție unitară a valorilor în domeniul esteticii.

**Tabelul 3. Percepția noțiunii de limbaj vizual (rezultate comparative)**

Percepția noțiunii de <i>limbaj vizual</i> de către studenții grupelor ARH	Percepția noțiunii de <i>limbaj vizual</i> de către studenții grupelor APASV
Ceva cu care interacționăm zi de zi, imaginea din gândurile noastre o expunem mai clar, decât ai face o descriere scrisă.	Comunicare prin aspecte artistice.
Modalitatea de executare și interpretare a unui lucru folosind diferite tehnici, materiale și principii plastice, forme etc.	Frumosul bazat pe anumite legi.
Redarea unei informații prin diferite forme arhitecturale.	Ceea ce vedem și exprimăm prin lucrări.
Mesajul transmis prin imagini.	Limbajul ochiului cu ajutorul căreia percepem arta vizuală.
Un grup de obiecte, culori, forme care ne vorbesc ceva, care pot exprima cuvinte fără a vorbi.	Ceea ce vezi, simți și înțelegi.
N-am învățat.	Ce înseamnă limbaj vizual?
Nu cunosc, sunt anul I.	Nu am învățat.
Metodă de a transmite date.	Nu cunosc.
Nu cunosc ce este limbajul vizual.	Nu cunosc, dar aș dori să învăț.

Tabelul 4. Nivelul de cunoaștere a noțiunilor (rezultate comparative)

Studenți din cadrul departamentului Arhitectura, anul I ARH (0731.1), APASV (0731.6)	Cunoștințele verificate Nr. studenți	Identificarea noțiunii de limbaj vizual	Identificarea valorilor estetice
ARH-191, ARH-192 APASV-221	104	a) corect - 14% b) parțial corect-19% c) incorect- 44% d) absența unui răspuns sau este negativ -23%	a) corect - 10% b) parțial corect -20% c) incorect -60% d) absența unui răspuns sau este negativ - 10%

Aceste date demonstrează un interes sporit pentru *limbajul vizual*, dar, totodată, numărul sporit de răspunsuri eronate și negative vizând semnificația conceptului.

În Tabelul 4 sunt ilustrate rezultatele din cadrul acestei etape a experimentului, nivelurile fiind indicate prin litera A – nivel bun, care include descriptori notați prin a); B – nivel mediu, care include descriptori notați prin b); C – nivel mai jos de mediu, care includ descriptori notați prin c); D – absența unui răspuns sau este negativ, includ descriptorii notați prin d). Rezultatele probelor de constatare au fost incluse în tabele și comparate luând în calcul răspunsurile grupelor ARH -191, ARH-192 și APASV-221, anul I (vezi tabelul 4).

Analiza comparativă a datelor reprezentate în Tabelul 4 permite să constatăm că studenții din cadrul departamentului *Arhitectură* au valori apropiate și că nu există o diferență semnificativă între mediile obținute de studenții implicați în experimentul de constatare. Pentru a pune în evidență aceste rezultate am decis să sintetizăm scorurile obținute după principiul distribuției procentuale, prezentându-le conform rangurilor respective (Figura 1).

#### Recomandări vizând activități de dezvoltare a limbajului vizual

Impactul educațional al artei nu se limitează doar la sfera disciplinelor estetice, dar este completat și de sistemul activităților extracurriculare. Așadar, un rol important în dezvoltarea și stăpânirea elementelor de limbaj vizual la studenții arhitecți le au diversele forme de activități extracurriculare. Adesea, activitățile date sunt bazate pe metoda proiectului implicând studentul arhitect în diverse sarcini pline de semnificație. Prin organizarea concursurilor, expozițiilor, olimpiadelor avem drept scop nu numai dezvoltarea abilităților practice prin utilizarea diverselor materiale, instrumente, tehnici, dar și dezvoltarea sensibilității, senzorialității vizuale, imaginației, creativității, capacității de receptare a mesajului vizual, înțelegerea semnificației estetice a operelor și formelor vizuale, decodificarea limbajelor artistice, disocierea valorilor de nonvalori, depistarea kitsch-ului și diferențierea lui de forma unei opere arhitecturale; formarea gustului estetic prin perceperea operelor autentice și valorice.

Seriile de expoziții organizate la finele anului de învățământ, cu lucrările studenților realizate în cadrul orelor practice, la disciplinele: *Studiul Formei*

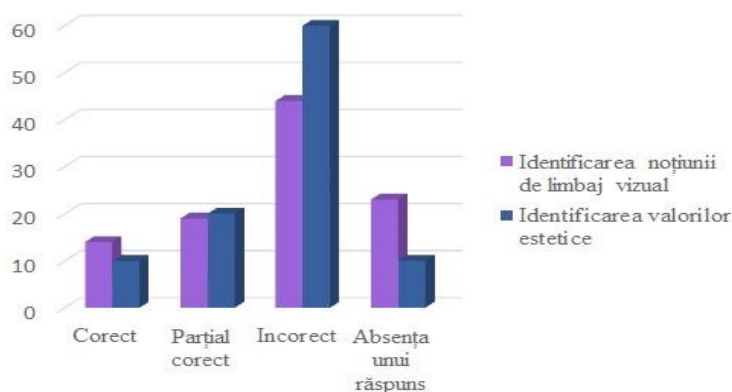


Figura 1. Mediile comparative vizând nivelul de cunoaștere a noțiunilor

(*Pictură, Desen, Sculptură*), *Coloristică, practica de Desen-Pictură*, cu tematica *Arhitectii redefinesc hotarele comunicării vizuale, Viziunea tinerilor arhitecți, Trei minute, Chișinăul de altădată*, observăm încă de la primele etape ale proiectului că toți studenții sunt implicați activ în investigarea problemei și a subiectelor expuse, în analiza conținutului și a formei arhitecturale. Această activitate constituie o modalitate de a implica studentul arhitect în procesul de contemplare, descoperire și acumulare a experienței artistice și estetice, în procesul de reinterpretare a naturii la nivelul căreia se emit judecăți de gust și de valoare.

Preocupările estetice constante conduc la dezvoltarea gustului estetic și a capacităților de percepere și apreciere a frumosului autentic prin prisma limbajului vizual. În cadrul acestor activități, viitorul arhitect își poate etala cunoștințele și capacitățile creatoare prin imagini cu o profunzime stilistică, coloristică și spațială. Construcția grafică și picturală a elementelor arhitecturale transpune observațiile studenților obținute din studiile făcute după natură.

O altă idee de proiect, în dezvoltarea capacității de exprimare a studentului arhitect prin intermediul limbajului vizual, este concursul universitar de pictură cu genericul *Limbajul simbolurilor culturale în viziunea artistică a studentului arhitect*. Concursul de pictură se desfășoară anual în conformitate cu prevederile Regulamentului de organizare și desfășurare a concursurilor universitare, aprobat prin Ordinul Facultății Urbanism și Arhitectură nr. 6 în data de 31.03.2021. În fiecare an, prin regândirea unor tematici cu subiecte noi dedicate cercetării – percepției frumosului estetic, vom motiva studentul de a participa la acest concurs, oferindu-i un spațiu de a se manifesta, de a investiga și de a-și dezvolta limbajul vizual.

În cadrul acestui concurs s-au întreprins activități de formare și dezvoltare a limbajului vizual precum: identificarea limbajului vizual al edificiilor arhitecturale vizând *Chișinăul de altădată*; realizarea schițelor în baza informației acumulate; realizarea compozițiilor în tehnica vopselelor de ulei sau acril în baza cercetărilor, căutărilor, schițelor. Este cert faptul că pentru *asigurarea dezvoltării limbajului vizual la studenții arhitecți* este necesar să propunem studenților atât un șir de activități practice individuale, cât și diverse întâlniri cu plasticieni vestiți. De exemplu, experiența demonstrată de artiștii plastici Ion și Valeriu Jabinschi – un masterclass or-

ganizat în incinta *Centrului Academic Internațional Eminescu*, care a impresionat studenții arhitecți ai Universității Tehnice din Moldova prin explicarea a două tehnici diverse: tehnica acuarelei pe umed și pastel. Atenția studenților a fost reținută și de materialele utilizate de artiștii plastici, primind sfaturi prețioase în folosirea acestora, totodată, au fost motivați și instruiți în căutarea sursei de inspirație. Avem, prin urmare, de-a face cu o formare organizațională și estetică care generează ca efect principal o anume autonomie în dezvoltarea limbajului vizual.

În viziunea unor autori, practicile estetice și artistice sunt văzute ca „zone de interferență” specifice, eficiente, productive, cu condiții favorabile pentru dezvoltarea profesională, cât și personală; sunt mișcări care produc conexiuni, schimb de viziuni, aprecieri, recuperări etc. [14, p. 22].

Pentru asigurarea calității procesului educațional universitar, cadrele didactice trebuie să identifice și să aplice în practică metode variate cu aspecte favorabile în atingerea scopului: metode teoretice (deductive), empirice (inductive), de sinteză, de analiză, de formare a priceperilor și deprinderilor, de evaluare a rezultatelor, metode de activitate individuală, activitate în echipă, metode generale, specifice etc. folosite cu precădere la nivelul inițial de instruire. Pe lângă acțiunile educative la disciplinele artei plastice (*Studiul formei, Pictură, Coloristică*), care au un rol important în formarea/dezvoltarea limbajului vizual, în asigurarea educației estetice, trebuie organizate diverse activități extracurriculare – olimpiade, concursuri, masterclass-uri, mese rotunde precum și vizitarea centrelor expoziționale atât în țară, cât și în străinătate, care fac să fie evidente performanțele studentului arhitect, necesare pe tot parcursul activității profesionale. Alegerea metodei utilizate în educația estetică variază în funcție de particularitățile temei și obiectivele stabilite. Remarcăm, în mod special, că pentru studenții arhitecți pot fi folosite următoarele metode: *observația, analiza, decodificarea, lectura ilustrațiilor, descoperirea, consultarea, interpretarea, exersarea, crearea* etc.

Generalizând ideile expuse, menționăm că dezvoltarea limbajului vizual la studenții arhitecți este un proces de lungă durată, obținut prin antrenarea acestora în activități teoretico-practice (individuale și extracurriculare), formându-le aptitudini de contemplare, descoperire și acumulare a experienței estetice.



## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BÂRLOGEANU, L. *Psihopedagogia artei. Educația estetică*. Iași: Editura Polirom, 2001. 216 p.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, 2000, 400 p. ISBN 9975-74-248-3.
4. CUCOȘ, C. *Educația Estetică*. Iași: Editura Polirom, 2014, 224 p. ISBN 978-973-46-4978-5.
5. HADJI-BANDALAC, M. *Contribuții la educația valorilor estetice*. Note de curs. Chișinău: Editura „Tehnica – UTM”, 2023, 144 p. ISBN 978-9975-45-916-7.
6. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*, Educația XXI. Vol. II. București: ARAMIS, 2002, 448 p. ISBN 973-8294-01-0.
7. MONDA, J. *Stilul arhitecturii contemporane*. București: Editura Albatros, 1986, 159 p.
8. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004, 288 p.
9. ȚĂRNĂ, E. *Bazele comunicării*. Chișinău: Prut internațional, 2017, 408 p.
10. БАРХИН, Б. Г. *Методика архитектурного проектирования*. Москва: Стройиздат, 1982, 224 с.
11. БОРЕВ, Ю. *Эстетика*. Москва: Издательство политической литературы, 1988, 496 стр. ISBN 5-250-00130-0.
12. ЛИХАЧЕВ, Б. *Эстетика воспитания*. Москва: Издательство Педагогика, 1972, 160 стр.
13. ACASO, M., MEGIAS, C. *Soberania visual. Una guia para la autogestión de las imagenes*. Barcelona: Paidós Educacion, 2022, 273 pages. ISBN 978-84-493-4020-8.
14. GHILARDI, M., MOELLER, H. *The bloomsbury research handbook of chinese aesthetics and philosophy of art*. Hardcover: Bloomsbury Academic, 2021, 384 pages. ISBN-13: 978- 1350129764.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.17>  
CZU: 374.036

## PARTICULARITĂȚILE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN CADRUL CERCULUI ȘCOLAR – ASPECTE METODOLOGICE<sup>1</sup>

Vasile ANDRIEȘ

doctor, cercetător științific,  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: 0000-0002-8312-8741

**Rezumat.** Educația extrașcolară în cadrul domeniului Cultură și Societate face parte din sistemul educației non-formale din Republica Moldova. Unul dintre profilurile acestui domeniu îl reprezintă Educația interculturală/etnoculturală. În cadrul instituțiilor din învățământul general, majoritatea activităților extrașcolare se desfășoară în cadrul cercurilor de elevi. Din acest considerent, venim cu niște sugestii metodologice privind modalitatea de organizare a lecțiilor în cadrul cercului, axate pe principiul interactivității și învățarea experiențială.

**Cuvinte-cheie:** educație extrașcolară/nonformală, educație interculturală, cerc școlar, învățare experiențială, lucru interactiv.

### THE PARTICULARITIES OF INTERCULTURAL EDUCATION WITHIN THE SCHOOL CIRCLE – METHODOLOGICAL ASPECTS

**Abstract.** Extracurricular education in the field of Culture and Society is part of the non-formal education system in the Republic of Moldova. One of the profiles of this field is intercultural/ethnocultural education. In general education institutions, most extracurricular activities take place in student circles. For this reason, we come up with some methodological suggestions on how to organize lessons within the circle, focused on the principle of interactivity and experiential learning.

**Keywords:** extracurricular/non-formal education, intercultural education, school circle, experiential learning, interactive work.

**Motto:** Aud și apoi uit. Privesc și apoi îmi amintesc.  
Fac și apoi înțeleg. (Confucius)

În perioada anilor 2020-2021 în Republica Moldova au fost elaborate o serie de acte, orientate spre reglementarea educației extrașcolare, precum: **Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar, Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova, Curriculum de bază pentru domeniul Cultură și Societate**, etc. Totodată, se impune necesitate elaborării și unor reperi metodologice la fiecare domeniu și profil.

Educația interculturală este studiată atât în calitate de disciplină opțională, cât și în cadrul educației extrașcolare - cercurilor de elevi, fiind unul din cele cinci profiluri ale domeniului *Cultură și societate*. În

Republica Moldova, există circa 60 de cercuri de elevi cu acest profil. Deosebirea dintre studierea *Educației interculturale* în cadrul cercurilor de elevi și în cadrul disciplinei opționale ar consta în următoarele:

1. Cercul de elevi reprezintă componenta educației extrașcolare/nonformale;
2. Se desfășoară în afara programului și curriculum-ului educațional formal, bazându-se pe propriul program și poate fi orientat spre completarea/aprofundarea celui de bază\*\*. Include elevi de diferite vârste și nu din aceeași clasă;
3. Participarea este voluntară și se realizează într-un context nonformal.

Cercul de elevi în domeniul *Educației interculturale* din învățământul general ar fi axat pe următoarele dimensiuni/componente:

---

<sup>1</sup> Articol realizat în cadrul proiectului *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*. Cifru: 20.80009.0807.23

\*\* Spre exemplu cercul literar, este orientat spre dezvoltarea competențelor de citire, prin urmare completează lecția de limbă și literatură română.

- oferă și se bazează pe experiența de învățare;
- reprezintă un proces de învățare nonformală;
- este un loc de schimb de experiențe, idei, viziuni;
- este bazat pe participarea activă;
- este deschis tuturor;
- este bazat pe lucrul în grup, în echipă;
- este un proces de învățare planificat și structurat;
- contribuie la educația personală, socială și politică a elevilor;
- este orientată spre a aprofunda o serie de abilități și competențe;
- oferă o bună pregătire.

În cadrul cercului școlar, educația nonformală poate fi rezumată la următoarele cuvinte:

libertatea de alege; distrează-te, creează, participă, învață; activități, jocuri, abilități, experiențe; plăcere, mod de a învăța ușor; învățare spontană; încercă; altele, pluralitate de puncte de vedere și posibilități; libertate; informații mai relevante, susținerea colegială, totul este posibil.

În ceea ce privește principiile și metodologia educației nonformale, menționăm următoarele:

- se bazează pe participarea activă (facem, trăim);
- o componentă esențială a procesului de învățare este auto-reflecția;
- lecțiile sunt întotdeauna interactive (fiecare participant poate fi implicat și în rol de moderator);
- exercițiile contribuie la dobândirea experienței (simulări și jocuri de rol).

De altfel, experiența reprezintă obiectivul central al învățământului extrașcolar și educației nonformale. David Kolb, este autorul uneia dintre cele mai importante teorii ale învățării experiențiale, puternic inspirată de ideile lui Kurt Lewin.

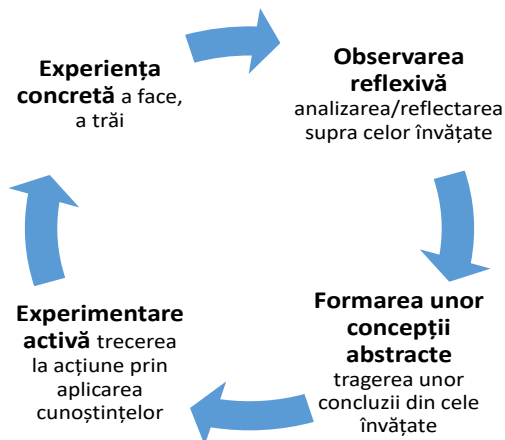


Figura 1. Ciclurile învățării experiențiale ale lui D. Kolb

Fiecare dintre cele patru etape ale ciclului poate fi considerată o „poartă” spre învățare. Putem învăța prin diferite căi, care nu sunt aceleași pentru toată lumea. Aceeași persoană poate folosi o poartă diferită de fiecare dată când se află într-un proces de învățare experiențială [2, p. 19].

Edgar Dale a identificat în 1969 cele mai eficiente modalități de învățare, structurate în „Piramida experienței” sau „Conul de învățare”, evidențiind beneficiile învățării prin experiență. Dale le-a predat studenților același material educațional, dar în moduri diferite, iar apoi le-a analizat capacitatea de a-și aminti informațiile învățate după absolvire [6]. Experimentul a demonstrat faptul că rata memorizării și păstrării cunoștințelor sau informațiilor recepționate crește progresiv în măsura implicării personale în activități de instruire și experiențe concrete, conform următoarelor procentaje:

- 10% din ceea ce citesc;
- 20% din ceea ce aud;
- 30% din ceea ce văd/observate;
- 50% din ceea ce văd și aud/observate;
- 70% din ceea ce văd și scriu/notate;
- 90% din ceea ce fac/experimentate/practicate.

## Conul de învățare a lui Edgar Dale

Oamenii își amintesc, în general, conform activităților de învățare

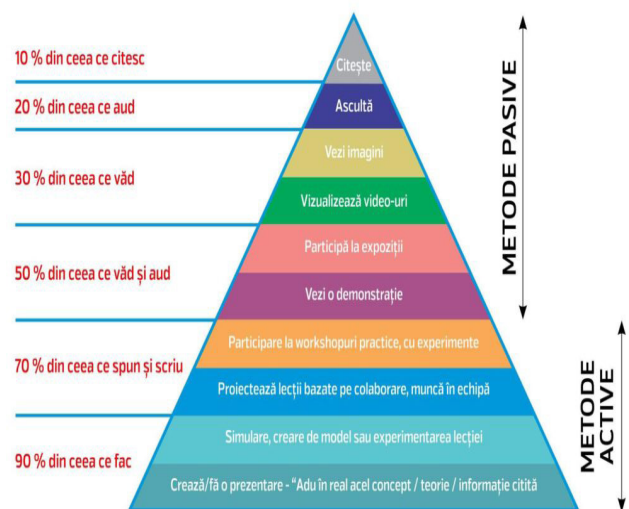


Figura 2. Conul de învățare a lui Edgar Dale

Prin urmare, în timpul unei sesiuni de studiu, nu este suficient să înveți sau să organizezi doar un simplu exercițiu. Trebuie căutat întotdeauna un echilibru între diferitele metode. Prin urmare, este important să diferențiem metodele la fiecare lecție, corelând cu echilibrul general al programului.

Trebuie de ținut cont de faptul că fiecare învață, își amintește și percepe lucrurile diferit. Este important ca lecția să includă atât prezentări teoretice, exerciții, cât și dezbateri. Această diversitate trebuie luată în considerare atunci când alcătuim materialele de instruire: în grup/clasă vor fi întotdeauna participanți care reacționează mai mult la imagini, alții la sunete, alții la gesturi.

Aplicând teoria aflată în discuție în structurile educaționale contemporane, putem interpreta că metodele de instruire informative, bazate în mod nerealist pe receptare pasivă și anagogie verbală, au o eficiență redusă la nivel individual sau de grup, metodele observaționale și demonstrative, lipsite de interacțiunea propriu-zisă, au un randament mediu, în timp ce asimilarea și consolidarea cunoștințelor prin metode activ-formative, care implică individul în activități reale, nemijlocite, cu scop bine definit, așa cum este și voluntariatul - care presupune interacțiunea cu resursa acțiunii, au cel mai ridicat grad de dinamizare a productivității individuale și sedimentare a noilor capacități, rațiuni și noțiuni în schemele cognitive existente [1].

Pentru a clasifica diferitele stiluri de învățare, distingem trei niveluri: nivel cognitiv, emoțional și comportamental.

**Învățarea cognitivă** constă în dobândirea de cunoștințe sau credințe: știm că 3 plus 3 este egal cu 6, că Pământul are forma unei sfere, că Republica Moldova și-a proclamat independența la 27 august 1991, etc și face parte din categoria „a ști”.

**Învățarea emoțională** este un concept mai greu de înțeles. Încercați să vă amintiți cum ați învățat să vă exprimați sentimentele și cum aceste sentimente au evoluat în timp. Ceea ce provoacă frica acum douăzeci de ani, în prezent poate să nu mai funcționeze, iar oamenii care nu ne-au plăcut la prima vedere, astăzi ar putea fi prieteni foarte dragi etc. Învățarea prin emoții și sentimente, este strâns legată de comportamentele noastre și de ceea ce asimilăm.

**Învățarea comportamentală** este rezultatul vizibil al învățării: a fi capabil să înfigi un cui într-o tablă, să scrii cu un pix, să mănânci cu bețișoare sau să saluți o persoană conform regulilor de politețe. O „vedem”, avem într-un fel „dovada” rezultatului procesului de învățare [2, p. 32].

O învățare veritabilă cuprinde aceste trei niveluri, cognitiv, emoțional și comportamental. Dacă vrei să înveți să mănânci cu bețișoare, trebuie să știi să le ții și să înveți gesturile potrivite pentru a le mânui. Dar acele două lecții nu vor avea un efect de durată dacă nu înveți să-ți placă să mănânci cu bețișoare - sau dacă nu vezi că le folosești. Important este „know-how-ul”.

Astfel, în cadrul Educației interculturale, la fel urmează să se regăsească cele trei niveluri. În cadrul *dimensiunii cognitive*, elevii ar trebui să cunoască care sunt limbile vorbite pe teritoriul țării noastre, care sunt principalele minorități naționale, care sunt drepturile și obligațiunile acestor grupuri, etc. În cadrul *dimensiunii emoționale*, ar trebui să înțeleagă modul în care funcționează stereotipurile, prejudecățile și discriminarea. *Învățarea comportamentală* se referă la dezvoltarea și adaptarea propriilor aptitudini și comportamente ca răspuns la dobândirea de noi cunoștințe și abilitatea de a folosi aceste noi aptitudini și comportamente în mod activ atunci când au loc întâlniri cu persoane dintr-o altă cultură.

Dincolo de dimensiunea metodologică, este foarte importantă și cea conceptuală. În acest sens trebuie să ne întrebăm: „Ce este cultura” și „Ce este interculturalitatea”. Toate teoriile învățării interculturale se bazează pe ideea implicită sau explicită a **culturii**. Toate apreciază cultura ca pe o construcție umană. Cultura a fost denumită „software” pe care oamenii îl folosesc zilnic. Este definită, de regulă, ca setul de ipoteze, valori și norme fundamentale la care fac referință indivizii. Conceptul de cultură a dat naștere unei mari dezbateri și controverse, atât teoretice, cât și practice. În unele limbi europene (franceză sau germană, de exemplu), termenul „cultură” desemnează și vizitarea muzeelor sau opere, citirea cărților și/sau comportarea corectă.

Astfel, lucrând cu elevii în cadrul cercului, profesorul trebuie să abordeze o serie de subiecte, precum:

- Cultura este în mod obligatoriu corelată cu un grup sau putem vorbi despre „cultură individuală”?
- Care sunt elementele ce alcătuiesc o cultură?
- Putem desena o „hartă culturală” a lumii?
- Se schimbă culturile? De ce și cum?
- Cât de puternică este legătura dintre cultură și comportamentul real al indivizilor și grupurilor?
- Putem avea mai multe culturi și ce înseamnă asta?
- Cât de flexibilă este cultura și cât de mult se pretează la interpretarea individuală?

Deseori, abordarea culturii presupune analiza interacțiunii dintre culturi. Potrivit mai multor autori, dacă ar exista o singură cultură, ar fi lipsită de sens examinarea conceptului. Diversitatea, exprimată în moduri de gândire, simțire sau acționare, ne face conștienți de prezența culturii. Prin urmare, nu putem conceptualiza cultura la singular.



Adjectivul **intercultural** este uneori înlocuit cu altele, precum „transcultural” și „multicultural”. Pentru unii autori, acești termeni redau același sens. Pentru alții, au semnificații complet diferite.

**Societățile multiculturale** definesc grupurile naționale, etnice și religioase, marcate de culturi diferite, care locuiesc pe un teritoriu comun, dar nu au neapărat contacte. În cadrul acestei societăți, minoritățile pot fi tolerate pasiv, dar niciodată acceptate sau apreciate. Legea, privind eliminarea practicilor discriminatorii, nu este întotdeauna aplicată uniform.

**Societăți interculturale** definesc grupurile naționale, etnice și religioase, marcate de culturi diferite, care locuiesc pe un teritoriu comun și menține relații deschise de interacțiune, cu schimburi și recunoaștere reciprocă a modurilor de viață și a valorilor respective. Este un proces de toleranță activă și menținere a unor relații echitabile, toți indivizii având aceeași importanță: nu există mai mare sau mai mic, „bun” sau „rău” [3].

Educația interculturală trebuie să se axeze pe următoarele principii:

*Împărtășirea valorilor, normelor și credințelor:*

- deschiderea la dialog și încrederea reciprocă;
- aprecierea experiențelor, talentelor și contribuțiilor fiecăruia.

*Explorarea identității noastre, ca punct de reper pentru interculturalitate:*

- capacitatea corelării originilor și rădăcinilor noastre cu cultura celorlalți, recunoscând diferențele.

*Schimbarea atitudinilor și comportamentelor:*

- lucrul asupra aspectelor identității noastre, care ne sunt cele mai dragi;
- aplicarea modelului iceberg.

*Fiecare percepe realitatea în felul său:*

- recunoașterea diferitor puncte de vedere ca puncte de plecare pentru învățare;
- capacitatea de a opera cu diferite realități/viziuni asupra lumii.

*Depășirea ambiguității și complexității:*

- unele întrebări pot rămâne fără răspuns, contează doar procesul;
- capacitatea de a înțelege situația altora;
- capacitatea de schimba unele convingeri în caz de necesitate.

*Recunoașterea potențialului conflictului interpersonal:*

- percepțiile și punctele de vedere divergente sunt surse de conflict;
- aceste poziții nu trebuie considerate ca și amenințare [5].

Participanții la cercul școlar *Educație interculturală* dobândesc o experiență completă de învățare interculturală. Învățarea interculturală, care se bazează și pe învățarea experiențială, joacă un rol esențial în formarea personalității. Prin intermediul subiectelor discutate și a experiențelor personale împărtășite, participanții pot fi conduși să reflecteze asupra valorilor, identității, prejudecăților și stereotipurilor lor. Participanții sunt formați pe mai multe niveluri, fiind orientați să devină conștienți de rolul lor ca actori în societate – și, prin urmare, să acționeze pentru societate.

Scopul definit pentru grupul/cercul de elevi:

- sensibilizarea elevilor cu privire la problema egalității și a diferitelor minorități din mediul lor;
- oferirea mijloacelor de corelare a problemelor de egalitate și minorități în raport cu realitățile mediului lor.

Obiective definite pentru participanți:

- sensibilizarea elevilor cu privire la problemele și drepturile diferitelor minorități din Republica Moldova și Europa (femei, LGBT, minorități etnice);
- formularea unei abordări comune a egalității și discriminării, în pofida diferențelor de context;
- abordarea problemei egalității într-un contextul mai larg, al democrației;
- încurajarea elevilor să lupte împotriva intoleranței în propriul lor mediu;
- încurajarea participanților să devină cetățeni activi și să-și promoveze ideile;
- promovarea includerii problemei egalității în prioritățile politice naționale.

Sugestii pentru profesor/formator în ceea ce privește formularea scopurilor și obiectivelor:

- utilizarea termenilor concreți și specifici, care ar oferi o înțelegere mai clară a obiectivelor;
- obiectivele nu precizează mijloacele prin care se realizează scopul, dar oferă un cadru de formulare a programului;
- definirea clară a scopurilor și obiectivelor facilitează proiectarea programului;
- scopurile și obiectivele pot și ar trebui să fie ambițioase, dar trebuie să rămână realiste și realizabile;
- scopurile și obiectivele ar trebui formulate pentru grupul țintă concret (vârsta elevilor).

#### **Model de lucru interactiv la tema lecției** **Cultura**

Obiectivul lecției este înțelegerea conceptelor de cultură în contextul interacțiunilor interculturale.

Exercițiul propus:

- „Piramida culturii”

Materiale necesare:

- sală care să permită mișcarea și lucru pe grupe mici,
- Foaie A4,
- Foaie de flipchart,
- prezentare cu mai multe definiții ale culturii.

Descrierea activității:

- La începutul lecției, elevilor li se prezintă obiectivul de învățare, menționându-se că urmează să lucreze individual și pe grupe;
- Se scrie pe un flipchart cuvântul CULTURA și elevii sunt invitați să se gândească individual la o definiție a culturii;
- Apoi sunt invitați să împărtășească cu încă o persoană definiția, iar cele două persoane să ajungă la o singură definiție a culturii, astfel încât fiecare dintre ele să fie mulțumită cu rezultatul;
- Apoi se vor grupa câte 2 perechi – având sarcina să împărtășească definițiile proprii și să găsească una care să fie mulțumitoare pentru toți membrii echipei;
- Cei 4 sunt invitați să se grupeze cu alți 4 –

având aceeași sarcină, și anume de a avea o singură definiție a culturii;

- Procesul poate continua până sunt la nivel de grup doar două definiții (sau una singură).

Procesare.

La final profesorul poate prezenta o serie de definiții ale culturii iar discuțiile pot fi direcționate spre ce anume definește o cultură? Cum ne raportăm la cultură? Cât de mult ne influențează cultura din care provenim? De ce este important să definim cultura în contextul relațiilor interculturale? Ca și concluzie se poate prezenta icebergul culturii [4].

În concluzie menționăm faptul că Educația interculturală în cadrul cercurilor de elevi, fiind o activitate extrașcolară, trebuie să se bazeze pe metode nonformale de învățare. În plus, este necesară combinarea celor trei aspecte: cognitiv, emoțional și comportamental. La fel, este foarte importantă și dimensiunea experiențială, prin intermediul căreia, elevii pot împărtăși propriile experiențe și dobândi altele noi. La rândul său, profesorul trebuie să utilizeze termeni concreți și specifici, care ar oferi o înțelegere mai clară a obiectivelor; să definească clar scopurile și obiectivele, care trebuie să fie realiste și realizabile, facilitând proiectarea programului.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ENACHE, B.-I. *Activitatea de voluntariat în contextul afirmării personale*, <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/23456789/3914/Conf-UPSC-1-2-10-2022-V2-p192-197.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. KLOCKER, S. *Manuel de l'animateur en éducation non formelle pour la préparation et la prestation des sessions d'étude*. Strasbourg: CEJ, 2014.
3. MARA, D. *Dimensiunile interculturale ale educației*. Sibiu: Casa Editorială Tribuna, 2008.
4. NEȘTIAN, O., Sandu, R. Ghid de interculturalitate în contextul Serviciului European de Voluntariat, <https://www.intercultural.ro/wp-content/uploads/2020/05/Ghid-de-interculturalitate-in-con-textul-SEV.pdf>
5. TITLEY, G. *Les principes essentiels de la formation*. In: T-KIT, Nr. 6, 2005, <https://book.coe.int/fr/kits-de-formation-jeunesse/3427-t-kit-n-6-les-principes-essentiels-de-la-formation.html>
6. *Современные методы и способы обучения. Методы обучения и их краткая характеристика*, <https://ik-ptz.ru/exam-tests---2016-social-studies/sovremennye-metody-i-sposoby-obucheniya-metody-obucheniya-i-ih-kratkaya.html>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.18>  
CZU: 373.3.03

## FORMAREA IMAGINII DE SINE A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE ÎN PROCESUL RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR

Elena-Roxana IRINA,  
doctorandă,  
Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID: 0000-0002-5833-6987

**Rezumat.** În acest articol este prezentată analiza experimentului de constatare, reflectat în proba aplicată elevilor de clasa a III-a și a IV-a în Republica Moldova și în România, în cadrul cercetării privind formarea imaginii de sine a elevilor claselor primare în procesul receptării textului literar. Elevii din câte două clase a III-a și a IV-a din România și din Republica Moldova au completat testul cu itemi în baza unui text literar, cu răspunsuri care au vizat nivelul de receptare al textului literar reproductiv, productiv sau creativ, în vederea identificării nivelului de receptare al textului literar predominant și stabilirii metodelor de aplicat pentru a se forma imaginea de sine a elevilor în procesul receptării textului literar.

**Cuvinte cheie:** educație literar-artistică, imagine de sine, nivel de receptare al textului literar, componentele educației literar-artistice.

### THE SELF-IMAGE FORMATION OF STUDENTS THE PRIMARY CLASSES IN THE PROCESS OF RECEPTIVITY THE LITERARY TEXT

**Abstract.** This article presents the analysis of the ascertainment experiment, reflected in the test applied to 3rd and 4th grade students in the Republic of Moldova and Romania, within the research on the formation of the self-image of primary school students in the process of receiving the literary text. 3rd and 4th grades students from Romania and the Republic of Moldova completed a test with items based on a literary text, with answers that focused on the level of reception of the reproductive, productive or creative literary text, in order to identify the level of reception of the prevailing literary text and establish the methods to be applied in order to form the self-image of the students in the process of receiving the literary text.

**Keywords:** literary-artistic education, self-image, reception level of literary text, components of literary-artistic education.

Procesul formării personalității copilului este influențat de statutul de elev, rolul de școlar, atât în privința organizării ei interioare, cât și a conduitei externe a acesteia. Crește gradul de coeziune a constructelor de personalitate, are loc organizarea și integrarea lor superioară într-un tot unitar.

Perioada școlarității mici se evidențiază printr-o diversitate temperamentală: există copii preponderent flegmatici sau colerici, preponderent melancolici sau sangvinici. Referindu-se la temperament, P.P. Neveanu spune că acesta se modulează, căpătând anumite nuanțe emoționale și suportă influențele dezvoltării celorlalte componente superioare ale personalității, dobândind o anumită factură psihologică. „Din moment ce temperamentul este predeterminat ereditar (cel puțin ca tip), iar caracterul

este (în orientare și conținut) dobândit, construit sociocultural, nu se poate pune pe seama temperamentului ceea ce ține de coordonate ale educației și integrării sociale și morale. În caz contrar, conceptual de temperament este confundat cu personalitatea și totodată devine inutil pentru că nu mai poate fi delimitat” [5, p. 706].

Imaginea de sine reprezintă modul în care percepem propriile caracteristici emoționale, fizice, sociale, cognitive și spirituale. Gradul de autostimă, respectiv autoacceptare și autoapreciere pe care îl are un individ, este fundamental pentru încrederea în sine, altfel spus, imaginea de sine este capacitatea unui individ de a integra într-un tot informațiile, trăirile care se referă la persoana sa și de a identifica pe baza acestora locul său între ceilalți indivizi.

La vârsta școlară mică, se observă influența literaturii, a eroilor din cărțile copilăriei asupra copiilor, prin modelele de viață și de oameni pe care le conțin, deoarece acum „se constituie judecățile morale, se consolidează bazele concepției despre lume și viață, se lărgeste mult conduita civilizată, încep să se elaboreze convingerile morale fundamentate” [7, p. 240].

În articol *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Vasile Pavelcu precizează că formarea imaginii de sine nu este un proces exterior, ea pătrunzând organic, fiind direcția esențială a devenirii personalității însăși. Individul este atât subiect, realizând procesul de prelucrare și integrare a informației, cât și obiect, furnizând informații [3]. Cu privire la formarea atitudinii față de ei înșiși, referindu-se la copii, Vasile Pavelcu spune că „aprecierea făcută de profesor, interiorizată de către elev, devine autoapreciere” [3, p. 57].

Dezvoltarea încrederii în forțele proprii se construiește încă din primii ani de viață și trebuie menținută cu conștiinciozitate pe tot parcursul vieții, deoarece elevul trebuie să fie conștient de importanța limitelor, de momentul în care trebuie să acționeze într-un anumit fel, pentru a se împiedica și chiar elimina momentele în care se pierde cu firea și nu poate reacționa. Elevul trebuie să trăiască noi experiențe, să le exploreze și să reacționeze în fața lor; trebuie să își folosească abilitățile pentru a reuși, să nu se descurajeze când greșește ci să folosească greșelile ca pe un lucru din care pot să învețe cum să procedeze pe viitor.

Văzută ca instrument principal al cadrului didactic în formarea și perfecționarea copilului, literatura pentru copii are un rol major în lărgirea orizontului de cunoaștere al copiilor, pornind de la formarea unui vocabular activ, până la educarea sentimentelor estetice. Personajele exponențiale, epicul dens, conflictul și deznodământul fericit sunt moduri de oglindire a vieții reale prin transfigurare artistică. Tipurile diferite de comportament, valorificate prin umor, satiră sau grotesc, contribuie la formarea și modelarea caracterelor.

Educația literar-artistică reprezintă un proces pedagogic, orientat pentru formarea cititorului de literatură artistică, prin angajarea sa de a produce valori.

Referindu-ne la valorificarea conceptelor de educație literar-artistică în Republica Moldova, acestea sunt tratate de cercetători în domeniu: Vlad Pâslaru, C. Șchiopu, M. Hadîrcă, Mariana Marin, Silvia Golubițchi, A. Radu-Șchiopu.

Mariana Marin este de părere că „formarea cititorului de literatură prin textul literar constituie

un proces important de devenire a ființei umane în calitate sa de receptor al operelor și fenomenelor literare, prin activitatea de receptare înțelegându-se atât percepția propriu-zisă a textului literar, cât și activitățile de interpretare a acestuia” [2, p. 134].

Vlad Pâslaru afirmă că scopul educației literar-artistice îl reprezintă „formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică, prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor în actuale literaturii” [4, p. 23].

În acest context, Maria Hadîrcă precizează: „Două concepte inovatoare apar în chiar titlul noii paradigme educaționale: educație și literar-artistică - primul desemnează schimbarea de paradigmă-trecerea de la studiul literaturii la educația prin literatură, (...), pe de altă parte, alăturarea, pe lângă genericul educație, a celor doi termeni (literar-artistică), sudați cu o cratimă, relevă nu atât extinderea educației asupra esteticului, cât, mai ales, unitatea internă a acestor două domenii adiacente de cunoaștere în proiectarea și realizarea activității de formare a cititorului elevat” [1, p.10].

În cadrul experimentului pedagogic vor fi analizate nivelurile de receptare a textului literar: reproductiv, productiv și creativ. Aceste niveluri, cu funcție de descriptori de performanță constituie normele de apreciere ale produsului- rezultat, ce vizează formarea imaginii de sine.

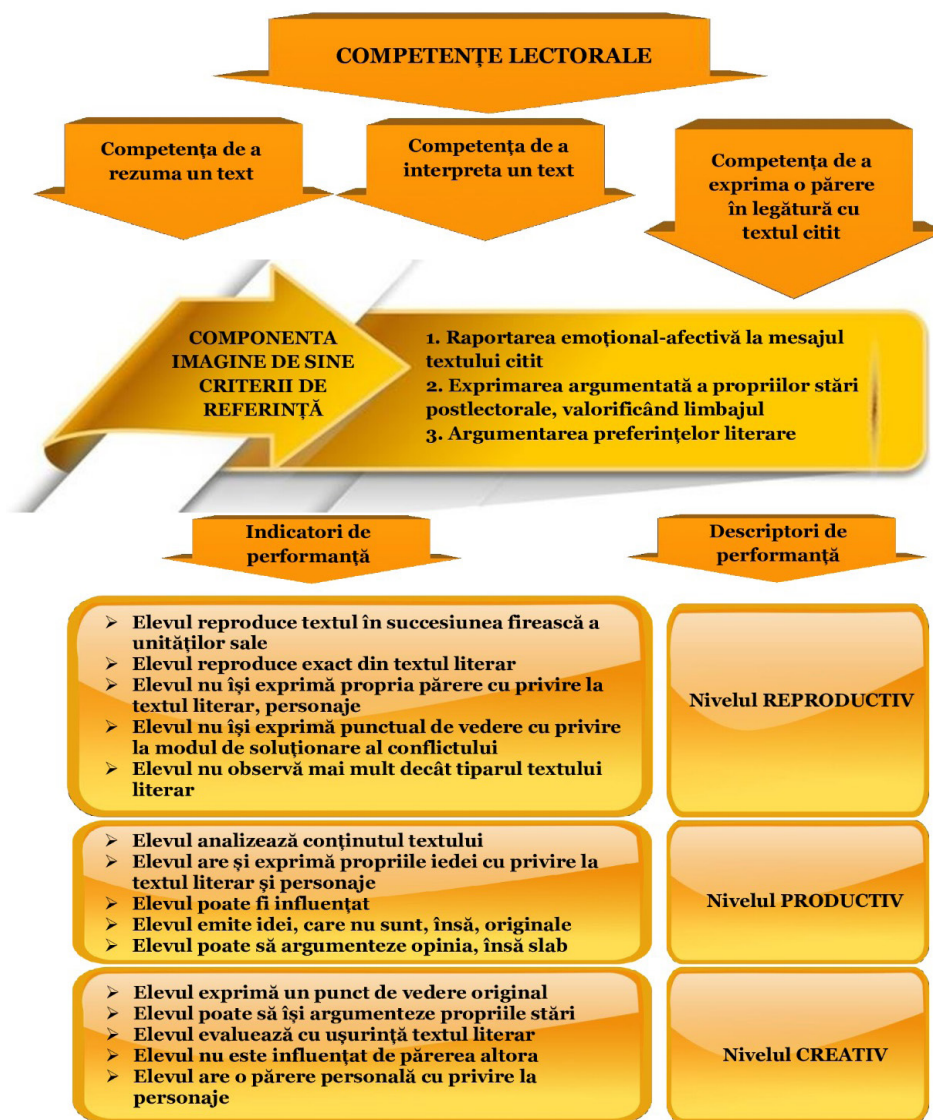
În limitele probelor propuse, vor fi analizați indicatorii de performanță, care orientează evaluarea rezultatelor în baza parametrilor următori: prezența/absența, avându-se în vedere și parametrii secundari ai evaluării succesului școlar: valoarea, multitudinea elementelor care vizează formarea imaginii de sine. Aceștia au funcția de derivare a descriptorilor de performanță și sunt incluși în tabelul nr.1

Conceptul lucrării a fost elaborat în baza experimentului de diagnosticare inițială, care a inclus: analiza curriculumului și manualelor de limba și literatura română la clasele a III-a și a IV-a, în Republica Moldova și în România, testul predictiv.

Deoarece obiectul cercetării este reprezentat de formarea imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar, ne-am propus să abordăm următoarele deziderate:

1. Determinarea nivelului de receptare a textului literar de către elevii claselor a III-a și a IV-a, prin analiza capacității de a exprima afecțiuni proprii generate de lectură (testul predictiv).
2. Relevarea dificultăților care survin în definierea propriei stări postlecturale





Tabelul 1. Referențialul de evaluare al competențelor lectorale, componenta imagine de sine

În experimentul pedagogic au fost antrenați 228 elevi, din România și din Republica Moldova, clasele a III-a și a IV-a (tab. 2).

Alegerea lotului a fost aleatorie, determinată de posibilitatea analizei nivelurilor optime de formare a imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar, de disponibilitatea observării manifestărilor legate de modul în care elevii se percep pe ei înșiși din punct de vedere fizic, emoțional, mintal și spiritual.

Experimentul de constatare s-a desfășurat în luna septembrie 2021, în clasele paralele, fiecare incluzând același număr de elevi, la fiecare pereche de clase, prezentate în tabelul nr. 2.

În calitate de experimenter au fost autoarea acestei lucrări și învățătoarele de la clasele selec-

tate a III-a și a IV-a, din România și din Republica Moldova.

Pe parcursul experimentului am urmărit identificarea emoțiilor, idealurilor, actelor de voință, autoaprecierilor, convingerilor, concepțiilor personale ale elevilor, determinate de lectura unui text literar.

Instrumentul utilizat a fost Test 1. Test cu itemi pe baza unui text literar, cu șapte itemi cu alegere multiplă, care au presupus existența unor întrebări din textul propus, și a unei liste de trei alternative-soluții posibile. Elevul trebuie să aleagă un singur răspuns, considerat de el ca fiind cea mai bună soluție.

Am ales acest tip de itemi, având în vedere caracteristicile itemilor obiectivi:

## BUNE PRACTICI

**Tabelul 2. Lotul reprezentativ cuprins în experimentul de constatare**

<b>Lotul reprezentativ a cuprins un număr de 228 elevi, selectați din învățământul primar, clasele a III-a și a IV-a, după cum urmează:</b>							
<b>Lotul experimental</b>	<b>Țara</b>	<b>Instituția de învățământ</b>	<b>Clasa</b>	<b>Tipul clasei</b>	<b>Nr. elevi</b>	<b>Tipul probei (experimentul de constatare)</b>	<b>Data experimentului de constatare</b>
L.1.F. (Lot 1 de formare)	Republica Moldova	Liceul A	a IV-a B	de formare	38	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021
L.2.M (lot 2 martor)	Republica Moldova	Liceul A	a IV-a D	martor	38	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021
L.3.F. (Lot 3 de formare)	Republica Moldova	Liceul B	a III-a	de formare	24	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021
L.4.M (lot 4 martor)	Republica Moldova	Liceul A	a III-a D	martor	24	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021
L.5.F. (Lot 3 de formare)	România	Școala A	a III-a A	de formare	30	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021
L.6.M (lot 6 martor)	România	Școala B	a III-a B	martor	30	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021
L.7.F. (Lot 3 de formare)	România	Școala A	a IV-a A	de formare	22	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021
L.8.M (lot 8 martor)	România	Școala B	a IV-a A	martor	22	Test cu itemi în baza unui text literar	septembrie 2021

- solicită elevului alegerea unui răspuns corect dintr-o serie de variante,
- pot fi verificați și cotați obiectiv,
- sunt ușor de administrat, de corectat,
- facilitează un feedback rapid,
- permit utilizarea informațiilor în scop diagnostic.

În proiectarea corectă a itemilor cu alegere multiplă, au fost respectate cerințele formulate de G. Bethell [Apud 6, 43], respectiv:

- enunțul stabilește o sarcină clară, neambiguă, relevantă în raport cu obiectivul de evaluare,
- întrebarea a fost formulată clar și explicit,
- limbajul utilizat corespunde nivelului de vârstă al elevilor evaluați,
- punctuația este corectă,
- formularea întrebării nu sugerează răspunsul așteptat,
- nu a fost utilizat negativul, în formularea întrebării,
- distractorii sunt plauzibili și paraleli,

- răspunsurile au fost corect formulate din punct de vedere gramatical și logic,
- opțiunile de răspuns au pe cât posibil aceeași lungime.

Itemii au fost elaborați, pornind de la următoarele aspecte:

- în sfera afectivă: sentimente, emoții, stări sufletești (inclusiv ale personajelor literare),
- în sfera dezirabilului: idealurile, aspirațiile,
- în sfera volitivă: actele de voință,
- în sfera evaluării: opinii, aprecieri/autoaprecieri,
- în sfera conceptuală: concepții personale, convingeri, idei, principii.

Răspunsurile, notate în tabelul nr. 3, au fost cotate după cum urmează:

**Tabelul 3. Cotare răspunsuri**

Variantă răspuns	a (nivel reproductiv)	b (nivel productiv)	c (nivel creativ)
Punctaj acordat	1	2	3

Prezentăm mai jos indicii cantitativi și calitativi, înregistrați în urma aplicării probei experimentale.

În urma analizei, rezultatele obținute în urma răspunsurilor acordate de elevi, au fost notate în tabelul nr. 4.

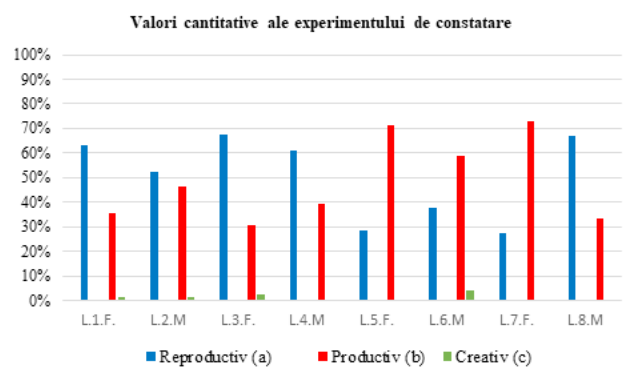


Figura 1. Valori cantitative ale experimentului de constatare

**Nivelul reproductiv** de receptare a textului literar este demonstrat de elevi, după cum urmează (Tab.5):

- 67.26% din răspunsurile elevilor din lotul **L.3.F.**
- 66.88% din răspunsurile elevilor din lotul **L.8.M.**
- 63.14% din răspunsurile elevilor din lotul **L.1.F.**
- 60.71% din răspunsurile elevilor din lotul **L.4.M.**
- 52.29% din răspunsurile elevilor din lotul **L.2.M.**
- 37.62% din răspunsurile elevilor din lotul **L.6.M.**
- 28.57% din răspunsurile elevilor din lotul **L.5.F.**
- 27.27% din răspunsurile elevilor din lotul **L.7.F.**

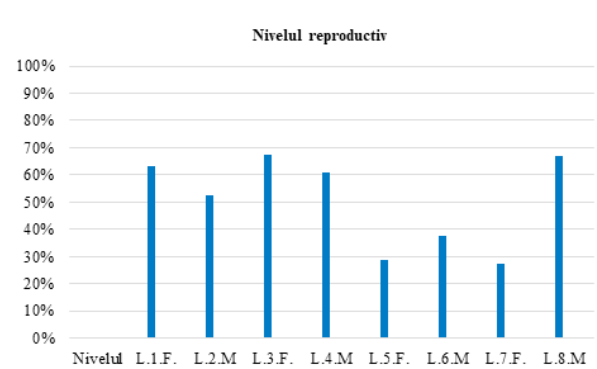


Figura 2. Valori cantitative ale răspunsurilor aferente nivelului reproductiv de receptare a textului literar

Se va observa că mai mult de jumătate din numărul răspunsurilor elevilor demonstrează atingerea **nivelului reproductiv** de receptare al textului literar, care constă de regulă în „descrierea, povestirea rezumativă a caracteristicilor fenomenelor comunicative/ literare/ lectorale, noțiunilor și categoriilor, valorilor imanente ale textului” [4, 152]

Elevii caracterizează personajul conform descrierii din text:

- trandafirul „era mândru de felul în care arăta”,
- cactusul era „urât”,
- cactusul își dorea să „stea cât mai departe”,
- cactusul nu trebuia să îl ajute deoarece trandafirul „era rău cu el”,
- învățătura din text este „prietenia este o relație valoroasă în viața fiecăruia dintre noi”,
- trandafirul s-a comportat normal pentru că era diferit de cactus,
- trandafirul nu trebuia să îl ajute (în sensul că nu era condiționat de nimic care să îl oblige să îi acorde ajutorul).

Vom concluziona menționând că în alegerea răspunsurilor se constată că elevii au tendința de a reproduce exact din textul literar, nu își exprimă propria părere cu privire la textul literar, la personaje, nu își exprimă punctul de vedere cu privire la modul de soluționare al conflictului, nu observă mai mult decât tiparul textului literar.

Tabelul 4. Valori cantitative ale experimentului de constatare raportate la răspunsurile elevilor în funcție de nivelul de receptare al textului literar

Nivelul	Republica Moldova				România			
	L.1.F.	L.2.M.	L.3.F.	L.4.M.	L.5.F.	L.6.M.	L.7.F.	L.8.M.
<b>Reproductiv (a)</b>	63.16%	52.26%	67.26%	60.71%	28.57%	37.62%	27.27%	66.88%
<b>Productiv (b)</b>	35.34%	46.24%	30.36%	39.29%	71.43%	58.57%	72.73%	33.12%
<b>Creativ (c)</b>	1.50%	1.50%	2.38%	0%	0%	3.81%	0%	0%
<b>Total elevi</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>22</b>

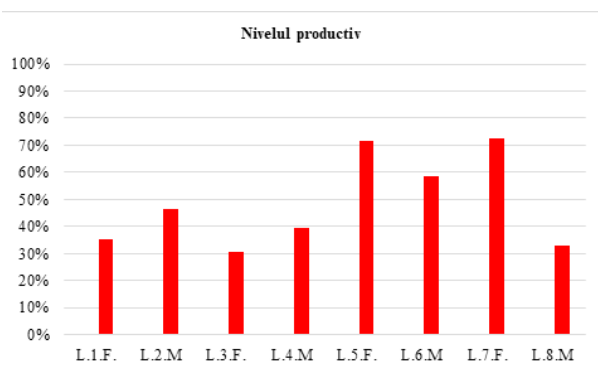
**Tabelul 5.** Valori cantitative ale răspunsurilor aferente nivelului reproductiv de receptare a textului literar

Nivelul	Republica Moldova				România			
	L.1.F.	L.2.M	L.3.F.	L.4.M	L.5.F.	L.6.M	L.7.F.	L.8.M
<b>Reproductiv (a)</b>	63.16%	52.26%	67.26%	60.71%	28.57%	37.62%	27.27%	66.88%
<b>Total elevi</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>22</b>

**Nivelul productiv** de receptare a textului literar este demonstrat de elevi, după cum urmează:

- 72.73% din răspunsurile elevilor din lotul L.7.F.
- 71.43% din răspunsurile elevilor din lotul L.5.F.
- 58.57% din răspunsurile elevilor din lotul L.6.M
- 46.24% din răspunsurile elevilor din lotul L.2.M
- 39.29% din răspunsurile elevilor din lotul L.4.M
- 35.34% din răspunsurile elevilor din lotul L.1.F.
- 33.12% din răspunsurile elevilor din lotul L.8.
- 30.36% din răspunsurile elevilor din lotul L.3.F.

Se va observa că mai puțin de jumătate din răspunsurile elevilor demonstrează atingerea **nivelului productiv** de receptare al textului literar.



**Figura 3.** Valori cantitative ale răspunsurilor aferente nivelului productiv de receptare a textului literar

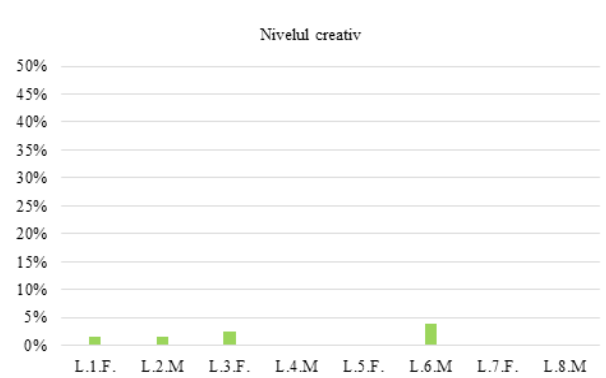
**Concluzie:** Elevii analizează conținutul textului, au și exprimă propriile idei cu privire la textul literar și personaje putând fi, însă influențați, emit idei, care nu sunt, însă, originale, și pot să argumenteze opinia, însă slab.

**Nivelul creativ** de receptare a textului literar este demonstrat de elevi, după cum urmează:

- 3.81 % din răspunsurile elevilor din lotul L.6.M.
- 2.38% din răspunsurile elevilor din lotul L.3.F.

- 1.50% din răspunsurile elevilor din lotul L.2.M.
- 1.50% din răspunsurile elevilor din lotul L.1.F.
- 0% din răspunsurile elevilor din lotul L.4.M.
- 0% din răspunsurile elevilor din lotul L.5.F.
- 0% din răspunsurile elevilor din lotul L.7.F.
- 0% din răspunsurile elevilor din lotul L.8.M.

Se va observa că sub 4% din numărul de răspunsuri ale elevilor demonstrează atingerea nivelului creativ de receptare a textului literar.



**Figura 4.** Valori cantitative ale răspunsurilor aferente nivelului creativ de receptare a textului Literar

**Concluzie:** Elevii nu manifestă creativitate în alegerea răspunsului, nu exprimă puncte de vedere originale, nu își argumentează propriile stări, nu prezintă un gust artistic, conștient, nu își arată poziția personală față de comportamentul personajelor din textul lecturat.

Analiza pe care am făcut-o în cadrul experimentului de constatare demonstrează că în cadrul orelor de limba și literatura română elevii au răspuns obiectiv la cerințe, atingând ca descriptori de performanță nivelurile **reproductiv** și **productiv** în receptarea textului literar, fără a include în răspuns gânduri și emoții trăite de ei, fără a lua atitudine referitor la modul de comportament al personajului, fără a trăi afectiv împreună cu personajul, fără a putea compara viața reală cu cea din operă, fără a-și exprima propriile gânduri și sentimente declanșate de text.

**Tabelul 6.** Valori cantitative ale răspunsurilor aferente nivelului productiv de receptare a textului literar

Nivelul	Republica Moldova				România			
	L.1.F.	L.2.M	L.3.F.	L.4.M	L.5.F.	L.6.M	L.7.F.	L.8.M
<b>Productiv (b)</b>	35.34%	46.24%	30.36%	39.29%	71.43%	58.57%	72.73%	33.12%
<b>Total elevi</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>22</b>



**Tabelul 7.** Valori cantitative ale răspunsurilor aferente nivelului creativ de receptare a textului literar

Nivelul	Republica Moldova				România			
	L.1.F.	L.2.M	L.3.F.	L.4.M	L.5.F.	L.6.M	L.7.F.	L.8.M
<b>Creativ (c)</b>	1.50%	1.50%	2.38%	0%	0%	3.81%	0%	0%
<b>Total elevi</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>22</b>

Măsura de ameliorare a rezultatelor vizează **aplicarea celor cinci componente cheie ale ELA**, în lecțiile de limba română, în vederea formării la elevi a imaginii de sine în procesul receptării textului literar. Cele cinci componente ale ELA care vor fi avute în vedere pe parcursul anului, în vederea formării imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar vizează atât **resurse teoretico-epistemologice** ale ELA regăsite în principii, concepție, model teoretic al ELA, idealul, scopul, obiectivele și standardele vizate de ELA, care se concretizează în **teleologia educației literar-artistice**, textele literare din literatura națională și universală, cât și din creația populară, respectiv **conținuturile și metodologia ELA**, dată de aplicarea metodelor semiotice și praxiologice și de tipologia activităților literare, competențele literare/lectorale, trăsăturile caracteriale, comportamentale, atitudinile, reprezentările și viziunile literare ale elevilor concretizate în **finalitățile educației literar-artistice** și, desigur, curriculum, manuale, ghiduri metodologice, materiale didactice, auxiliare, resurse educaționale, respectiv **instrumentarul ELA**.

**Obiectivele ELA** sunt considerate în raport cu:

- pregătirea conștientă a elevului pentru lectură (comprehensivă, expresivă, fluentă)

- „formarea-dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și creației artistice”,
- „decodificarea limbajului poetic”
- „producerea unei varietăți de texte interpretative (a operei și fenomenului literar), imaginative (literar-artistice) și reflexive (experiențele cultural-spirituale proprii)”
- „evaluarea critică a operelor și fenomenelor literare, în context cultural amplu și a achizițiilor literare-lectorale proprii” [4, p. 103].

Astfel, elevii vor emite idei în baza textului, vor putea empatiza cu personajul literar (se vor pune în locul lui, vor trăi situația în care se află personajul literar), se vor folosi de textul literar pentru a se cunoaște.

Pe parcursul experimentului s-au constatat o serie de dificultăți care survin în definirea propriei stări postlecturale la elevii claselor primare (cu privire la autoapreciere, autoacceptare, respectul față de el însuși și ceilalți, acceptarea propriilor slăbiciuni, toleranță, empatie). În acest sens, educația literar-artistică, care urmează să fie aplicată în decursul anului, prin aplicarea principiilor, concepției, modelului teoretic al ELA, idealului, scopului, obiectivelor și standardelor vizate de ELA, vine în întâmpinarea soluționării acestora.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. HADÎRCĂ, M. *Educația literar-artistică: paradigma modernă de formare a cititorului elevat de literatură*. In: Didactica Pro..., nr. 1 (95), p.10.
2. MARIN, M. *Didactica lecturii*. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2013. 134p.
3. PAVELCU, V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
4. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Editura Sigma, 2013, 23 p.
5. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
6. STOICA, E. (coord.), AVRAM, M., SPINEANU-DOBROTĂ, S., TEȘILEANU, A., apud BETHELL, G., *Metodologia evaluării și examinării-note de curs*, (București, 1998), Ghid de evaluare discipline socio-umane. București, 2012. 43 p.
7. ȘCHIOPU, U. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967.

## REPERE METODOLOGICE DE RECONFIGURARE A ÎNVĂȚĂRII

### Ghid metodologic la *Aria curriculară Educație socioumanistă*

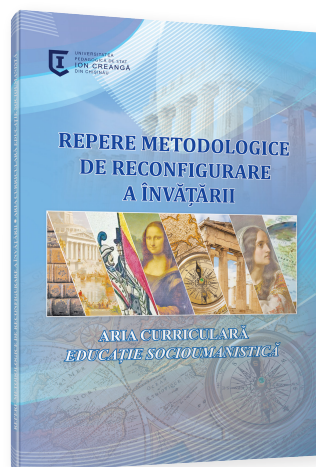
Ghidul metodologic *Reper metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Educație socioumanistă* (coord. Franțuzan L., autori: Bulduma V, Răileanu A.), realizat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale* oferă un șir de răspunsuri argumentate la întrebări ce vizează procesul de învățare și reprezintă un demers de descriere a unor probleme ce schițează o anumită direcție de reconfigurare a procesului de învățare, pornind de la unele abordări teoretice în direcția praxiologică de realizare a învățării în școala contemporană.

Lucrarea orientează spre utilizarea unor strategii și tehnici de învățare care promovează un dialog deschis și incitant, scoate în evidență provocările învățării în școala contemporană prin abordarea unor conținuturi integrate.

Esențele învățării sunt prezentate logic, și clar în trei capitole, prin strategii, modele și tehnici de învățare eficiente specifice ariei curriculare *Educație socioumanistă*. După cum menționează autorii în Introducere, în lucrare au fost concepute reperele metodologice de reconfigurare a învățării la aria curriculară Educație socioumanistă, aceasta fiind destinată cadrelor didactice, formatorilor și cercetătorilor în domeniu, pentru a susține și a promova un proces de învățare modern.

Capitolul *Învățarea în actualitate, aria curriculară Educație socioumanistă* prezintă specificul învățării în cadrul ariei curriculare Educație socioumanistă, prin promovarea gândirii critice în învățare, abordarea integrată a învățării. Sintezele teoretice prezentate succint și logic în acest capitol argumentează demersul teoretic prin problematicile abordate.

Capitolul *Construcția dinamică a învățării: Demersuri moderne de învățare* propune spre examinare învățarea în bază de proiect, tipurile de proiecte implementate în cadrul ariei curriculare Educației socioumanistă. Strategiile didactice propuse vor contribui la formarea și dezvoltarea competențelor cheie la elevi, necesare în prezent și pe viitor, atât în dezvoltarea profesională, cât și în viață. Metoda proiectelor, poate fi concepută și realizată la toate treptele și disciplinele de învățământ. Este importantă delimitarea clară între tipul de proiect și gradul de integrare a conținuturilor. În contextul învățării integrate este propusă spre examinare situația



de învățare integrată, care fiind implementată în cadrul lecțiilor oferă elevilor posibilitatea de a-și extinde domeniul de cunoaștere, a face legături cu competențele dobândite în cadrul altor discipline.

Autorii prezintă abordările teoretice, reperele de proiectare precum și un șir de exemple practice ale situației de învățare integrată. Argu-

mentările și exemplificările date sunt convingătoare și coerente problematicii abordate în acest capitol.

Valorificări experimentale ale învățării oferă resursele experimentale, sintezele însoțite de constatări și sugestii pertinente pentru activitatea de învățare. Recomandările metodologice sunt asociate firesc necesităților de schimbare, cu efecte de abordare modernă, funcțională. Constatările și recomandările metodologice propuse de autori, vor contribui la determinarea reflecțiilor pedagogice asupra practicii educaționale actuale și vor conduce la inovarea actului de învățare realizat în cadrul ariei curriculare *Educație socioumanistă*.

Fiecare paragraf se finalizează cu rubrica *Fișa de reflecție*, care enumeră un set de întrebări la care cadrele didactice din cadrul ariei curriculare Educație socioumanistă trebuie să mediteze.

Relevante sunt exemplele practice formulate pentru utilizatorii ghidului metodologic.

În consens cu noile orientări în educație precum și multitudinea de aspecte ce sunt identificate ca relevante și pertinente prin argumentele aduse, autorii caută să ofere cât mai exact răspunsuri la întrebarea cum poate fi reconfigurată învățarea azi ca să corespundă zilei de mâine în spațiul științei învățării. Totodată ghidul metodologic vine să ajute la proiectarea și valorificarea conținuturilor complexe și contextelor integrate pentru a dezvolta la elevi strategii eficiente de învățare.

**Lilia POGOLȘA,**  
*doctor habilitat, conferențiar universitar*

## MODELE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

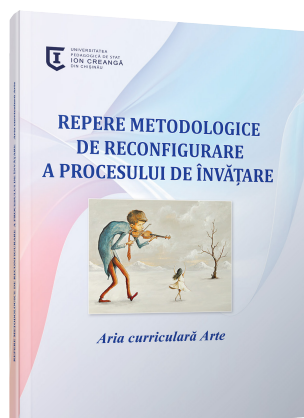
### Ghid metodologic la *Aria curriculară Arte*

Actualitatea ghidului *Modele de reconfigurare a procesului de învățare* (autori: Marina MORARI, Zinaida URȘU) este dată de premise teoretice și practice semnificative, precum reconfigurarea procesului de învățare la disciplinele ariei curriculare Arte. Caracterul teoretico-metodologic al ghidului este argumentat de o structurare a conținuturilor în două părți: prima este dedicată dezvoltărilor teoretice, cu deschideri spre abordări practice, iar a doua – reunește aspecte specifice legate de praxiologia învățării la disciplinele ariei curriculare Arte.

Cuprinsul concretizează logica unei noi paradigme de reconfigurare a procesului de învățare și a strategiilor conexe, reunind: cuvântul înainte, introducerea, două părți cu a câte 4 capitole, concluzii și anexe.

Partea I, *Reconfigurarea procesului de învățare a artelor prin interdisciplinaritate*, este alcătuită din 4 capitole în care sunt detaliate și particularizate concepte și abordări specifice disciplinelor ariei curriculare Arte. Perspectivile de integrare și interdisciplinaritate sunt cercetate în temeiul unei vaste liste bibliografice și documentări relevante. Pentru a atribui mai multă semnificație conceptului de „învățare” în raport cu provocările societății, autorii analizează condițiile învățării interne și externe, determină dimensiunile de conștientizare a materiei învățate, specifică corespondența dintre tipurile de cunoștințe și tipologia unităților de conținut în procesul de învățare, promovează o abordare de pionerat – educație extraestetică prin arte, care poate asigura formarea de competențe-cheie. Totodată, orientarea valorică a elevilor în procesul de învățare se facilitează prin conștientizarea experienței artistice. Influența puternică a muzicii și artelor plastice asupra vieții este văzută holistic. Autorii identifică natura comună a artelor; funcțiile integratoare ale muzicii și artelor plastice în procesul de învățare și avansează conceptul de „participare totală a individului în comunicarea cu arta”, având în vedere implicarea tuturor sferelor personalității în actul artistic: emoțională, comportamentală, senzitivă, cognitivă și valorică. Adevărate repere pentru integrarea curriculară verticală sunt funcțiile integratoare ale artelor în procesul de învățare, care necesită o dezvoltare și mai departe:

- Funcția integratoare în participarea totală a individului;
- Funcția integratoare prin cunoașterea artistică;
- Funcția integratoare prin inserție socială cu păstrarea individualității;



- Funcția integratoare a experiențelor reflexive interioare;
- Funcția integratoare prin dimensiunea spirituală a învățării;
- Funcția integratoare prin abordarea diferențiată a învățării.

În ghid este dezvăluit traseul de la predarea/învățarea disciplinară spre o învățare prin proiect STEAM: trăsăturile

specifice învățării STEAM, factorii care influențează învățarea STEAM, precum și experiențele *Institutului de Arte și Educație STEAM* din Westminster (Marea Britanie).

În Partea a II-a, *Aplicații practice de reconfigurare a învățării la disciplinele ariei curriculare arte*, sunt dezvoltate modele de învățare interdisciplinară, pornind de la sistemul de activități muzical-didactice, caracterul integrator al competențelor specifice, integrarea activităților muzical-didactice la lecție și învățare prin proiecte și până la modele de proiecte STEAM, sugestii pentru cadrele didactice care doresc să se implice cu succes în procesul de planificare și implementare a învățării prin educație STEAM.

Numeroase figuri, scheme certifică modelizarea învățării integrate, particularizează rolul artelor în procesul învățării prin educație STEAM.

Autorii dezvoltă aspecte foarte sensibile și actuale din practica educației prin arte, precum: valorile artelor ca mijloc de învățare la lecțiile STEAM, nivelurile de integrare a activităților muzical-didactice în procesul de învățare construirea conexiunilor dintre științe și arte prin intermediul inteligenței spirituale, nivelurile de integrare a activităților muzical-didactice în procesul de învățare.

De asemenea, au inventariat, structurat, elaborat și examinat valori teoretice fundamentale privind procesul de învățare, învățarea integrată, învățarea prin proiecte STEAM oferind un spectru larg de sugestii, modele, viziuni utile și originale asupra reconfigurațiilor învățării la disciplinele ariei curriculare Arte. Anexele includ proiecte didactice axate pe învățare interdisciplinară, cu deschideri spre integrare prin lecții STEAM.

**Nina PETROVȘCHI,**

*doctor habilitat, conferențiar universitar*

## PROCESUL DE EVALUARE A COMPETENȚELOR ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL NONFORMAL/EXTRAȘCOLAR (*DOMENIUL ARTE*)

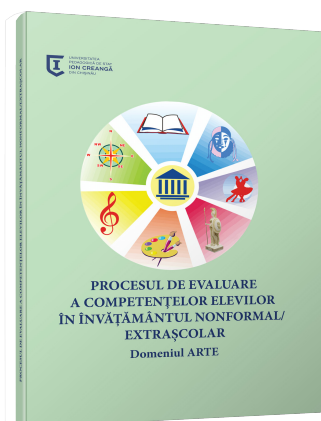
### *Monografie colectivă*

Monografia colectivă *Procesul de evaluare a competențelor elevilor în învățământul nonformal/extrașcolar (domeniul Arte)* (autori Vasile Andrieș, Marina Cosumov, Gheorghe Nicolaescu) a fost elaborată în cadrul Proiectului 20.80009.0807.23: *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova* în parteneriat cu Universitatea de Stat din Moldova (coord. de proiect dr. hab., prof. univ. Vladimir Guțu).

Ea vizează elucidarea și descrierea elementelor componente ale evaluării criteriale în bază de descriptori în cadrul educației artistice/prin arte din învățământul extrașcolar, implementată parțial în învățământul general, care face parte din încercările de a diminua efectele negative ale evaluării. Cu atât mai mult, evaluarea criterială bazată pe descriptori se prezintă ca un imperativ al educației nonformale/extrașcolare, unde elevii vin pentru a primi satisfacție și a se detașa de la situațiile anxioase și stresante din învățământul formal.

Autorii și-au pus drept scop elaborarea unor repere metodologice privind evaluarea criterială prin descriptori a rezultatelor elevilor (domeniul Arte), obținute în cadrul învățământului extrașcolar, avându-se în vedere caracteristicile fundamentale ale acestei dimensiuni ale educației printre care:

- forma de organizare a educației extrașcolare: instituții de educație extrașcolară și tipul acestor instituții, centre de educație extrașcolară, cercuri, cluburi pe interese etc.;
- finalitățile educației extrașcolare realizate în aceste structuri: profesionalizarea timpurie, formarea vocațională, orientarea spre o profesie, satisfacția intereselor proprii etc.;
- sistemul de competențe pe profiluri, discipline și tipuri de activități concrete ale acestui domeniu.



Lucrarea reprezintă, în primul rând, o expunere teoretică însoțită de complexe abordări practice asupra componentei „evaluare” ce vine cu intenția de a introduce cercetătorii, specialiștii domeniului în delimitarea cadrului metodologic, dar și în explicarea și înțelegerea caracteristicilor proprii ale evaluării

criteriale prin descriptori în condițiile învățământului artistic extrașcolar.

Aplicarea *Metodologiei de evaluare criterială prin descriptori* se prezintă ca un imperativ actual al procesului educațional extrașcolar, unde predomină factorul implicării active a elevului în procesul didactic, satisfacția de la realizarea anumitor activități, succesul obținut etc. Mai mult decât atât, conform rezultatelor chestionarelor, elevii vin în educația extrașcolară pentru a primi satisfacție și a se detașa de la situațiile anxioase și stresante din învățământul formal.

Atât elevii, cât și profesorii și-au demonstrat interesul și predispunerea către implementarea metodologiei de evaluare criterială prin descriptori, acestea fiind reflectate în chestionarele aplicate, dar și în cadrul Mesei rotunde „Evaluarea în sistemul de educație și învățământ extrașcolar din Republica Moldova: actualități, provocări, perspective” din 12 octombrie 2022.

**Vasile ANDRIEȘ**

*doctor, cercetător științific,*



- ADĂSCĂLIȚEI Andra-Mirabela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău*
- ADĂSCĂLIȚEI Cristian,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău*
- ANDRIEȘ Vasile,** *doctor în politologie, cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- BATOG Mariana,** *cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- CIOBANU Iana,**  
**COSUMOV Marina,** *doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova*
- COSUMOV Marina,** *doctor, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- FURDUI Emilia,** *cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*
- HADÎRCĂ Maria,** *doctor, conferențiar cercetător, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- HADJI-BANDALAC Mariana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Tehnică a Moldovei*
- IONAȘCU Grigore,** *doctorand, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- IRINA Elena-Roxana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- MARCOCI-DIMA Andreea,** *doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- MAXIMCIUC Victoria,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- PETROVSCHI Nina,** *doctor habilitat, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- POGOLȘA Lilia,** *doctor habilitat, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- RACU Aurelia,** *doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- RACU Igor,** *doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- RACU Iulia,** *doctor habilitat, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- SILISTRARU Nicolae,** *doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- STANCIU Mirela,** *doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- TOLSTAIA Svetlana,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova*
- VICOL Nelu,** *doctor, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- (VIVDICI) ȚÎBULEAC Ana,** *doctorandă, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470  
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmările teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

**Articolul prezentat la redacție** va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărit, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării. Volumul articolului va constitui cel puțin 0,25 coli de autor și nu va depăși 0,5 coli de autor.

**Elementele grafice (tabele și figuri)** vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imagini la o rezoluție nu mai mică de 300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

**Structura articolului va cuprinde:** 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

**Textul va fi prezentat:** cu Times New Roman, 12 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

**Referințele bibliografice** se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

**Notă:** Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului)  
\_\_\_\_\_ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: \_\_\_\_\_

Semnătura: \_\_\_\_\_

**Note:** Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article)  
\_\_\_\_\_ is authentic, without  
touch of plagiarism.

Date of submission: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

\*\*\*

**Recenziții sunt anonimi.** Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

**Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție.** Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE  
REVINE ÎN TOTALITATE AUTORILOR**

*Colegiul de redacție  
„Univers Pedagogic”*

# Univers Pedagogic

Revistă științifică  
de Pedagogie și Psihologie  
Nr. 1 (77) 2023

Autorii care intenționează să publice articole științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC* vor lua cunoștință de condițiile și cerințele pentru publicare accesând link-ul:  
**<https://up.upsc.md/>**



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria, Format 60x84/1/8, Tiraj: 282 ex.,  
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creanga” din Chișinău,  
MD-2069, str. Ion Creangă, nr. 1, mun. Chișinău, Republica Moldova