

# Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

Revista Univers Pedagogic este recunoscută în calitate de publicație științifică în domeniile „Științe ale Educației” și „Psihologie”. Certificat Seria RȘP Nr. 013, emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC, nr. 14 din 28 februarie 2020.

Fondator: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

În revistă sunt publicate articole în conformitate cu profilurile științifice:  
531 Pedagogie generală  
532 Didactica științelor  
511 Psihologie

Versiunea electronică este încărcată pe site-ul oficial al revistei [up.upsc.md](http://up.upsc.md) și în bazele de date internaționale eLIBRARY.RU (RINTs) și Index COPERNICUS.

Indexarea revistei



## ECHIPA REDACȚIONALĂ:

**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@gmail.com](mailto:revista.univers.pedagogic@gmail.com)

Articolele publicate în revista „Univers pedagogic” reflectă punctul de vedere al autorilor care poate să nu coincidă cu opinia colegiului de redacție.

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

## COLEGIUL DE REDACȚIE

**Redactor-șef: POGOLȘA Lilia**, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

**Redactor-șef adjunct: VICOL Nelu**, dr., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

**Redactor științific: AFANAS Aliona**, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM

**BARBĂNEAGRĂ Alexandra**, dr., conf. univ., UPSC, RM

**ANTOCI Diana**, dr. hab., conf.univ., UPSC, RM

**ARMAȘU-CANȚIR Ludmila**, dr., conf. univ., UPSC, RM

**COROPCEANU Eduard**, dr. prof. univ., ICITT al UPSC, RM

**CIMPOI Mihai**, dr. hab., prof. univ., academician, AȘM, RM

**MORARU Victor**, dr. hab., prof. univ., membru corespondent, AȘM, RM

**DĂNILĂ Aurelian**, dr. hab., prof. univ., academician, AȘM, RM

**TOPUZOV Oleg**, dr. hab., prof. univ., academician, ANȘP, Ucraina

**ȚVIRCUN Victor**, dr. hab., prof. univ., ICITT al UPSC, RM, academician AȘSP, Rusia

**CALLO Tatiana**, dr. hab., prof. univ., ANACEC, RM, academician AIȘP, Rusia

**CRISTEA Sorin**, dr. prof. univ., Universitatea din București, România

**ȘOITU Laurențiu**, dr. prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România

**CUCOȘ Constantin**, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România

**MARIAN Mihai**, dr., conf. univ., Universitatea din Oradea, România

**RUSU Dan Octavian**, dr., Universitatea „Babes-Bolyai” din Cluj-Napoca, România

**MARIN Simona**, dr. hab., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

**MAXIMENCO Iurii**, dr. hab., prof. univ., UPNS „C.D.Ușinschi”, Ucraina

**LUKASIK Joanna M.**, dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia

**GUȚU Vladimir**, dr. hab., prof. univ., USM, RM

**PETROVSCHI Nina**, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

**COJOCARU-BOROZAN Maia**, dr. hab., prof. univ., ICITT al UPSC, RM

**GHICOV Adrian**, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM

**RACU Iulia**, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM

**CUCER Angela**, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

**FRANȚUZAN Ludmila**, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

**ANDRIEȘ Vasile**, dr., ICITT al UPSC, RM

**ACHIRI Ion**, dr. conf. univ., ICITT al UPSC, RM

**GLAVAN Aurelia**, dr. hab., prof. univ., CSPU, RM

**GOLUBIȚCHI Silvia**, dr., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

**HADÎRCĂ Maria**, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

**CIOBANU Adriana**, dr., conf. univ., UPSC, RM

**TELEMAN Angela**, dr., conf. univ., UPSC, RM

# The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

The Pedagogical Universe magazine is recognized as a scientific publication in the fields of „Educational Sciences” and „Psychology” with a certificate RSP Series No. 013, issued based on the Decision of ANACEC Board of Directors, no. 14 of February 28, 2020.

Founder: „Ion Creangă” State Pedagogical University.

Articles are published in the journal according to the scientific profiles:  
531 General pedagogy  
532 Didactics of sciences  
511 Psychology

The electronic version is uploaded on the official website of the journal [up.upsc.md](http://up.upsc.md) and in the international databases eLIBRARY.RU (RINTs) and Index COPERNICUS.

Magazine indexing



#### EDITORIAL TEAM:

**Oxana Raș** – editor principal  
**Oxana Uzun-Negrescu** – editor

#### SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

#### EDITORIAL ADDRESS:

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

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.

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

#### EDITORIAL BOARD

**Editor-in-chief:** **POGOLȘA Lilia**, dr. hab., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**Deputy editor-in-chief:** **VICOL Nelu**, dr., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**Scientific editor:** **AFANAS Aliona**, dr. hab., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM

**BARBĂNEAGRĂ Alexandra**, dr., assoc. prof., CSPU, RM  
**ANTOCI Diana**, dr. hab., assoc. prof., CSPU, RM  
**ARMAȘU-CANȚIR Ludmila**, dr., assoc. prof., CSPU, RM  
**COROPCEANU Eduard**, dr. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**CIMPOI Mihai**, dr. hab., prof., acad., MAS, RM  
**MORARU Victor**, dr. hab., prof., corr. mem., MAS, RM  
**DĂNILĂ Aurelian**, dr. hab., prof., acad., MAS, RM  
**TOPUZOV Oleg**, dr. hab., prof., acad., NAE, Ukraine  
**ȚVIRCUN Victor**, dr. hab., prof., IRITT within the CSPU, RM  
**CALLO Tatiana**, dr. hab., prof., NQAAR, RM, acad., IAPS  
**CRISTEA Sorin**, dr., prof., the University of Bucharest, Romania  
**ȘOITU Laurențiu**, dr., prof., the „A.I. Cuza” University of Iasi, Romania  
**CUCOȘ Constantin**, dr., prof., the „A.I. Cuza” University of Iasi, Romania  
**MARIAN Mihai**, dr., assoc. prof., University of Oradea, Romania  
**RUSU Dan Octavian**, dr., „Babes-Bolyai” University of Cluj-Napoca, Romania  
**MARIN Simona**, dr. hab., prof., „Lower Danube” University of Galati, Romania  
**MAXIMENCO Iurii**, dr. hab., prof., The National Pedagogical University „C.D.Usinschi”, Ucraina  
**LUKASIK Joanna M.**, dr. hab., prof., Pedagogical University of Krakow, Poland  
**GUȚU Vladimir**, dr. hab. prof., SUM, RM  
**PETROVSCHI Nina**, dr. hab., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**COJOCARU-BOROZAN Maia**, dr. hab., prof., IRITT within the CSPU, RM  
**GHICOV Adrian**, dr. hab., assoc. prof., CSPU, RM  
**RACU Iulia**, dr. hab., assoc. prof., CSPU, RM  
**CUCER Angela**, dr., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**FRANȚUZAN Ludmila**, dr., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**ANDRIEȘ Vasile**, dr., IRITT within the CSPU, RM  
**ACHIRI Ion**, dr., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**GLAVAN Aurelia**, dr. hab., prof., CSPU, RM  
**GOLUBIȚCHI Silvia**, dr. conf., IRITT within the CSPU, RM  
**HADÎRCĂ Maria**, dr., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**CIOBANU Adriana**, dr., assoc. prof., CSPU, RM  
**TELEMAN Angela**, dr., assoc. prof., CSPU, RM

## PSIHOLOGIE

<i>Igor Racu, Maria Nicoleta Mocanu. Cercetarea experimentală a mecanismelor de coping la vârsta adultă</i> .....	5
<i>Iulia Racu. Anxietatea și factorii ce o condiționează la elevii din ciclul gimnazial</i> .....	12
<i>Elena Losii. Starea de bine a angajaților în cadrul echipelor de muncă</i> .....	17
<i>Аурелия Раку, Светлана Желяскова. Экспериментальное исследование уровня внимания и музыкальных способностей у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)</i> .....	27
<i>Жанна Раку, Ирина Мунтян. Особенности профессионального выгорания перфекционизма и осознанности у учителей информатики</i> .....	33
<i>Aurelia Glavan, Tatiana Bălănuță. Aplicarea unui program de terapii cognitive a depresiei persoanelor cu accident vascular cerebral</i> .....	40
<i>Aurelia Racu, Olga Druguș. Metodologia dezvoltării abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare</i> .....	46

## DEZVOLTARE PERSONALĂ

<i>Sergiu Sanduleac. Rolul metacogniției în dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice</i> .....	53
<i>Violeta Vrabii. Modalități de gestionare a stresului la cadrele didactice</i> .....	63
<i>Mariana Goraș. Adaptarea profesională – o condiție de succes pentru cadrele didactice debutante</i> .....	70

## ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Victor Țviracun. Valori educaționale ale postmodernismului</i> .....	79
<i>Tabita Mihai. Modalități de eficientizare a parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale</i> .....	83
<i>Cristina Florentina Tănăsescu. Rolul comunicării simbolice în viziunea integrării de ordin sociocultural</i> .....	88

## DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Iuliana Barna. Exilul unui scriitor în peisaj marin: despre criză, agonie și poate altă soartă...</i> .....	93
<i>Cristina Straistari-Lungu. Orientarea procesului de învățare spre o educație plurilingvă</i> .....	97
<i>Mariana-Denisa Zahiu. Perfecționarea didacticii aplicate în condiții de instruire problematizată</i> .....	102

PERSONALIA.....	107
-----------------	-----

EX-LIBRIS .....	111
-----------------	-----

AUTORII NOȘTRI.....	114
---------------------	-----



## PSYCHOLOGY

- Igor Racu, Maria Nicoleta Mocanu.** *Experimental research of coping mechanisms in adult age*..... 5
- Iulia Racu.** *Anxiety and its determinants at pupils from gymnasium* ..... 12
- Elena Losii.** *Employee well-being within work teams*..... 17
- Аурелия Раку, Светлана Желяскова.** *Experimental study of attention level and musical abilities in children with attention deficit hyperactivity syndrome (ADHD)*..... 27
- Жанна Раку, Ирина Мунтян.** *Features of professional burnout, perfectionism, and mindfulness among computer science teachers* ..... 33
- Aurelia Glavan, Tatiana Bălănuță.** *Application of a cognitive therapy program for depression in people with stroke* ..... 40
- Aurelia Racu, Olga Druguş.** *Methodology of the development of communication skills in children with learning difficulties* ..... 46

## PERSONAL DEVELOPMENT

- Sergiu Sanduleac.** *The role of metacognition in the development of scientific thinking in teachers*..... 53
- Violeta Vrabii.** *Methods of managing stress for teachers* ..... 63
- Mariana Goraş.** *Professional adaptation - a prerequisite for success for beginning teaching staff* ..... 70

## PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

- Victor Ţvirunc.** *Educational values of postmodernism* ..... 79
- Tabita Mihai.** *Ways to make educational partnerships more efficient in the conditions of societal challenges* ..... 83
- Cristina Florentina Tănăsescu.** *The role of symbolic communication in the vision of sociocultural integration* ..... 88

## DIDACTIC OF SCHOOL SUBJECTS

- Iuliana Barna.** *A writer's exile in a seascape: on crisis, agony and perhaps another fate...* ..... 93
- Cristina Straistari-Lungu.** *Orientation of the learning process towards a multilingual education* ..... 97
- Mariana-Denisa Zahiu.** *Improving applied didactics in problem-based teaching conditions* ..... 102

PERSONALITY ..... 107

EX-LIBRIS ..... 111

OUR AUTHORS ..... 114



https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.01  
CZU: 159.94.072.04

## CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A MECANISMELOR DE COPING LA VÂRSTA ADULTĂ

**Igor RACU,**

*doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău  
**ORCID ID: 0000-0001-8143-4908**

**Maria Nicoleta MOCANU,**

*doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău  
**ORCID ID: 0000-0003-0235-3646**

**Rezumat:** În articol sunt prezentate rezultatele cercetării experimentale a mecanismelor de coping cognitiv emoțional și comportamentale. Este investigată legătura dintre mecanismele de coping și dimensiunile autonomiei personale a adultului, sunt identificați factori comuni ai mecanismelor de coping și ai factorilor de personalitate din modelul alternativ cu cinci factori, este cercetată măsura în care mecanismele de coping pot deveni predictorii ai impresiei favorabile, legătura dintre coping și autocontrolul emoțional al adultului și diferența dintre copingul adultului tânăr (22 – 29 ani) și al adultului de vârstă medie (30 – 65 ani).

**Cuvinte-cheie:** coping cognitiv emoțional, coping comportamental, cercetare experimentală, personalitate, vârstă adultă.

### EXPERIMENTAL RESEARCH OF COPING MECHANISMS IN ADULT AGE

**Abstract:** The article presents the results of the experimental research of the cognitive, emotional and behavioral coping mechanisms. The connection between coping mechanisms and dimensions of adult personal autonomy is investigated, common factors of coping mechanisms and personality factors from the alternative five-factor model are identified, the extent to which coping mechanisms can become predictors of favorable impression is investigated, the connection between coping and emotional self-control of the adult and the difference between the coping of the young adult (22 – 29 years) and the middle-aged adult (30 – 65 years).

**Keywords:** cognitive emotional coping, behavioral coping, experimental research, personality, adulthood.

**Design experimental.** Conceptul de coping este un concept important în psihologie, cuvântul fiind unul mai degrabă colocvial decât unul științific. În modelul psihologic al Ego-ului, coping-ul este definit ca abordare a gândurilor și actelor realiste și flexibile care rezolvă probleme și reduce stresul. Deși comportamentul nu este ignorat, este tratat ca fiind mai puțin important decât cunoașterea. Conceptualizările trăsăturilor și măsurile de abordare sunt subestimate de complexitatea și variabilitatea eforturilor reale de coping și indică faptul că a face față unor situații reprezintă un „amalgam complex de gânduri și comportamente” [3].

Diversi autori au elaborat o serie de studii teoretice și practice privind mecanismele de coping:

- relația dintre mecanismele de coping și mecanismele de apărare la vârsta adultă [4];
- relația dintre mecanismele de coping și starea de sănătate a adultului: HIV [6], diabet [2], sau cu starea de sănătate a populației adulte generale [7];
- factori cognitivi și emoționali legați de comportamentul agresiv al adolescentului [1];
- relația dintre stres – mecanisme de coping și performanța în muncă [8];
- diferențele de gen și mecanismele de coping [5].

În acest context, prezenta cercetare experimentală capătă o deosebită actualitate practică și teoretică, gradul de cercetare a problemei propuse evi-

dențiază problema științifică, determinată de dilema dintre insuficienta investigare a mecanismelor de coping în relație cu complexitatea profilului de personalitate al adultului.

**Scopul cercetării** se concentrează pe identificarea mecanismelor de coping cognitiv emoțional și comportamentale care au o influență asupra profilului de personalitate de la vârsta adultă.

Cercetarea experimentală a fost desfășurată în perioada 2022/2023, pe un eșantion format din 260 de adulți (130 de bărbați și 130 de femei), populație non – clinică din România, cu vârsta între 22 – 65 ani, studii superioare, având caracteristicile din tabelul 1:

**Tabelul 1.** Statistica descriptivă a eșantionului cercetării

N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
130	22.00	65.00	29.2077	6.39609
130	22.00	53.00	29.7538	7.17236
260	22.00	65.00	29.4808	6.78771

În ceea ce privește distribuția vârstei pe grupe de vârstă avem următoarele procentaje: 22 – 29 ani: 58,5%, 30 – 39 ani: 32,7%, 40 – 49 ani: 7,8%, 50 – 65 ani: 1,2%.

**Metodologia cercetării.** Pentru realizarea scopului propus am utilizat un număr de cinci instrumente: patru chestionare, două pentru evaluarea copingului (SACS – chestionar de coping compor-

tamental și CERQ – chestionar de coping cognitiv emoțional) și două pentru evaluarea personalității (AP – chestionarul de autonomie personală, ZKPQ – chestionarul pentru evaluarea factorilor de personalitate din modelul alternativ cu cinci factori), precum și un inventar de personalitate (CPI).

**Rezultate și discuții.** În demersul de cercetare întreprins am formulat un număr de cinci ipoteze de lucru și a următoarelor constatări și concluzii privind mecanismele de coping de la vârsta adultă:

1. În ceea ce privește prima ipoteză, am presupus că *în profilul de personalitate al adultului există mecanisme ale copingului cognitiv emoțional și comportamental care sunt în relație cu fațete ale autonomiei personale.* Pentru testarea ipotezei au fost aplicate chestionarele de coping CERQ și SACS, pentru măsurarea variabilelor independente, precum și chestionarul de autonomie personală (AP), pentru măsurarea variabilelor dependente.

Urmare a aplicării pe lotul de adulți a chestionarelor, au rezultat distribuții normale, pentru acest motiv s-a optat pentru corelația parametrică Pearson obținându-se următorii coeficienți de corelație semnificativi pentru pragul de semnificație  $p = 0,0001$  (tabelul 2) și a fost calculată mărimea efectului  $ETA^2$  pentru fiecare dintre corelațiile semnificative statistic:

Din tabelul 2 reiese faptul că doar copingul comportamental *asertivitate* covariază la un nivel ridicat cu autonomia cognitivă (39,4%) și totală a adultului

**Tabelul 2.** Coeficienții de corelație Pearson semnificativi pentru pragul de semnificație  $p = 0,0001$

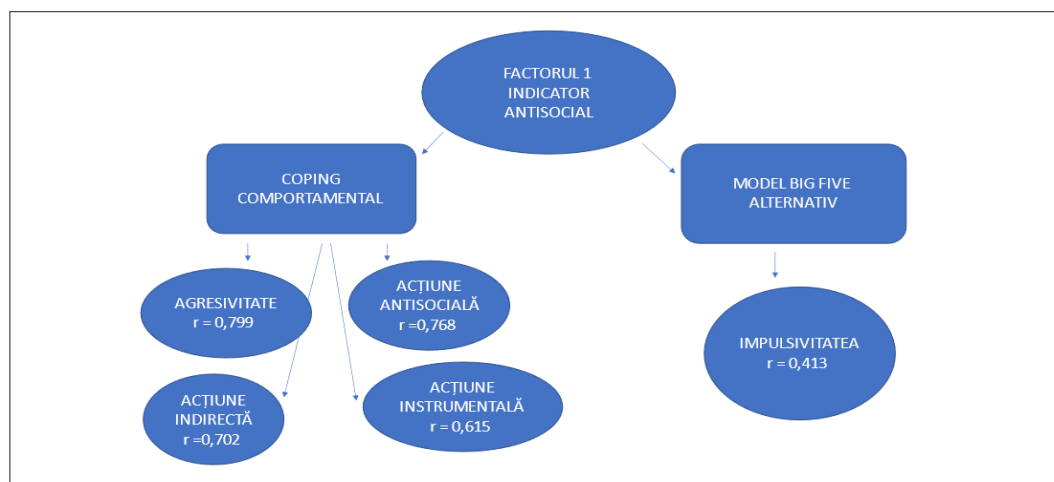
SCALA COPING	SCALA AUTONOMIE PERSONALĂ	R coeficientul de corelație	ETA	Mărimea efectului $ETA^2$	SEMNIFICAȚIE CORELAȚIE
<i>CERQ reevaluare pozitivă</i>	AP valorică	0.379	0.435	18.9%	mediu scăzut
	AP cognitivă	0.447	0.522	27.2%	mediu
	AP totală	0.42	0.468	21.9%	mediu
<i>CERQ refocalizare pe planificare</i>	AP cognitivă	0.433	0.446	19.8%	mediu
	AP totală	0.366	0.409	16.7%	mediu scăzut
<i>SACS acțiune asertivă</i>	AP valorică	0.464	0.538	28.9%	mediu
	AP comportamentală	0.456	0.514	26.4%	mediu
	AP cognitivă	0.547	0.628	39.4%	ridicată
	AP emoțională	0.384	0.425	18%	mediu scăzut
<i>SACS căutarea suportului social</i>	AP totală	0.568	0.622	38.6%	ridicată
	AP comportamentală	0.363	0.469	21.9%	mediu scăzut

(38,6%), celelalte mecanisme de coping comportamentale și cognitiv emoționale care se află în corelație semnificativă cu fețele autonomiei personale ale adultului covariază la nivel mediu (18% - 28%). Asertivitatea, ca mecanism de coping comportamental (scala SACS acțiune asertivă) se asociază la niveluri diferite cu toate dimensiunile autonomiei, ca trăsătură de personalitate. Astfel, abordarea situației în mod ferm, spontan, sincer și direct, fără a se retrage din fața problemelor și prin care urmărește interesele proprii fără a face rău celorlalți covariază la nivel ridicat cu independența decizională, capacitatea de a gândi critic, dorința de informare, capacitatea de autoevaluare, încrederea în sine și anumite tipuri de credințe personale, cum ar fi credința că poți alege ce să faci. Totodată, un nivel ridicat de covarianță este și între acțiunea asertivă, ca mecanism de coping și autonomia la nivel global, ca trăsătură de personalitate a adultului (autonomia valorică, cognitivă, emoțională și comportamentală).

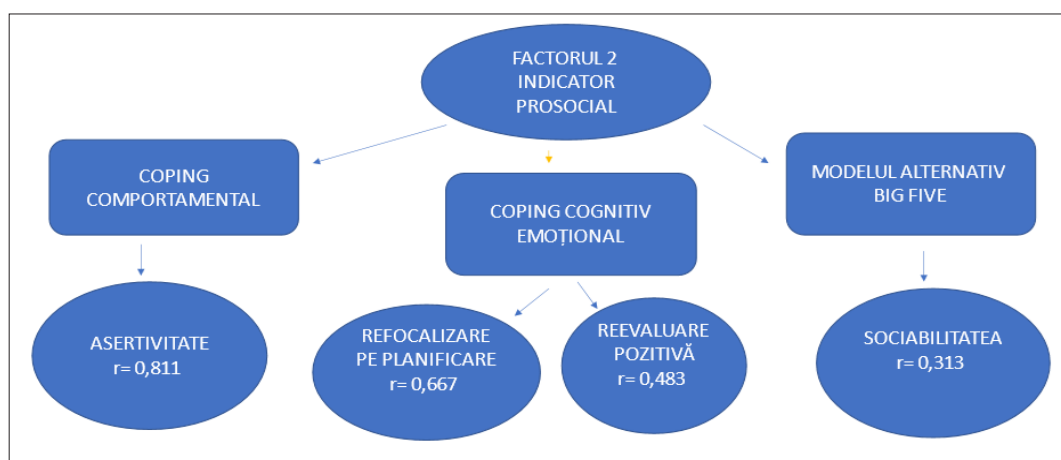
2. În ceea ce privește a doua ipoteză am presupus că *variabilele coping cognitiv emoțional, coping comportamental și factorii de personalitate Big Five din modelul alternativ au factori comuni / variabile latente comune*.

Deoarece valoarea testului Bartlett de Sfericitate ( $1,356E3$ ,  $Sig=0,0001$ ) este suficient de mic pentru a concluziona că există o puternică relație între date, aceste valori indică prezența unuia sau mai multor factori comuni ceea ce motivează aplicarea unei proceduri de *reducție factorială*, reprezentată de metoda analizei principalelor componente. Conform matricei factorilor rotați, au fost identificați un număr de **7 factori principali**, subfactorii rotați fiind în corelație semnificativă cu factorul principal (*r cuprins între 0,313 și 0,811*).

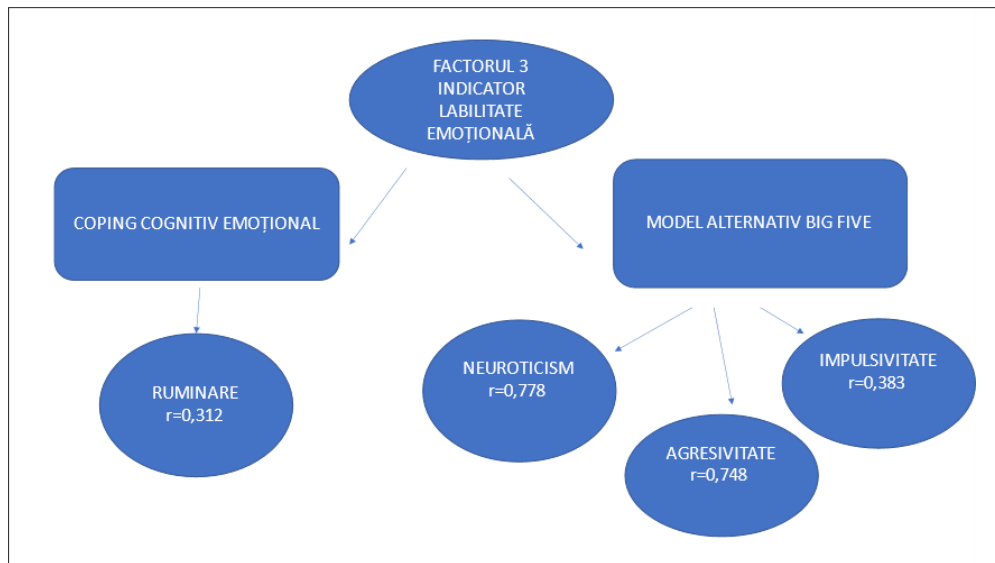
Datele ne permit să desprindem concluziile finale, cu privire la structura factorilor pentru variabilele analizate – figura 1:



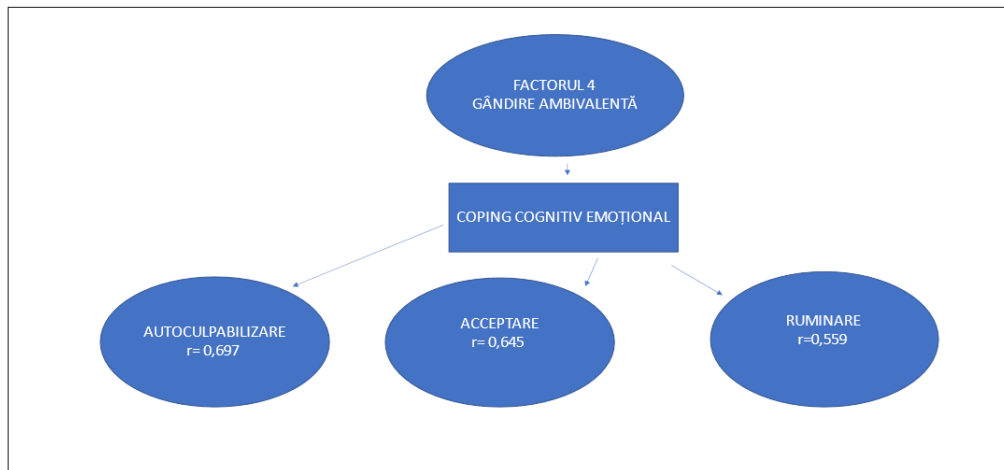
**Factorul 1. Indicator antisocial** - factor mixt (coping comportamental / Big Five alternativ)



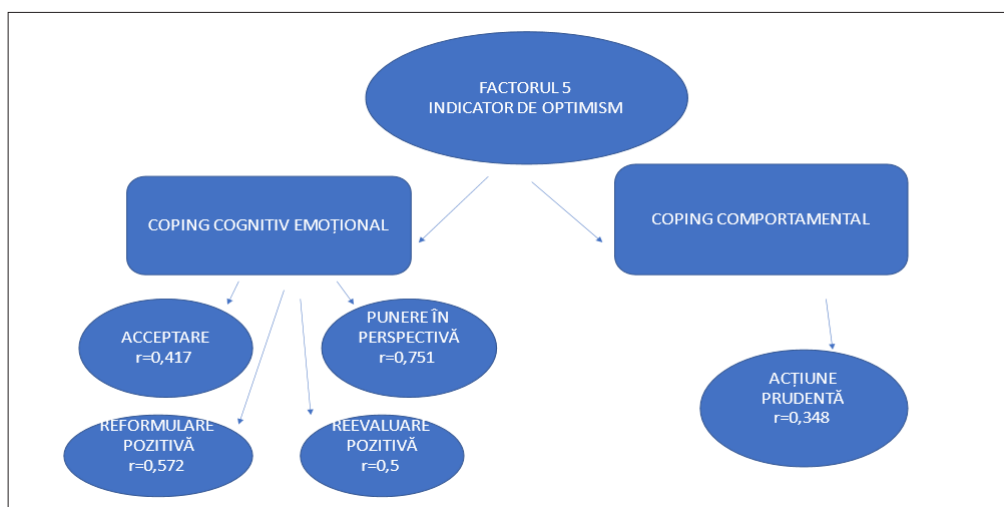
**Factorul 2. Indicator prosocial** - factor mixt (coping comportamental și cognitiv emoțional / Big Five alternativ)



**Factorul 3. Indicator labilitate emoțională - factor mixt (coping cognitiv emoțional / Big Five alternativ)**

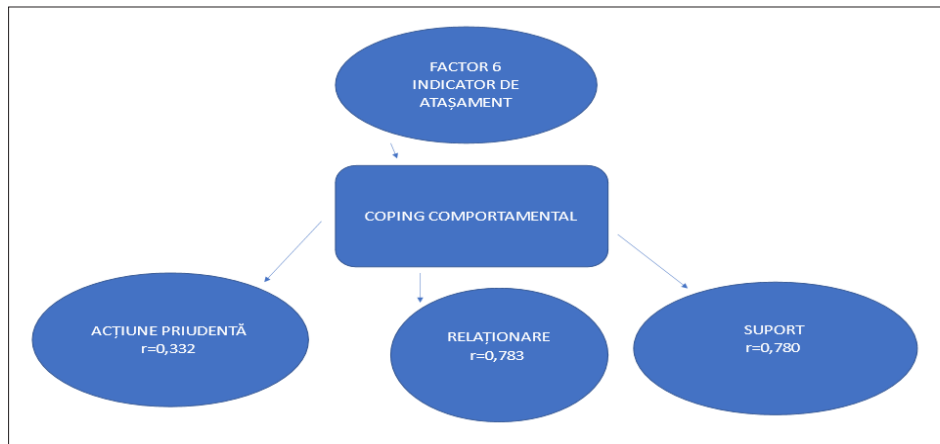


**Factorul 4. Gândire ambivalentă - factor unic (coping cognitiv emoțional)**

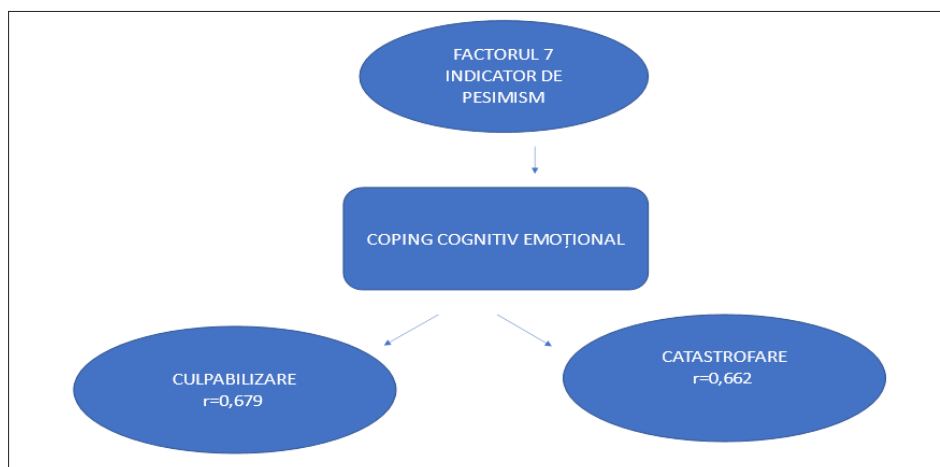


**Factorul 5. Indicator de optimism - factor mixt (coping cognitiv emoțional / coping comportamental)**





**Factorul 6. Indicator de atașament - factor unic (coping comportamental)**



**Factorul 7. Indicator de pesimism- factor unic (coping cognitiv emoțional)**

**Figura 1. Structura factorială a celor 7 factori comuni coping – Big Five alternativ**

Primul factor este alcătuit din variabilele: mecanisme de coping comportamental (agresivitate, acțiune antisocială, acțiune indirectă, acțiune instrumentală) și factorul de personalitate Big Five (impulsivitate). Prin coroborarea variabilelor redenumim acest factor **INDICATOR ANTISOCIAL**.

Al doilea factor este alcătuit din variabilele: mecanisme de coping comportamental (asertivitate), mecanisme de coping cognitiv emoțional (refocalizare pe planificare și reevaluare pozitivă) și factorul de personalitate Big Five (sociabilitatea). Prin coroborarea variabilelor redenumim acest factor **INDICATOR PROSOCIAL**.

Al treilea factor: mecanisme de coping cognitiv emoțional (ruminare) și factori de personalitate Big Five (neuroticism, agresivitate, impulsivitate). Prin coroborarea variabilelor redenumim acest factor **INDICATOR LABILITATE EMOȚIONALĂ**.

Al patrulea factor: mecanisme de coping cognitiv emoțional (autoculpabilizare, acceptare, ruminare). Prin coroborarea variabilelor redenumim

acest factor **INDICATOR GÂNDIRE AMBIVALENTĂ**. Al cincilea factor: mecanisme de coping cognitiv emoțional (acceptare, punerea în perspectivă, reformulare pozitivă, reevaluare pozitivă) și mecanisme de coping comportamental (acțiune prudentă). Prin coroborarea variabilelor redenumim acest factor **INDICATOR DE OPTIMISM**

Al șaselea factor: mecanisme de coping comportamental (acțiune prudentă, relaționare, suport). Prin coroborarea variabilelor redenumim acest factor **INDICATOR DE ATAȘAMENT**

Al șaptelea factor: mecanisme de coping cognitiv emoțional (culpabilizarea celorlalți, catastrofare). Prin coroborarea variabilelor redenumim acest factor **INDICATOR DE PESIMISM**.

3. Pentru testarea ipotezei numărul trei din prezenta cercetare am presupus că **există mecanisme de coping cognitiv emoțional și comportamental care sunt predictorii ai impresiei favorabile la vârsta adultă**.

Deoarece variabila dependentă este prognozată prin mai multe variabile independente, prelucrarea datelor s-a făcut prin regresie liniară multiplă, metoda Stepwise, rezultând un număr de 7 variabile independente reținute ( $F \leq 0,050$ ): 3 mecanisme de coping cognitiv emoționale (reevaluare pozitivă, ruminare, culpabilitate) și 4 mecanisme de coping comportamental (acțiune instinctuală, relaționare, agresivitate, suport). 24,6% din varianța variabilei dependente (imaginea favorabilă) este comună cu variabilele independente mecanisme de coping cognitiv emoționale și mecanisme de coping comportamentale. Fiecare dintre mecanismele de coping care sunt predictorii, are o anumită pondere în ecuația de regresie, prognozând în final impresia favorabilă pe care persoana încearcă să o construiască în cadrul examinării psihologice, astfel încât putem afirma că mecanismele de coping au impact asupra profilului de personalitate de la vârsta adultă. Astfel, cu cât persoana prezintă tendințe mai ridicate în a atribui semnificații pozitive evenimentelor și de a le recadra de o manieră pozitivă, gânduri repetitive referitoare la anumite aspecte care o frământă, tendința de autoculpabilizare pentru evenimentele de viață, tendința de a acționa din instinct sau de o manieră brutală, fără planificare prealabilă, nevoia de conexiune și suport necondiționat, cu atât persoana este mai predispusă către falsificarea răspunsurilor în scopul creării impresiei favorabile. Psihologia dezvoltării aduce astfel o contribuție valoroasă pentru specialitatea psihologia muncii și organizațională deoarece modalitatea în care sunt structurate mecanismele de coping în dezvoltarea timpurie a copilului au un impact asupra tendinței de față manifestată în completarea probelor de evaluare a personalității.

4. Pentru testarea ipotezei numărul 4 din prezenta cercetare am presupus că *există o diferență între bărbați și femei în ceea ce privește autocontrolul, iar mecanismele de coping care sunt în legătură cu autocontrolul diferă în funcție de gen.*

Având în vedere prima parte a ipotezei și anume **comparația autocontrolului în funcție de genul persoanei**, reținem din tabelul 3 reiese faptul că media pentru această variabilă dependentă, între bărbați (1) și femei (2) are valori apropiate, însă este mai ridicată în cazul femeilor:

**Tabelul 3. Media autocontrol în funcție de gen**

	Gen	N	Media	Abaterea standard	Eroarea standard a mediei
Autocontrol emoțional	1 B	130	30,5846	4,57798	0,40152
	2 F	130	31,9846	3,49969	0,30694

Pentru a stabili dacă diferența dintre cele două medii obținute pentru bărbați și femei este semnificativă din punct de vedere statistic, am aplicat testul T pentru eșantioane independente (bărbați – femei) Rezultatele ne indică faptul că între femei și bărbați există o diferență semnificativă statistic în ceea ce privește autocontrolul ( $t$  pentru egalitatea varianței asumate are valoarea -2,770, gradele de libertate 258, iar pragul de semnificație este  $p < 0,05$ ), deci diferența este semnificativă statistic între femei și bărbați. În ceea ce privește cea de a doua parte a ipotezei, legătura mecanismelor de coping cu autocontrolul, se constată atât în cazul bărbaților, cât și în cazul femeilor o legătură medie între coping și autocontrol, astfel cum rezultă din analiza coeficienților de corelație Pearson  $r = 0,303 - 0,380$ ,  $p = 0,0001$ . Astfel cu cât persoana manifestă mai puternic mecanismul de coping cu atât autocontrolul este mai scăzut. Pentru femei există atât mecanisme de coping emoționale cât și comportamentale care sunt în relație cu autocontrolul, iar pentru bărbați există doar mecanisme de coping comportamentale care sunt în relație inversă cu autocontrolul emoțional.

5. Pentru testarea ipotezei numărul cinci din prezenta cercetare am presupus că *există o diferență între mecanismele de coping cognitiv -emoționale și comportamentale ale adultului tânăr (22 - 29 ani) și adultului de vârstă medie (30 - 65 ani).*

Pentru a stabili dacă diferențele dintre mediile obținute pentru adultul tânăr (22 - 29 ani) și adultul de vârstă medie (30 - 65 ani) sunt semnificative din punct de vedere statistic, am aplicat testul T pentru eșantioane independente, iar rezultatele (pentru variantele egale asumate pragul de semnificație este de  $p = 0,01 - 0,05$ , valoarea lui între  $t = 1,91 - 3,07$ ), ne indică faptul că există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește mecanismele de coping în funcție de nivelul de vârstă adultă, existând anumite mecanisme de coping care presupun variabilitate de-a lungul perioadei adulte, după cum se poate observa din tabelul 4:

Astfel, pentru adultul tânăr (22 - 29 ani) mecanismele de coping care sunt mai dezvoltate în raport cu adultul de vârstă medie sunt acceptarea, ruminarea asertivitate, iar pentru adultul de vârstă medie (30 - 65 ani) refocalizare pozitivă, categorizare, agresivitate, acțiune instinctivă și acțiune indi-

**Tabelul 4.** Manifestarea mecanismelor de coping în funcție de nivelul de vârstă

CERQ	Media grupului mai ridicată	SACS	Media grupului mai ridicată
Acceptare	1	Acțiune asertivă	1
Ruminare	1	Acțiune instinctivă	2
Refocalizare pozitivă	2	Acțiune indirectă	2
Categorizare	2	Agresivitate	2

1= adultul tânăr (22 – 29 ani), 2 = adultul de vârstă medie (30 – 65 ani)

rectă. O parte dintre mecanismele de coping rămân constante pe parcursul vârstei adulte (până la 65 de ani): mecanisme de coping cognitiv – emoțional: autculpabilizare, refocalizare pe planificarea, reevaluare pozitivă, punerea în perspectivă, culpabilizarea celorlalți; mecanisme de coping comportamental (abordare strategică a copingului): relaționare socială, căutarea suportului social, acțiune prudentă, evitare, acțiune antisocială. O parte dintre mecanismele de coping cunosc variabilitate pe parcursul vârstei adulte, după cum urmează: pentru adultul tânăr (22 – 29 ani) mecanismele de coping: acceptarea, ruminarea și asertivitatea; pentru adultul de

vârstă medie (30 – 65 ani) mecanismele de coping: refocalizarea pozitivă, categorizarea, acțiunea instinctivă, acțiunea indirectă și agresivitatea.

**Concluzii.** Complexitatea de evaluării impactului mecanismelor de coping asupra profilului de personalitate al adultului este pe departe a fi epuizată. În viitor, ar putea fi dezvoltate studii longitudinale dar și comparative privind copingul adultului de vârstă medie și vârsta bătrâneții. Totodată, cercetări privind copingul adultului pot deveni interdisciplinare, cu impact în domeniul medical și poate chiar farmaceutic, prin studiul legăturii dintre coping și psihoneuroimunologie și epigenetică.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AYERS, S., COPLAND, C., DUNMORE, E. *A preliminary study of negative appraisals and dysfunctional coping associated with post-traumatic stress disorder symptoms following myocardial infarction*. In: British Journal of Health Psychology, vol. 14(3), 2009. p. 450 – 471. Citat 12.11.2023. Disponibil: <https://doi.org/10.1348/135910708X349343>.
2. DUANGDAO, K.M., ROESCH, S.C. *Coping with diabetes in adulthood: a meta-analysis*. In: Encyclopedia of Behavioural Medicine, vol 31, 2008. p. 291–300. Citat 12.11.2023. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10865-008-9155-6>.
3. LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Editura Springer Publishing Company, 456 p, 1984. ISBN 9780826141927.
4. MARICUȚOIU, L.P., CRAȘOVAN, D.I. *Coping and defence mechanisms: What are we assessing?* In: International Journal of Psychology, vol 51(2), 2014. pg 83 – 92. Citat 12.11.2023. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/ijop.12113>.
5. MADHYASTHA, S, LATHA, KS, KAMATH, A. *Stress, Coping and Gender Differences in Third Year Medical Students*. In: Journal of Health Management, vol 16(2), 2014. p.315-326. Citat 12.11.2023. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0972063414526124>.
6. MOSKOWITZ, J. T., HULT, J. R., BUSSOLARI, C., ACREE, M. *What works in coping with HIV? A meta-analysis with implications for coping with serious illness*. In: Psychological Bulletin, 135(1), 2009. p. 121–141. Citat 12.11.2023. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/a0014210>.
7. PENLEY, J.A., TOMAKA, J., WIEBE, J.S. *The Association of Coping to Physical and Psychological Health Outcomes: A Meta-Analytic Review*. In: Encyclopedia of Behavioural Medicine, vol 25, 2002. p. 551–603. Citat 12.11.2023. Disponibil: <https://doi.org/10.1023/A:1020641400589>.
8. WESTMAN, M., EDEN, D. *Effects of a respite from work on burnout: Vacation relief and fade-out*. In: Journal of Applied Psychology, 82(4), 1997. p. 516–527. Citat 12.11.2023. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.4.516>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.02>  
 CZU:159.942.5.072.4

## ANXIETATEA ȘI FACTORII CE O CONDIȚIONEAZĂ LA ELEVII DIN CICLUL GIMNAZIAL<sup>1</sup>

Iulia RACU,

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
 ORCID ID: 0000-0002-9096-7121

**Rezumat:** Articolul prezintă rezultatele unei cercetări experimentale a anxietății și a factorilor ce o condiționează la elevii din treapta gimnazială. Ca lot experimental am selectat 100 de elevi din clasele a V-a – a VIII-a. Pe întregul lot experimental am administrat Scala de manifestare a anxietății pentru copiii / Scala manifestării anxietății Taylor și Metoda de examinare a încrederii în sine (V. Romek). Ca finalitate a cercetării conchidem că anxietatea se întâlnește foarte frecvent la elevi (52% demonstrează nivelurile moderat și ridicat de anxietate). Anxietatea ridicată predomină la eleve comparativ cu elevii. Ca factori determinanți ale anxietății am evidențiat o încredere în sine și un curaj social scăzute. De asemenea, elevii cu anxietate manifestă nivel scăzut și moderat de inițiere a contactelor sociale.

**Cuvinte-cheie:** anxietate, elevi, eleve, factori ai anxietății.

### ANXIETY AND ITS DETERMINANTS AT PUPILS FROM GYMNASIUM

**Abstract:** The article presents the results of an experimental research on anxiety and its psychosocial determinants at pupil from gymnasium. As a sample we selected 100 pupils from 5<sup>th</sup> till 8<sup>th</sup> class. On all pupils we applied the following tests: Children Anxiety Manifest Test, Taylor Manifest Anxiety Scale and Self-confidence test by V. Romek. As results we established that anxiety is a characteristic for pupils (52% of pupils have a moderate and high level of anxiety). Anxiety is more particular for girls than for boys. As determinants of anxiety we highlighted a low level of self-confidence and courage. Also, for pupils with anxiety are specific a low and moderate level of initiation of social contacts.

**Keywords:** anxiety, boys, girls, anxiety factors.

**Introducere.** În ultimii ani, varii organizații și instituții internaționale semnalează cu îngrijorare numărul tot mai mare de persoane afectate de anxietate. Organizația Mondială a Sănătății evidențiază în 2017 că peste 264 de milioane de adulți la nivel mondial se caracterizează prin anxietate. Asociația de Anxietate și Depresie din SUA, în 2020, prezintă că peste 30% din toți adulții vor trăi o tulburare de anxietate la un anumit moment din viață. Totodată vom menționa că anxietatea nu afectează doar populația adultă, ci și copiii și adolescenții. Pandemia de Covid-19, precum și perioada post pandemică condiționează creșterea numărului de copii și ado-

lescenți ce experimentează anxietate. Trăirea anxietății de către copii și adolescenți prezintă riscuri importante pentru sănătatea mintală a generației în creștere [5, 6].

Etimologic, termenul de „anxietate” provine din latină (*anxietas*) și semnifică o experiență ce are următoarele consecințe: agitație, nesiguranță, frică și spaimă. Începând cu 1771 acest termen este identificat în dicționare. Astăzi anxietatea este definită integrativ fie ca o stare, fie ca o trăsătură. Anxietatea – stare de obicei apare într-o anumită circumstanță concretă, este de o durată scurtă, și se întâlnește în viața fiecărui individ, în timp ce anxietatea – trăsă-

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

tură este o constantă stabilă și statornică ce se regăsește în personalitatea umană și care condiționează anumite reacții și comportamente [2, 5, 6].

**Metodologia cercetării.** Conform celor expuse propunem pentru cercetarea noastră experimentală următorul scop: *evidențierea modului de manifestare a anxietății la elevi și eleve, precum și precizarea factorilor care contribuie la apariția și instalarea anxietății la aceștia.*

Pentru a stabili cum se manifestă anxietatea și care sunt factorii care o condiționează la elevi am selectat și aplicat următoarele instrumente de psihodiagnostic: *Scala de manifestare a anxietății pentru copiii / Scala manifestării anxietății Taylor și Metoda de examinare a încrederii în sine (V. Romek)* [4]. Lotul experimentului a fost constituit din 100 de copii din clasele a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a dintr-un liceu din municipiul Chișinău. Elevii incluși în lotul nostru experimental erau cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani.

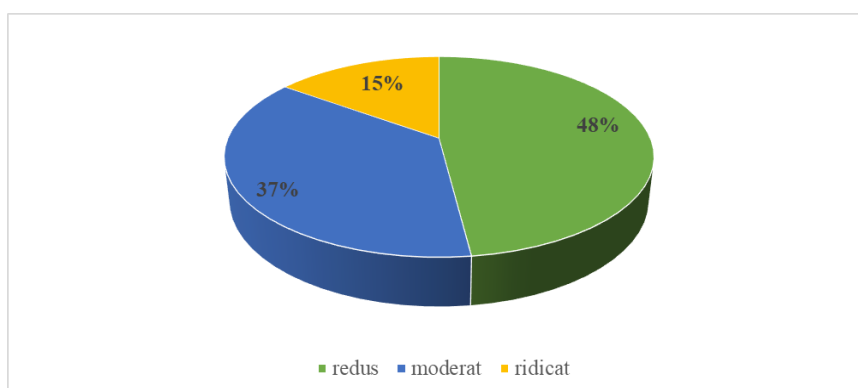
**Rezultate și discuții.** Inventarele psihodiagnostice ce măsoară anxietatea pun în lumină existența nivelurilor redus, moderat și ridicat de anxietate la elevi. Incidența anxietății în rândul elevilor (pentru

toate clasele V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a) sunt ilustrate în figura 1.

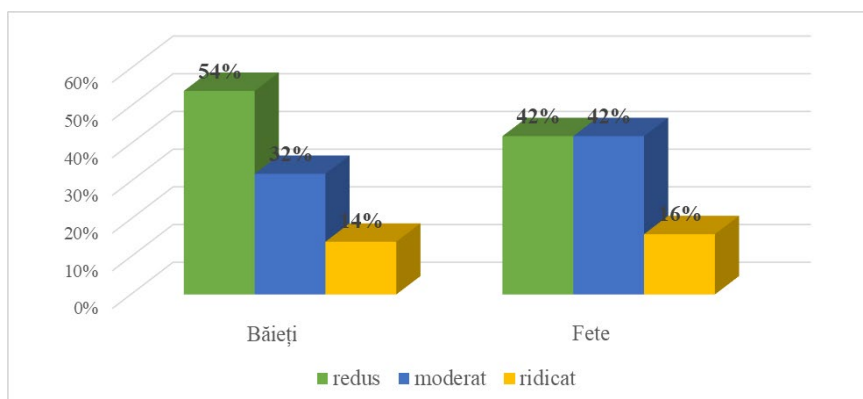
O bună parte din elevii din lotul experimental (aproape jumătate din ei) (48%) manifestă anxietate redusă. Acești elevi prezintă stabilitate și echilibru psihic și emoțional. Evidențiem la ei un comportament calm, liniștit și relaxat. Anxietatea în așa intensitate este considerată normală și necesară, constituind o protecție în fața anumitor pericole și amenințări.

Peste 52% din elevi au anxietate moderată (37%) și ridicată (15%). Elevii ce experimentează anxietatea în aceste niveluri de intensitate se simt încordați și crispați fizic și psihic în diverse situații și circumstanțe: afirmarea propriilor capacități și potențial, comunicarea cu semenii și cu adulții, sau în anumite situații particulare ce țin de mediul școlar (concursuri, evaluări, examene, etc.). Este posibil ca la unii elevi, în această etapă a dezvoltării (preadolescența) anxietatea deja să fie o trăsătură cristalizată de personalitate și aceștia să perceapă lumea înconjurătoare drept una amenințătoare și înspăimântătoare.

În continuare vom prezenta incidența manifestării anxietății la elevi și eleve (figura 2).



**Figura 1.** Datele pentru variabila anxietate la elevi (%)



**Figura 2.** Datele pentru variabila anxietate la elevi și eleve (%)

În concordanță cu frecvențele din figura de mai sus evidențiem pentru nivelurile de anxietate la elevii următoarea repartizare: peste jumătate din elevii din lotul experimental au anxietate redusă (54%), în același timp 32% și 14% din elevii se caracterizează prin anxietate moderată și ridicată.

La elevele din lotul experimental evidențiem o distribuție diferită de rezultate: 42% din eleve prezintă anxietate redusă și moderată. Pentru 16% din eleve este specifică anxietate de intensitate ridicată. *Aplicarea testului U Mann-Whitney ne permite să evidențiem diferențe semnificative la nivel statistic între rezultatele elevilor și cele ale elevelor pentru variabila anxietate ( $U=159,5, p \leq 0,01$ ), cu rezultate mai mari pentru eleve. Vom concluziona că elevele sunt mai anxioase comparativ cu semenii lor, elevii.* Diferența consemnată o vom explica printr-o sensibilitate mai mare a preadolescentelor în fața modificărilor de vârstă (biologice, cognitive și psihosociale) precum și în fața noilor provocări sociale [1, 3, 5, 6, 7].

Pentru a examina care sunt factorii care condiționează apariția și instaurarea anxietății la elevii am analizat câteva componente ale personalității acestora (încrederea în sine și curajul social), precum și modul în care elevii comunică și interrelaționează cu semenii (inițierea contactelor sociale). A fost posibil să evaluăm aceste dimensiuni: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale prin administrarea pe tot lotul experimental a *Metodei de examinare a încrederii în sine* (V. Romek).

Elevii din treapta gimnazială cu nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate au niveluri diferite ale încrederii în sine (ÎS). Frecvențele elevilor cu niveluri distincte de anxietate pentru componenta personalității (ÎS) pot fi vizualizate în figura 3.

La elevii cu nivelurile redus și moderat de anxietate întâlnim ÎS medie și înaltă; (astfel în rândul

elevilor cu anxietate redusă, 54,04% prezintă ÎS medie, iar 45,95% din acești elevi au o ÎS înaltă; în cazul elevilor cu anxietate moderată evidențiem că 44,44% din ei au o ÎS medie și 55,56% din ei prezintă o ÎS înaltă). Pentru elevii cu nivel ridicat de anxietate situația este alta: astfel 3,70% din elevii manifestă o ÎS scăzută, peste jumătate din elevii (68,52%) prezintă o ÎS medie, iar 27,78% din elevii demonstrează o ÎS înaltă.

Cu scopul de a stabili interrelația între variabilele anxietate și încrederea în sine la elevii din treapta gimnazială am calculat coeficientul de corelație (Bravais-Pearson).

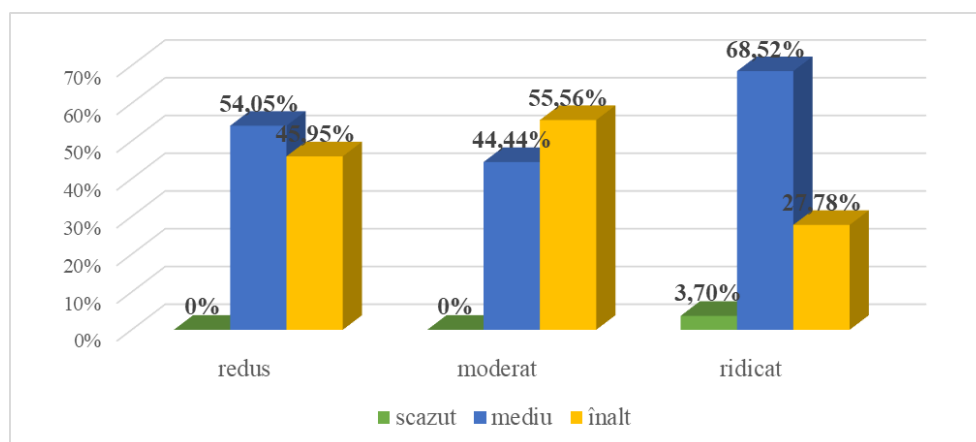
**Tabelul 1.** Rezultatele calculului coeficientul de corelație între variabilele anxietate și încredere în sine după Bravais-Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații
Anxietate / Încredere în sine	$r = -0,29$	$p \leq 0,01$

*Coeficientul de corelație obținut între variabilele anxietate și ÎS ( $r = 0,29, p \leq 0,01$ ) ne permit să evidențiem existența unei interrelații între anxietate și ÎS la elevii. O anxietate ridicată este determinată de o ÎS de nivel scăzut și mediu.*

Încă o componentă a personalității studiată este curajul social. Frecvențele elevilor cu diferite niveluri de anxietate pentru componentă a personalității, curajul social (CS) sunt prezentate în figura 4.

În concordanță cu distribuția din figura de mai sus elevii prezintă preponderent nivelurile scăzut și mediu al CS. Astfel elevii cu nivel redus de anxietate dau dovadă: 64,87% manifestă CS scăzut, 32,43% din elevii au CS de nivel mediu. Un număr foarte mic de elevii (2,70%) demonstrează CS înalt. La elevii cu nivel moderat de anxietate întâlnim doar



**Figura 3.** Datele pentru componenta personalității (ÎS) cu niveluri distincte de anxietate (%)

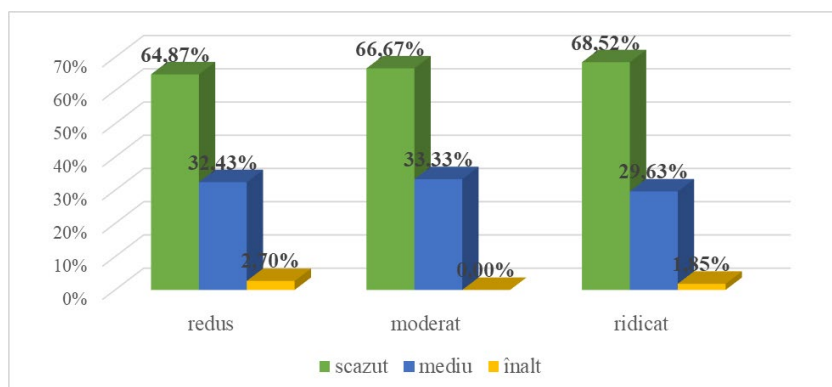


Figura 4. Datele pentru componenta personalității (CS) la elevii cu niveluri distincte de anxietate (%)

următoarele niveluri de CS: nivel scăzut (66,67%) și nivel mediu (33,33%). Pentru elevii cu nivel ridicat de anxietate atestăm că frecvențele se distribuie în următorul mod: 68,52% din elevi au CS scăzut, 29,63% din elevi prezintă CS mediu, în timp ce la 1,85% din elevi atestăm CS social înalt. Vom puncta aici că elevii din treapta gimnazială cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin CS scăzut.

Alături de componentele personalității (ÎS și CS) am investigat modul de comunicare și interrelaționare a elevilor cu semenii săi. Rezultatele pentru inițierea contactelor sociale (ICS) la elevii cu diferite niveluri de anxietate sunt ilustrate în figura 5.

La elevii cu anxietate redusă, moderată și ridicată observăm frecvențe distincte pentru ICS. La cei cu anxietate redusă frecvențele oscilează în jurul nivelului mediu de ICS (43,24%), în timp ce la 35,14% din elevi și 21,62% din elevi atestăm nivelul scăzut și înalt de ICS. Cei mai mulți dintre elevii cu anxietate moderată prezintă nivel scăzut de ICS (44,45%); la 22,22% din elevi evidențiem nivel mediu de ICS și la 33,33% din elevi se înregistrează nivel înalt de ICS. În cazul elevilor cu anxietate ridicată avem următoarea distribuție de frecvențe: 35,19% din

elevi au nivel scăzut de ICS, 44,44% din elevi manifestă nivel mediu de ICS și 20,37% din elevi se caracterizează prin nivel înalt de ICS. Vom conchide că elevii cu nivel ridicat de anxietate demonstrează în mod accentuat nivel scăzut și mediu de ICS.

**Concluzii.** În conformitate cu rezultatele studiului manifestării anxietății și a factorilor ce o condiționează la elevii din treapta gimnazială vom enunța următoarele constatări esențiale: anxietatea este caracteristică unui număr destul de mare de elevi investigați. Peste 52% din elevi au anxietate moderată și ridicată. O anxietate mai accentuată evidențiem la eleve. Anxietatea ridicată la eleve se poate fi explicată printr-o vulnerabilitate și fragilitate mai mare a acestora vizavi de multitudinea de schimbări legate de specificul vârstei preadolescente, precum și de diferite provocări din societatea contemporană.

Ca factori ce provoacă prezența anxietății la elevi am stabilit anumite componente ale personalității (ÎS și CS), precum și modul elevilor de a comunica cu alți elevi (ICS). Anxietatea accentuată a elevilor este determinată, pe de o parte, de o ÎS și un CS scăzut, iar, pe de altă parte, de nivelurile scăzut și mediu de ICS.

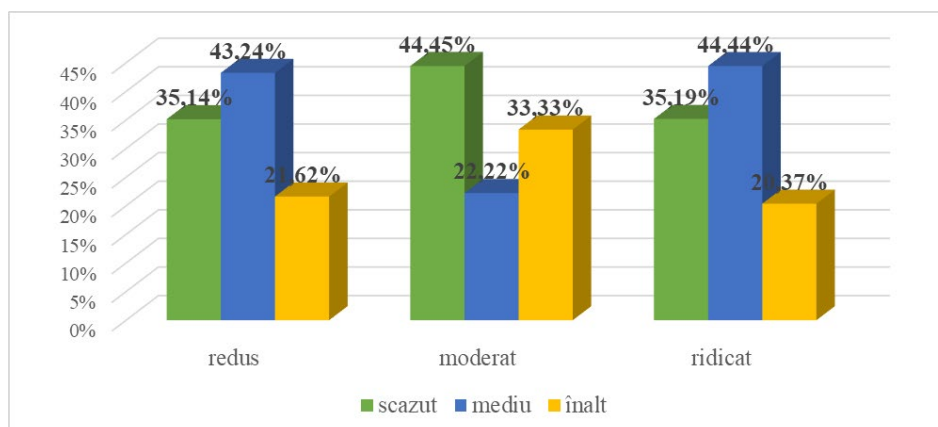


Figura 5. Datele pentru ICS la elevii din ciclul gimnazial cu diferite niveluri de anxietate (%)

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BADEA, E. *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 - 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară*. ed. a II-a ad. București: Tehnica. 1997. 204 p. ISBN 973-31-0898-7.
2. ECKERSLEYD, J. *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press. 2005. 111 p. ISBN 973-636-195-0.
3. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
4. RACU, IU., LOSÎI, E. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2018. 183 p. ISBN 978-9975-46-381-2.
5. RACU, IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*: Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: Racu Ig.,- Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
6. STANCIU, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”. 2023. 236 p. C.Z.U: 159.922.8(043.3).
7. VERZA, E., VERZA, F. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.03>  
CZU: 159.923.2.072.4

## STAREA DE BINE A ANGAJAȚILOR ÎN CADRUL ECHIPELOR DE MUNCĂ

Elena LOSÎI,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: 0000-0002-5032-9993

**Rezumat:** Actualitatea și importanța stării de bine în cadrul echipelor de muncă se datorează impactului pozitiv pe care aceasta îl are asupra performanței, satisfacției angajaților, sănătății mintale și dezvoltării personale. În contextul actual al mediului de lucru, acordarea atenției și investirea în starea de bine a membrilor echipei este esențială pentru obținerea rezultatelor dorite și pentru construirea unei culturi organizaționale sănătoase și prospere. În articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental întreprins asupra a 76 angajați (46 femei, 30 bărbați) din cadrul unei organizații care oferă suport clienților, cu vârsta cuprinsă între 28 și 41 de ani, dintre ei 68,4% (52) sunt din grupul de vârstă 28-35 de ani și 31,6% (24) au vârsta peste 36 de ani. Scopul acestei cercetări a fost identificarea stării de bine a angajaților în funcție de vârstă și gen, analiza rolul comunicării în echipă asupra stării de bine.

**Cuvinte-cheie:** muncă, stare de bine, satisfacție, echipă, comunicare, performanțe.

### EMPLOYEE WELL-BEING WITHIN WORK TEAMS

**Abstract:** The current relevance and importance of well-being within teams stem from its positive impact on performance, employee satisfaction, mental health, and personal development. In today's work environment, paying attention to and investing in the well-being of team members is crucial for achieving desired results and building a healthy and thriving organizational culture. This article presents the results of an experimental study conducted on 76 employees (46 women, 30 men) within a customer support organization, aged between 28 and 41. Among them, 68.4% (52) fall in the 28-35 age group, and 31.6% (24) are over 36 years old. The aim of this research was to identify employee well-being based on age and gender, and to analyze the role of team communication in influencing well-being.

**Keywords:** work, well-being, satisfaction, team, communication, performance.

Starea de bine la locul de muncă, în cadrul echipelor, este fundamentală pentru performanța și succesul organizațiilor. Starea de bine în cadrul echipei de muncă poate duce la o creștere a productivității și performanței individuale și colective. Când membrii echipei se simt bine, sunt mai motivați, implicați și capabili să ofere rezultate remarcabile. O echipă în care membrii se simt bine și sunt mulțumiți de mediul de lucru și de relațiile interpersonale va avea angajați satisfăcuți, mai productivi și creativi. Aceasta poate duce la o creștere a retenției angajaților și la construirea unei culturi organizaționale pozitive. Starea de bine favorizează dezvoltarea relațiilor de lucru sănătoase și cooperante în cadrul echipei. Comunicarea eficientă, sprijinul reciproc și sentimentul de apartenență contribuie la un climat de lucru pozitiv și la creșterea colaborării și coeziunii în echipă [6, p. 289]. Un mediu de lucru care promovează starea de bine poate ajuta la scăderea ni-

velului de stres și la îmbunătățirea sănătății mintale a membrilor echipei. Aceasta poate reduce absenteismul și fluctuația personalului și poate contribui la îmbunătățirea bunăstării generale a angajaților. Starea de bine stimulează creativitatea și gândirea inovatoare în cadrul echipei. Membrii echipei care se simt bine sunt mai deschiși către noi idei, soluții și abordări și pot aduce contribuții valoroase în procesul de inovare și rezolvare a problemelor. Starea de bine se referă la gradul de satisfacție al angajatului cu muncă, la trăirea unor emoții pozitive frecvente și a unor emoții negative mai puțin frecvente. Dar starea de bine nu se reduce doar la atât. Ea se referă și la efectele solicitărilor ocupaționale asupra angajatului, asupra influențelor experiențelor și evaluărilor contextului muncii asupra experiențelor și evaluărilor din alt domeniu decât cel ocupațional (de exemplu viața personală) și la calitatea experiențelor psihologice de la locul de

muncă. Conform fundației Mental Health starea de bine este un concept complex, care depășește sentimentul de fericire pe care o simți într-un anumit moment. Starea de bine presupune un confort fizic și emoțional constant, ce include atât mulțumirea pe care o ai în viața personală, cât și cea resimțită la locul de muncă [11]. Starea de bine oferă un cadru prielnic pentru dezvoltarea personală și profesională a membrilor echipei. Prin sprijinirea creșterii și îmbunătățirii individuale, se poate contribui la formarea unei echipe de înaltă performanță și la creșterea satisfacției și împlinirii personale.

De-a lungul timpului, starea de bine a constituit subiect de cercetare pentru o multitudine de cercetători. Psihologii Ed Diener, Martin Seligman și Mihaly Csikszentmihaly, care fac parte din curentul psihologiei pozitive, și-au îndreptat atenția de la preocuparea pentru a repara cele mai rele lucruri în viață, spre includerea posibilității de creare a unor noi calități. Adepții psihologiei pozitive fac referire la modul subiectiv de percepție a experiențelor personale: bunăstarea sau starea de bine subiectivă (well-being), mulțumirea și satisfacția (cu privire la evenimentele trecute), angajarea individului în activitățile desfășurate (flow) și fericire. Starea de bine subiectivă are componente distincte: satisfacția de viață (judecări globale/generale ale vieții unui individ), satisfacția legată de anumite domenii (satisfacția legată de muncă, satisfacția maritală), afecte pozitive (experimentarea de către individ a unor stări și emoții plăcute) și nivel scăzut al afectelor negative (experimentarea de către individ a unor stări și emoții neplăcute, cu o frecvență rară) [6].

Starea de bine reprezintă o dimensiune subiectivă a bunăstării individuale, care se referă la o evaluare pozitivă și plină de satisfacție a vieții și a experiențelor personale. Este caracterizată de un sentiment general de fericire, satisfacție, liniște și echilibru. Atitudinile pozitive și favorabile față de locul de muncă generează satisfacție profesională, în timp ce cele negative și nefavorabile conduc la insatisfacție. Starea de bine subiectivă a angajatului la locul de muncă crește satisfacția lui la locul de muncă, și, respectiv, performanța. Satisfacția profesională implică entuziasm și fericire cu privire la locul de muncă și este factorul cheie care conduce la recunoaștere, venit, promovare și la realizarea obiectivelor care conduc la un sentiment de împlinire [1, p. 118].

În anii ,70 și ,80, cercetările în domeniul psihologiei organizaționale au început să acorde o atenție mai mare satisfacției angajaților și performanței lor în cadrul organizațiilor. Aceste studii au arătat că

angajații mulțumiți și implicați sunt mai productivi și mai predispuși să rămână în organizație pe termen lung. Ulterior, în anii ,90 și 2000, cercetătorii au început să investigheze mai în profunzime aspectele legate de starea de bine în cadrul echipelor de lucru. S-au realizat studii asupra factorilor care contribuie la starea de bine a membrilor echipelor, cum ar fi comunicarea și colaborarea eficientă, leadership-ul pozitiv, climatul de lucru pozitiv și suportul social [1, p. 315].

În lucrările savanților americani A. Maslow, C. Alderfer, D. McClelland, M. Porter, V. Vroom, D. De Cenzo, C. D. Fisher, R. Mathis, G. Milkovich, D. Torrington etc., starea de bine este analizată prin prisma teoriilor de proces și de conținut. Dacă teoriile de proces a stării de bine pun accentul pe modul în care sunt satisfăcuți oamenii, atunci teoriile de conținut se axează nemijlocit pe trăsăturile interioare ale oamenilor [1, p. 336]. Cercetătorii români V. Lefter, A. Manolescu, I. O. Pânișoară, D. Druță, T. Hobeanu, P. Burloiu, A. Rotaru, A. Prodan, Gh. Roșca etc. au abordat problematica managementului resurselor umane, inclusiv starea de bine și motivația personalului, fapt ce le-a permis elaborarea diferitor procedee și tehnici adecvate în vederea atingerii obiectivelor scontate [3, 5, 7, 9, 10, 12]. În prezent, starea de bine în cadrul echipelor este considerată un factor important pentru productivitatea, satisfacția și angajamentul angajaților, precum și pentru performanța organizațională. Organizațiile recunosc importanța promovării unei culturi de lucru sănătoase și sprijină dezvoltarea personală și profesională a membrilor echipelor.

**Metodologia cercetării.** Noi ne-am propus să studiem starea de bine și satisfacția de viață a angajaților, să identificăm rolul comunicării în echipă asupra stării de bine. Am presupus că: 1. Există diferențe în starea de bine a angajaților și satisfacția de viață în funcție de gen și vârstă; 2. Există o asociere între nivelul stării de bine a angajatului și tipul lui de comunicare în echipă. *Eșantionul cercetării* a fost constituit din 76 angajați (46 femei, 30 bărbați) din cadrul unei organizații care activează în front line, oferă suport clienților, vârsta cuprinsă între 28 și 41 de ani, dintre ei 68,4% (52) sunt din grupul de vârstă 28-35 de ani și 31,6% (24) au vârsta peste 36 de ani.

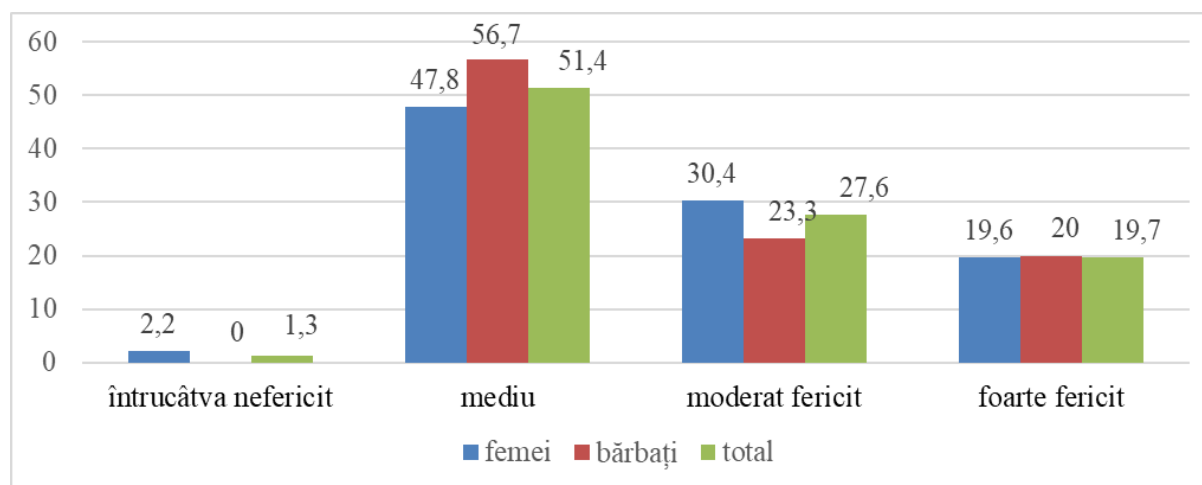
Pentru realizarea scopului propus și verificării experimentale a ipotezelor lansate, am selectat și aplicat următoarele instrumente psihologice: *Questionarul de evaluare a stării de bine Oxford (Oxford Happiness Inventory, OHI)*. Autorii P. Hills și M. Argyle (Universitatea Oxford, SUA) au elaborat acest

chestionar în 1998. Acest instrument psihologic își propune să măsoare nivelul stării de bine la general. Chestionarul conține 29 de itemi, la care participanții la studiu pot acorda un punctaj în dependență de măsura în care sunt sau nu de acord cu fiecare declarație; *Scala satisfacției de viață (Satisfaction With Life Scale, SWLS)* – a fost construită de cercetătorii Ed. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen și S. Griffin de la Universitatea Illinois în anul 1985. Acest instrument măsoară în mod global satisfacția de viață și oferă un indicator pentru evaluarea stării generale de bine a persoanei și a calității vieții; *Scala satisfacției temporale de viață (Temporal Satisfaction with Life Scale)* – este un instrument care conține 15 itemi pentru măsurarea satisfacției de viață din trecut, prezent și viitor a unui individ. Primii cinci itemi se referă la satisfacția vieții trecute, următorii cinci (6-10) se referă la satisfacția vieții curente și ultimii cinci itemi se referă la așteptările privind satisfacția viitoare în viață. Acest accent temporal permite o examinare mai cuprinzătoare între nivelurile prezente, trecute și viitoare ale satisfacției globale a vieții. Acest lucru este deosebit de util în examinarea experienței satisfacției de viață pe diferite porțiuni ale duratei de viață sau în examinarea satisfacției de viață a persoanelor care au experiență sau au anticipat schimbări semnificative de viață; *Inventarul de autoevaluare pentru trening asertiv* – a fost elaborat de către E. Gambrell și C. Richey în 1975. Pentru măsurarea gradului de asertivitate al comportamentului, autorii instrumentului au recurs, pe de o parte, la identificarea gradului de agitație emoțională de la nivelul subiectului provocată de diferite situații tensionate, și pe de altă parte, estimarea probabilității ca subiectul să acționeze în situațiile respecti-

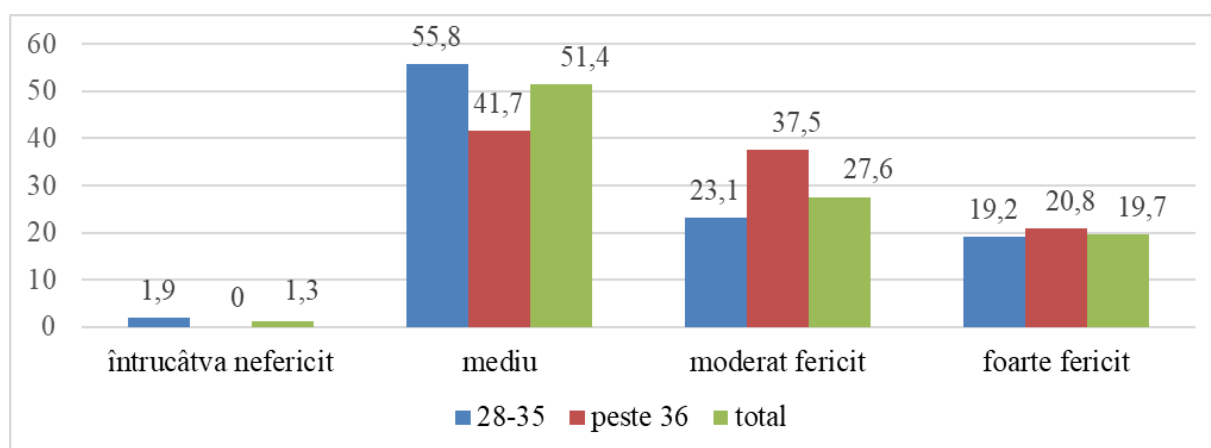
ve. Sunt propuse 40 de situații tensionante, pe care participanții la studiu, stabilind gradul de agitație emoțională provocată de fiecare din situațiile enumerate.

**Rezultate și discuții.** Având drept scop studierea stării de bine și satisfacției de viață a angajaților, identificarea diferențelor în funcție de gen și de vârstă, vom prezenta și analiza datele obținute în cercetarea experimentală. Starea de bine subiectivă este resimțită individual și are o multitudine de manifestări, iar cercetătorii consideră că starea de bine subiectivă poate fi abordată prin măsurarea cu instrumente specifice a evaluării globale a vieții, a percepției individului a stării de bine subiective și experimentarea unor emoții repetate, într-o anumită perioadă de timp. În această ordine de idei, noi am aplicat *Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford (Oxford Happiness Inventory, OHI)* [4, p.71]. Autorii acestui chestionar, P. Hills și M. Argyle, propun evaluarea stării de bine generale prin evaluarea nivelului de fericire resimțit de către subiect. Astfel, am obținut următoarele rezultate ilustrate în figura 1.

Analizând rezultatele întregului eșantion constatăm că 51,3% (39) dintre participanți au scoruri caracteristice nivelului mediu de fericire, peste 1/4 (27,6% sau 21 participanți) sunt moderat fericiți și doar 1/5 (19,7% sau 15 participanți) sunt foarte fericiți. În grupul de bărbați mai mulți de jumătate 56,7% (17) au scoruri medii, 23,3% (7) – scoruri ce corespund nivelului moderat al fericirii și 20% (6) bărbați sunt foarte fericiți. Rata femeilor foarte fericite, ca și în cazul bărbaților, o constituie aproape 1/5 din numărul lor total (19,6% / 9 femei). Ponderele celor moderat fericite (30,4% / 14 femei) este mai mare decât a bărbaților. Nivelul mediu al stării



**Figura 1.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford în dependență de gen, în %



**Figura 2.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford în dependență de grupul de vârstă, în %

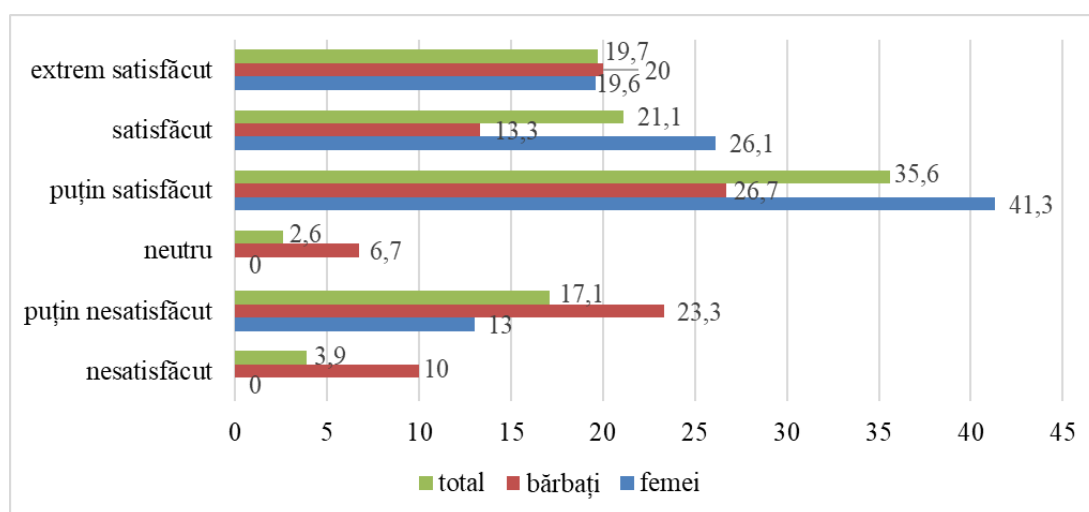
de bine a fost constatat la mai puțin de jumătate dintre femei (47,8% / 22 femei), rata acestora fiind mai mică decât cea a bărbaților. Unica persoană din eșantion care a acumulat un scor tipic pentru nivelul „întrucâtva nefericit” este de gen feminin (2,2%).

Scorurile obținute la variabila sunt mai mari în grupul celor 24 de angajați cu vârsta peste 36 de ani: 20,8% (5) sunt foarte fericiți, 37,5% (9) sunt moderat fericiți și în jur de 2/5 (10 / 41,7%) au scoruri medii. Printre participanții mai tineri (28-35 de ani) situația este diferită: o persoană (1,9%) este întrucâtva nefericită, mai mult de jumătate angajați (29 / 55,8%) au scoruri medii, rata celor moderat fericiți (12 / 23,5%) este considerabil mai mică, foarte fericiți sunt aproape 1/5 (18,2% / 10). Aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic (testul U Mann-Whitney):  $U=357$ ,  $N1=52$ ,  $N2=24$ ,

$p=0,05$ , mai fericiți sunt angajații cu vârsta peste 36 de ani (media pe grup 45,29) decât cei tineri (media pe grup 36, 21).

Cu scopul evaluării nivelului global al satisfacției de viață, care reprezintă un indicator pentru evaluarea stării generale de bine a persoanei și a calității vieții, am aplicat *Scala satisfacției de viață (Satisfaction With Life Scale, SWLS)* [4, p.72]. Rezultatele obținute sunt reflectate în figura 3.

Extrem de satisfăcuți de viață sunt aproape 1/5 (19) din numărul total de angajați, ponderea bărbaților și femeilor fiind aproape identică (19,6% / 9 femei și 20% / 6 bărbați). Rata femeilor satisfăcute de viață (26,1% / 12) este de două ori mai mare decât cea a bărbaților (13,3% / 4). Și ponderea femeilor puțin satisfăcute de viață (41,3% / 19) este considerabil mai mare decât cea a bărbaților (26,7%



**Figura 3.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la Scala satisfacției de viață în dependență de gen, în %

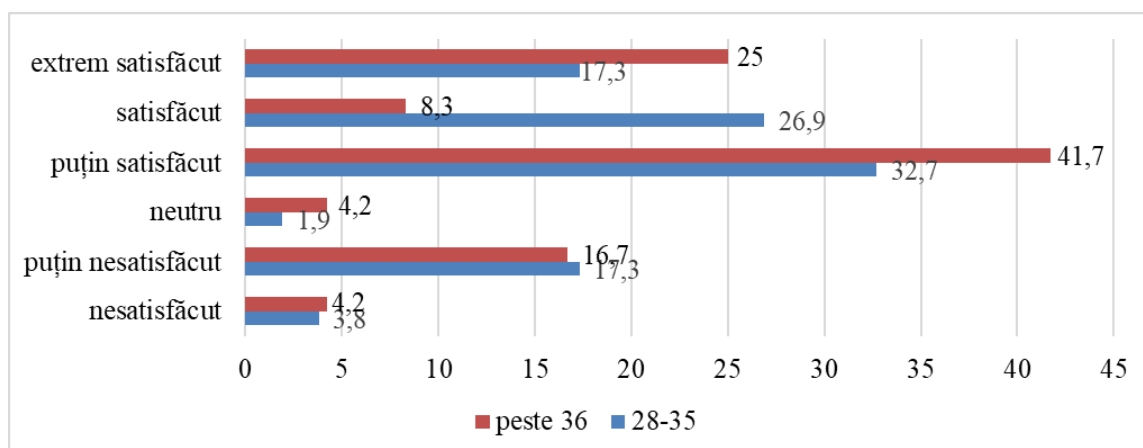


Figura 4. Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la Scala satisfacției de viață în dependență de grupul de vârstă, în %

/ 8). Am constatat că numărul bărbaților nemulțumiți de viață este mai mare decât a femeilor, astfel puțin satisfăcuți sunt 23,3% (7) bărbați și doar 13% (6) femei, iar nesatisfăcuți de viață sunt doar 3 (10%) angajați de gen masculin. Diferențele de gen la variabila „satisfacția de viață”, conform testului U Mann-Whitney, sunt semnificative din puncte de vedere statistic:  $U=352$ ,  $N1=46$ ,  $N2=30$ ,  $p=0,042$ , mai satisfăcute de viață sunt femeile (media pe grup 41,7) decât bărbații (media pe grup 33,9).

În cele 2 grupuri de vârstă ponderea angajaților nesatisfăcuți (3,8% / 2 de 28-35 ani și 4,2% / 1 peste 36 ani) și puțin satisfăcuți de viață (17,3% / 9 de 28-35 ani și 16,7% / 4 peste 36 ani) este relativ aceeași. Rata celor puțin satisfăcuți de viață este mai mare printre angajații mai în vârstă (41,7% / 10) decât printre cei mai tineri (32,7% / 17). Chiar dacă ponderea participanților satisfăcuți de viață este mai mare printre cei tineri (26,9% / 14) decât printre cei mai în vârstă (8,3% / 2), totuși procentul

angajaților peste 36 de ani (25% / 6) îl depășește pe cel al angajaților de 28-35 de ani (17,3% / 9).

Pentru a clarifica care este aspectul temporal al vieții ce este considerat ca sursă mai importantă pentru satisfacția de viață, vom analiza rezultatele obținute la *Scala satisfacției temporale de viață* [4, p.72]. Rezultatele privind satisfacția vieții curente și așteptările privind satisfacția viitoare în viață oferă o informație mai cuprinzătoare între nivelurile prezente, trecute și viitoare ale satisfacției globale a vieții.

Remarcăm că aproape 1/5 (23,7%) dintre participanții la studiu sunt foarte satisfăcuți de trecutul lor, rata femeilor (23,9% / 11) fiind relativ egală cu cea a bărbaților (23,4% / 7). Mai mult de jumătate (57,9% / 44) dintre angajații testați sunt moderat mulțumiți de viața lor din trecut, totuși ponderea bărbaților (63,3% / 19) cu această atitudine față de trecut este mai mare decât cea a femeilor (54,3% / 25). Rata femeilor (21,7% / 10) nesatisfăcute de trecutul lor este mai mare decât cea a bărbaților (13,3% / 4).

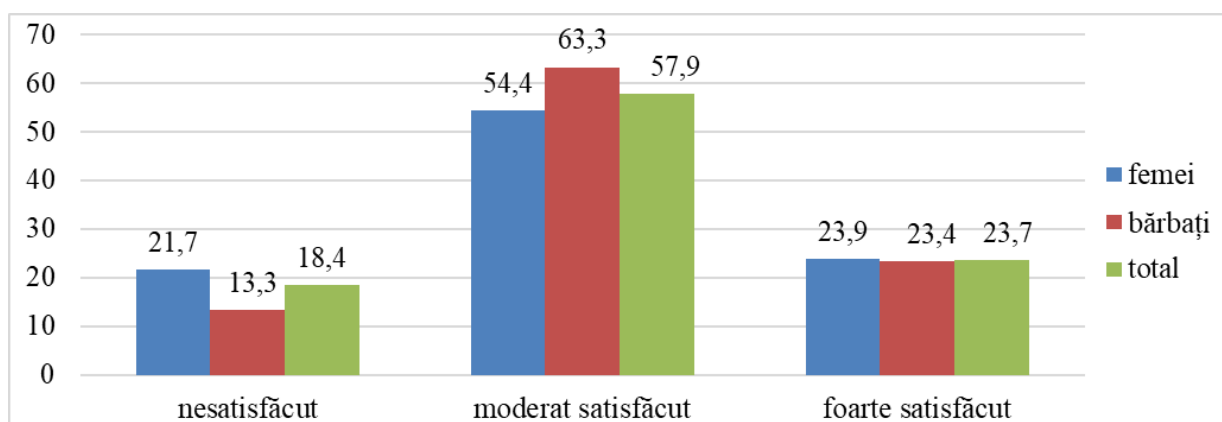
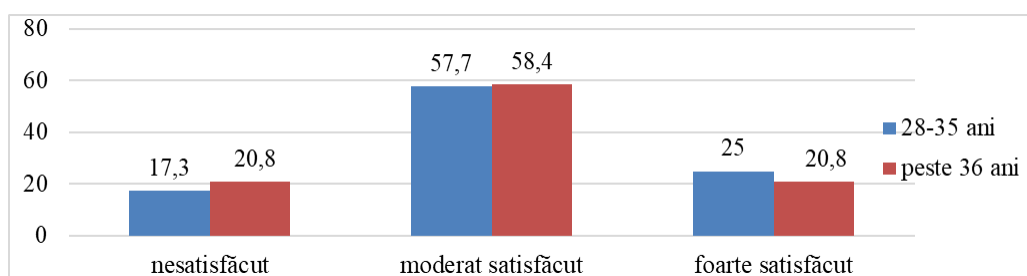


Figura 5. Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la variabila „satisfacția de trecut” (Scala satisfacției temporale de viață) în dependență de gen, în %



**Figura 6.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la variabila „satisfacția de trecut” (Scala satisfacției temporale de viață) în dependență de grupul de vârstă, în %

Chiar dacă ponderea angajaților ce sunt moderat satisfăcuți de trecutul lor este relativ egală în cele 2 grupuri de vârstă (57,7% - 30 angajați tineri și 58,4% - 14 angajați cu vârsta peste 36 ani), constatăm ponderi diferite pentru celelalte 2 nivele de satisfacție de trecut: mai puțini dintre cei tineri (17,3% - 9), spre deosebire de 20,8% (5) angajați cu vârsta peste 36 ani, sunt nesatisfăcuți de viața lor din trecut, totodată ponderea tinerilor foarte satisfăcuți de trecutul lor (25% - 13) este mai mare decât a colegilor mai în vârstă (20,8% - 5).

Scorurile pentru satisfacția de viață în prezent sunt mai mari în grupul de femei: 50% (23) sunt foarte satisfăcute de prezente, 43,5% (20) – moderat satisfăcute și doar 6,5% (3) femei au regrete legate de trecut. Ponderea bărbaților foarte satisfăcuți de prezent o constituie 30% (9), moderat satisfăcuți sunt 53,3% (16), iar 16,7% (5) bărbați nu sunt satisfăcuți de cum își trăiesc în prezent viața. Conform testului U Mann-Whitney, am constatat la variabila „satisfacția de prezent” diferențe de gen semnificative din puncte de vedere statistic:  $U=343$ ,  $N1=46$ ,  $N2=30$ , la  $p=0,048$ , mai satisfăcute de prezent sunt femeile (media pe grup 41,5) decât bărbații (media pe grup 33,6).

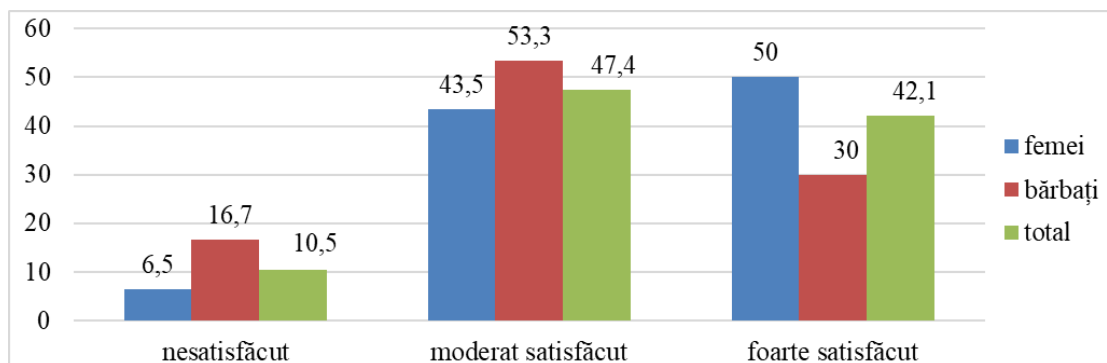
Ponderea angajaților foarte satisfăcuți de pre-

zentul lor este aproape aceeași în cele 2 grupuri de vârstă: 42,3% (22) tineri și 41,7% (10) angajați cu vârsta peste 36 de ani. Situația este relativ similară și pentru celelalte nivele:

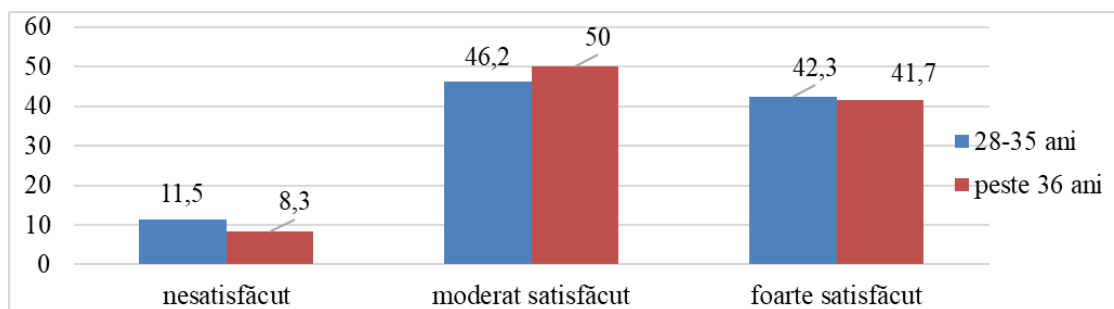
- moderat satisfăcuți de prezent sunt 46,2% (24) angajați tineri și jumătate (12) dintre cei mai mari de 36 de ani;
- nesatisfăcuți de cum stau lucrurile în viața din prezent sunt 11,5% (6) angajați tineri și 8,3% (2) angajați cu vârsta peste 36 de ani.

Mai mult de jumătate (53,9%) dintre participanții la studiu sunt foarte optimiști cu referire la viitorul lor, rata femeilor (56,5% / 26) este mai mare decât cea a bărbaților (50% / 15). În jur de 43% (33) dintre angajații testați pretind că sunt moderat mulțumiți de viitorul lor, ponderea bărbaților (43,3% - 13) fiind egală cu cea a femeilor (43,5% - 20). Temători față de viitorul lor sunt 6,7% (2) bărbați.

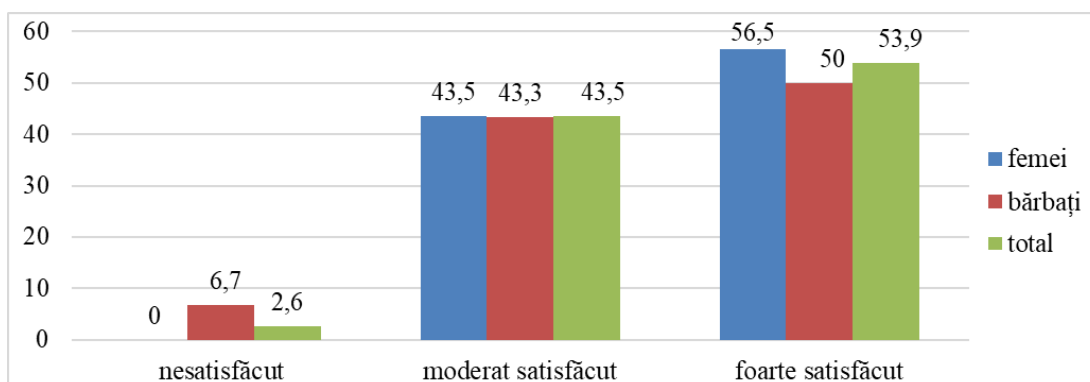
Conform datelor obținute la această variabilă constatăm că angajații cu vârsta peste 36 ani sunt mai mulțumiți de viitorul lor: 58,3% (14) sunt foarte mulțumiți și 41,7% (10) – moderat mulțumiți. Printre cei tineri (28-35 de ani) 3,8% (2) se îngrijorează pentru viitorul lor, 44,3% (23) sunt moderat mulțumiți și 51,9% (27) sunt foarte mulțumiți și încrezători în viitor.



**Figura 7.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la variabila „satisfacția de prezent” (Scala satisfacției temporale de viață) în dependență de gen, în %



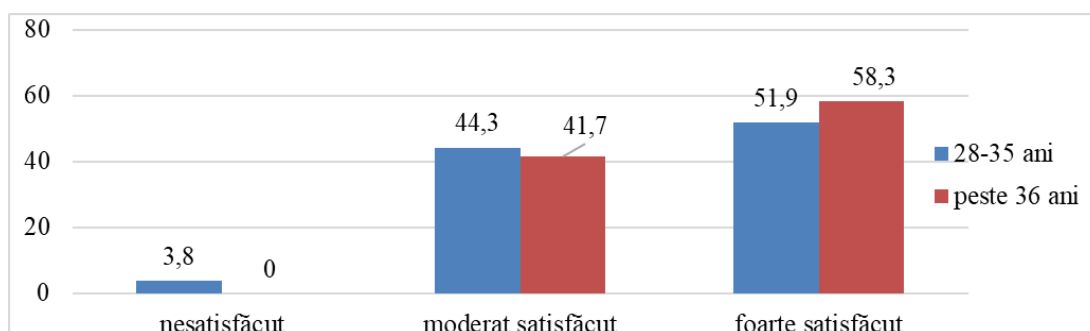
**Figura 8.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la variabila „satisfacția de prezent” (Scala satisfacției temporale de viață) în dependență de grupul de vârstă, în %)



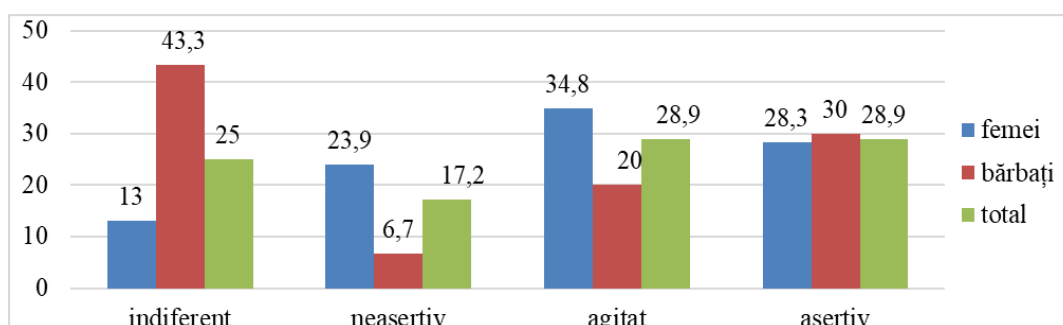
**Figura 9.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la variabila „satisfacția de viitor” (Scala satisfacției temporale de viață) în dependență de gen, în %)

Pentru a măsura gradul de agitație emoțională și nivelul de asertivitate al comportamentului în lucrul în echipă am aplicat *Inventarul de autoevaluare pentru trening asertiv* (E. Gambrell și C. Richey în 1975). În funcție de scorurile obținute la cei doi indicatori (gradul de agitație emoțională și probabilitatea de a acționa) am determinat tipul dominant al comunicării și comportamentului în situație de lucru în grup: indiferent, neasertiv, agitat, asertiv/echilibrat. Rezultatele obținute sunt ilustrate în figurile ce urmează.

Astfel, analiza datelor la nivel de eșantion pun în evidență faptul că frecvențele cele mai mari (28,9% / 22 angajați) revin celor 2 tipuri de comunicare – asertiv și agitat. Tipul indiferent este dominant pentru ¼ (19) dintre angajați, iar cel neasertiv este întâlnit la 17,2% (13) angajați implicați în studiu. Dacă analizăm datele în dependență de gen, constatăm următoarele: în grupul de femei ponderea tipurilor de comunicare în ordine descrescătoare este după cum urmează – comunicarea celor mai multe este de tip agitat (32,8% / 16), apoi asertiv (28,3% /



**Figura 10.** Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute la variabila „satisfacția de viitor” (Scala satisfacției temporale de viață) în dependență de grupul de vârstă, în %)



**Figura 11.** Frecvențele tipurilor dominante de comunicare în dependență de gen, în %

13), apoi neasertiv (23,9% / 11) și indiferent (13% / 6); în grupul de bărbați predomină tipul indiferent (43,3% / 13), apoi tipul asertiv (30% / 9), cel agitat (20% / 6) și neasertiv (6,7% / 2).

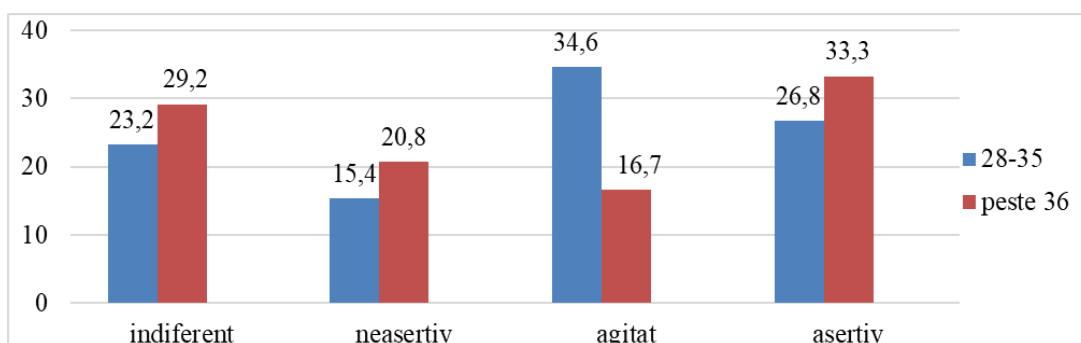
Printre angajații tineri (28-35 de ani) predomină tipurile agitat (34,6% / 18) și asertiv (26,6% / 14) de comunicare, iar printre angajații cu vârsta peste 36 de ani predomină tipurile asertiv (33,3% / 8) și indiferent (29,2% / 7). Angajații cu tipul asertiv de comunicare se caracterizează prin faptul că măsura probabilității de acțiune depășește gradul de agitație emoțională. Emoțiile nu perturbă modul constant de acțiune al acestor persoane. Ele reușesc fără dificultate să comunice celor din jur ceea ce le deranjează fără a acumula tensiune în plan psihic. Își respectă drepturile personale, dar și pe cele ale celorlalți din jur. Caracteristic pentru angajații cu tipul agitat de comunicare este gradul mare de agitație emoțională și probabilitate mare de acțiune. Deși aceste persoane se comportă asertiv, sunt anxioase sau tensionate emoțional. Dacă agitația emoțională apare sub forma mâniei sau supărării, acestea sunt un indicator al comportamentului agresiv. Pentru a face față emoțiilor perturbătoare persoanele cu acest tip de comportament trebuie să-și schimbe convingerile, să recunoască senzațiile vegetative în

diferite situații, care sunt semnalele stărilor afective neplăcute, și să le determine cauzele, apoi să le contracareze prin mesaje interioare raționale constructive. Angajații cu tipul asertiv de comunicare se caracterizează printr-un grad redus de agitație emoțională și probabilitate mică de acțiune în majoritatea situațiilor. Sunt genul de persoane care nu doresc să-și schimbe comportamentul pentru a fi mai asertive. Deseori fac confuzii între asertivitate și comportamentul agresiv sau au convingeri neadecvate, de tip irațional, care le împiedică să recunoască drepturilor personale sau pe cele ale celorlalți. Ar face bine să reflecteze mai mult asupra motivelor pentru care se comportă într-un anumit fel în diverse situații.

În continuare vom face analiza inferențială a rezultatelor obținute la teste. Testele statistice aplicate pentru analiza inferențială au rezultat din tipul distribuțiilor conform testului de normalitate Kolmogorov-Smirnov, care pune în evidență distribuții neparametrice la majoritatea variabilelor scalare.

Datele din tabelul 1 indică asocieri statistice semnificative între ranguri ale variabilelor:

- starea de bine cu satisfacția de viață ( $K_t=0,653$ , asociere substanțială), satisfacția de trecut ( $K_t=0,4$ , asociere moderată), satis-



**Figura 12.** Frecvențele tipurilor dominante de comunicare în grupul de vârstă, în %



**Tabelul 1.** Valorile coeficienților de asociere a rangurilor (Kendall—tau) și pragurilor de semnificație

Variabile	Sat. de viață		Sat. de trecut		Sat. de prezent		Sat. de viitor	
	$K_t$	$p$	$K_t$	$p$	$K_t$	$p$	$K_t$	$p$
Starea de bine	<b>0,653</b>	$\leq 0,001$	0,4	$\leq 0,001$	<b>0,501</b>	$\leq 0,001$	0,463	$\leq 0,001$
Satisfacția de viață			0,429	$\leq 0,001$	<b>0,54</b>	$\leq 0,001$	<b>0,533</b>	$\leq 0,001$

facția de prezent ( $K_t=0,501$ , asociere substanțială), satisfacția de viitor ( $K_t=0,463$ , asociere moderată);

- satisfacția de viață cu satisfacția de trecut ( $K_t=0,429$ , asociere moderată), satisfacția de prezent ( $K_t=0,54$ , asociere substanțială), satisfacția de viitor ( $K_t=0,533$ , asociere substanțială).

Pentru a verifica ipoteza conform căreia există o asociere între nivelul stării de bine a angajatului și tipul lui de comunicare în echipă am utilizat testul de asociere Chi-pătrat Pearson. Am constatat că tipul de comunicare se asociază statistic semnificativ cu:

- nivelul stării de bine ( $\chi^2=63,701$ ,  $df=9$ ,  $p \leq 0,001$ ), foarte fericiți sunt toți cei cu tipul de comunicare asertiv (100%), jumătate dintre angajații moderat fericiți au tipul agitat de comunicare (52,4%), iar majoritatea celor cu nivel mediu de fericire (43,6%) sunt cu tipul de comunicare indiferent;
- nivelul satisfacției de viață ( $\chi^2=94,275$ ,  $df=15$ ,  $p \leq 0,001$ ), tipul asertiv de comunicare se asociază cu nivelul „extrem de satisfăcut” de viață (100%), tipul agitat de comunicare se asociază cu nivelul „satisfăcut” (68,8%), tipul indiferent se asociază cu nivelul „puțin nesatisfăcut” (69,2%);
- nivelul satisfacției de trecut ( $\chi^2=13,436$ ,  $df=6$ ,  $p=0,037$ ), tipul asertiv de comunicare se asociază cu nivelul „foarte satisfăcut” de trecut (55,6%), iar tipul indiferent se asociază cu nivelul „nesatisfăcut” (42,9%);
- nivelul satisfacției de prezent ( $\chi^2=44,154$ ,  $df=6$ ,  $p \leq 0,001$ ), majoritatea impunătoare a angajaților cu tip de comunicare asertiv (90,9%) sunt foarte satisfăcuți de prezentul lor, iar majoritatea celor cu tip neasertiv (84,6%) și indiferent (63,2%) sunt moderat satisfăcuți;
- nivelul satisfacției de viitor ( $\chi^2=23,793$ ,  $df=6$ ,  $p \leq 0,001$ ), majoritatea impunătoare a angajaților cu tip de comunicare asertiv (90,9%)

sunt foarte satisfăcuți de viitor, iar majoritatea celor cu tip neasertiv (69,2%) și indiferent (57,9%) sunt moderat satisfăcuți.

**Concluzii.** Ipotezele propuse pentru a fi verificate experimental precum că: există diferențe în starea de bine și satisfacția de viață a angajaților în funcție de gen și vârstă; există o asociere între nivelul stării de bine a angajatului și tipul lui de comunicare în echipă, s-au confirmat. Deci, starea de bine reprezintă o dimensiune complexă și multidimensională, care include aspecte legate de bunăstarea fizică, emoțională, mintală și socială a individului. Starea de bine în cadrul echipelor este esențială pentru funcționarea și performanța acestora. O echipă în care membrii se simt bine și sunt motivați este mai susceptibilă să fie productivă și să obțină rezultatele dorite. Factorii cheie care influențează starea de bine în cadrul echipelor includ comunicarea și colaborarea eficientă, climatul de lucru pozitiv, oportunitățile de dezvoltare personală și profesională, recunoașterea și recompensarea performanței, suportul social și echilibrul între viața profesională și personală. Starea de bine a angajaților are un impact semnificativ asupra performanței organizaționale, influențând angajamentul, productivitatea, absentismul și rata de rulaș în organizație. Aceasta are un rol important asupra comportamentului profesional al angajatului, dar și impact asupra deciziei acestuia de a rămâne sau pleca din organizație. Iată de ce, atât managementul superior al organizației cât și specialiștii de resurse umane trebuie să analizeze cu promptitudine fiecare factor care poate provoca insatisfacție profesională, respectiv originea cauzelor care au condus la apariția acestuia în sistemul organizațional, în vederea remedierii cât mai curând posibil a problemei date pentru a nu afecta pe termen lung performanța organizațională sau să conducă la apariția altor factori care să provoace insatisfacție profesională.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. AVRAM, E., COOPER, C. Psihologie organizațional-managerială, tendințe actuale. Iași: Polirom, 2008. 902 p. ISBN 978-973-46-0808-9.
2. BOGATHY, Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007. 392 p. ISBN: 978-973-46-0428-9.
3. ILIESCU, D., ȚÎNCULESCU-POPA, L. Diagnoza organizațională. Iași: Polirom, 2023. 279 p. ISBN 978-973-46-9489-1.
4. LOSÎI, E. Psihodiagnostic organizațional, recrutare, selecție și evaluare profesională. Culegere de teste. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 193 p. ISBN 978-9975-46-810-7.
5. PÂNIȘOARĂ, G., PÂNIȘOARĂ, O. Managementul resurselor umane. Iași: Polirom, 2016. 307 p. ISBN 978-973-46-5821-3.
6. SZENTAGOTAI-TĂTAR, A., DAVID, D. Tratat de psihologie pozitivă. Iași: Polirom, 2017. 339 p. ISBN 978-973-46-6234-0.
7. TABACHIU, A. Psihologie ocupațională. București: Ed. Universitatea „Titu Maiorescu”, 2003. 248p. ISBN 973-86202-1-X.
8. TICU, C. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom, 2004. ISBN 973-681-760-1.
9. ZLATE, M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2008. 568 p. ISBN 973-681-681-8.
10. VLĂȘCEANU, M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003. 333 p. ISBN 973-681-412-2.
11. IAFFALDANO, M.T., MUCHINSKY, P.M. Job satisfaction and job performance: A meta analysis, Psychological Bulletin, 97, 251 – 273, 1985.
12. MUREȘAN, M. L. Starea de bine. Perspectivă stabilă și dinamică a conceptului. [online]. [Citat: 26.12.2023]. Disponibil: <https://revistaprofesorului.ro/starea-de-bine-perspectiva-stabila-si-dinamica-a-conceptului/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.04>  
CZU: 376.56

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВНИМАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)

**Аурелия РАКУ,**  
доктор хабилитат, профессор  
Государственный Педагогический Университет  
«Ион Крянгэ», г. Кишинев  
ORCID ID: 0000-0001-5116-867X

**Светлана ЖЕЛЯСКОВА**  
аспирант, Докторальная Школа Психологии,  
Государственный Педагогический Университет  
«Ион Крянгэ», г. Кишинев  
ORCID ID: 0000-0002-0719-1052

**Аннотация:** В статье рассмотрен вопрос экспериментального исследования учебной деятельности у детей с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности в музыкальной школе. Полученные эмпирическим путем данные доказывают значительные отличия в показателях тестов между детьми с СДВГ и нормотипичными детьми. Доказана необходимость создания специальной комплексной программы психолого-педагогического воздействия на детей с СДВГ.

**Ключевые слова:** нарушение внимания, гиперактивность, младший школьный возраст, комплексный подход.

### EXPERIMENTAL STUDY OF ATTENTION LEVEL AND MUSICAL ABILITIES IN CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY SYNDROME (ADHD)

**Abstract:** The article discusses the issue of experimental research into educational activities in children with attention deficit hyperactivity disorder in a music school. Empirically obtained data prove significant differences in test scores between children with ADHD and normative children. The need to create a special comprehensive program of psychological and pedagogical influence on children with ADHD has been proven.

**Keywords:** attention disorder, hyperactivity, primary school age, integrated approach.

Ускоренный темп современной жизни, высокие требования к профессиональным навыкам требуют от педагогов современной школы специальные знания и умения, большого педагогического мастерства и гибкости в применении методов обучения в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Такие черты, как двигательная расторможенность и невнимательность, все чаще встречаются у детей младшего школьного возраста в последнее десятилетие. Они могут стать немалым препятствием при достижении цели, как для ученика, так и для учителя. Гиперактивность и нарушение

внимания являются характерными симптомами Синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). В Международной классификации болезней (МКБ) десятого пересмотра СДВГ кодируется как F-90 [5] и является наиболее распространенным поведенческим расстройством у детей, в МКБ-11 данный синдром фигурирует в разделе «Расстройства нейropsychологического развития» и его код 6A05 [6]. По результатам современных зарубежных эпидемиологических исследований, распространенность СДВГ в детской популяции составляет от 2-12%. В исследованиях ученых Европы и Америки данные раз-

няться. Так Заваденко Н.Н. [4] указывает данные 4-12%, Шевченко Ю.С.- 23-46% [8]. В отечественных исследованиях указывается цифра 6%- Букун Н. [3].

Международная организация по защите прав ребёнка UNICEF поместила информацию о данном диагнозе на своей странице [7], что свидетельствует о глубине, распространенности и значимости проблемы.

Согласно МКБ-11 от 2023 существует три формы СДВГ в соответствии с клинической картиной заболевания: СДВГ преимущественно с нарушениями внимания, СДВГ с другими уточнёнными проявлениями, СДВГ с неуточнёнными проявлениями [6]. Исходя из описания СДВГ в DSM-V от 2013г, основными проявлениями являются: невнимательность, импульсивность и гиперактивность, не являющимися нормотипичными для данного возраста, процент распространённости - 8,4% среди детей. Международная некоммерческая ассоциация СДВГ - ADHD Europe, с актуализированным законодательными органами статусом в 2016г, приводит следующие данные заболеваемости в Европе: 4% взрослого населения и 5% детского населения, что подтверждает тенденцию увеличивающегося роста случаев СДВГ у детей [1]. В Республике Молдова согласно медицинскому протоколу PCN -368 от 2020г количество детей с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) равняется 5% детской популяции [2].

**Целью** нашего исследования стало изучения уровня внимания и музыкальных способностей у детей с СДВГ младшего школьного возраста в музыкальной школе. Для реализации данной цели были поставлены следующие задачи:

- установить уровень концентрации и устойчивости внимания
- выявить объем музыкальной памяти и установить степень развития чувства ритма.

- определить степень трудностей в процессе формирования учебных навыков

Выполнение задач производилось при помощи следующих **методов и технологий**: тестирование – тесты на определение уровня внимания, переключаемости, вработываемости и концентрации Коррективная проба Бурдона, Тест Тулуз-Пьерона, «Кулак, ребро, ладонь», тесты на определение уровня музыкальных способностей «Повтори мелодию», «Повтори ритм», а также статистический анализ при помощи программы SPSS и корреляция по Пирсону.

На констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента было сформировано 2 группы: Контрольная и Экспериментальная общим количеством 48 учеников по 24 испытуемых в каждой группе. Экспериментальная группа была составлена из учащихся с нарушением внимания и гиперактивностью, контрольная группа из нормотипичных детей. Экспериментальная группа была представлена 12 (50%) мальчиками и 12 (50%) девочками, возраст 8-10 лет. КГ состояла из 8 (33,33%) мальчиков и 16 (66,67%) девочек, возраст 8-10 лет. Представим данные в виде диаграммы в Рис. №1:

В ЭГ ярко выраженная гиперактивность наблюдалась у 9 мальчиков, что составило 37.5% от общего числа испытуемых группы и 75% от количества детей мужского пола ЭГ и у 5 девочек -20.83% от общего числа испытуемых ЭГ и 41.67% от количества детей женского пола ЭГ. Проблемы со вниманием проявлялись у всех детей ЭГ- 100%. Импульсивностью отличались 10 мальчиков: 41.67% ЭГ (83.33% мужской части ЭГ) и 8 девочек 33,33% ЭГ (66.67% женской части ЭГ). У всех детей ЭГ -100% отмечались трудности в обучении, проблемы с усвоением учебного материала, повышенная отвлекаемость и утомляемость Рис. №2:

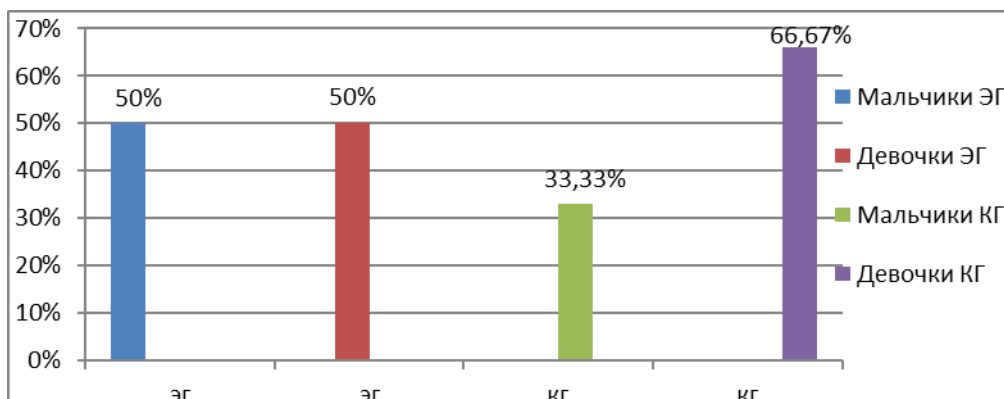
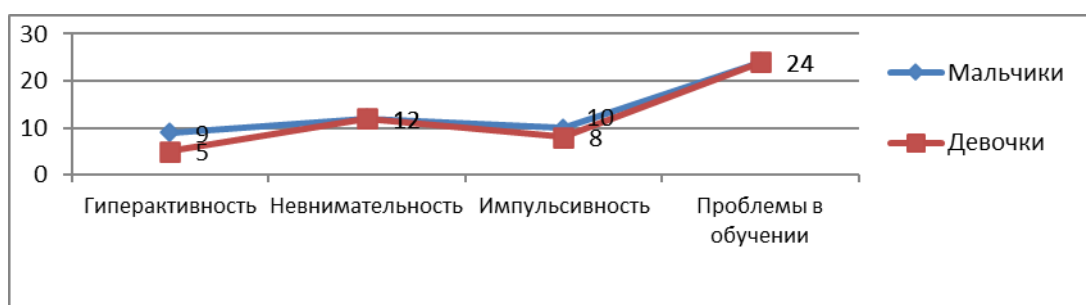


Рисунок 1. Гендерное распределение в ЭГ и КГ



**Рисунок 2.** Проявление симптомов СДВГ в ЭГ

Данные, полученные с помощью обработки предложенных обеим группам детей тестов, подтверждают значимость рассматриваемой проблемы.

**Тест «Корректурная проба Бурдона»** в период констатирующего этапа эксперимента доказывают значительную разницу в показателях ЭГ и КГ,  $p < 0,001$  и  $< 0,01$  – высокая степень достоверности и подтверждают предположение, что у испытуемых ЭГ уровень концентрации и устойчивости внимания существенно ниже, чем в КГ. Данные представлены в Таблице №1:

Корреляционный анализ данного теста выявил умеренную отрицательную связь высокой степени достоверности между количеством допущенных ошибок и уровнем концентрации,  $r = -0,491$  при  $p = 0,000$ , из чего мы можем сделать вывод, что количество ошибок зависит от уровня концентрации, т.е. выше уровень концентрации, тем лучше показатель числа допущенных ошибок.

**Тест «Тулуз - Пьерон»** подтверждает высокий уровень достоверности  $p < 0,001$  показателей количества ошибок и фактора точности, а также указывает на верность нашего предположения о значительном отставании испытуе-

мых ЭГ от КГ. Таблица №2 демонстрирует существенные отличия в результатах теста.

Фактор скорости выявил низкую статистическую значимость  $p < 0,05$ , и мы можем предположить, что скорость обработки теста не является определяющим компонентом в данном тесте. Данное предположение подтверждается и корреляционным анализом. Взаимосвязи между Фактором точности и другими показателями теста (количество ошибок и фактор точности) не выявлено. Однако выявлена высокая отрицательная связь высокой степени достоверности между количеством ошибок и фактором точности  $r = -0,911$  при  $p = 0,000$ , что говорит нам о прямой связи между улучшением фактора точности и повышением результата в количестве допущенных ошибок.

**Проба «Повтори мелодию»** Статистические данные установили с высокой достоверностью  $p < 0,001$ : различия между группами в количестве повторов, количестве правильно воспроизведённых тактов и точности ритма. Однако значительное отличие в способности точного интонирования  $p > 0,05$ , не подтверждено. В этом пункте различия между группами минимальны,

**Таблица 1.** Тест «Корректурная проба Бурдона»

	ЭГ			КГ			p
	N	M	m	N	M	m	
К-во ошибок	24	32.125	4.083	24	9.708	1.943	$< 0,001$
Концентрация	24	64.275	12.870	24	178.454	28.136	$< 0,001$
Устойчивость внимания	24	2.483	0.141	24	1.922	0.079	$< 0,01$

**Таблица 2.** Тест «Тулуз-Пьерон»

	ЭГ			КГ			p
	N	M	m	N	M	m	
Количество ошибок	24	61.375	5.911	24	12.875	1.726	$< 0,001$
Фактор скорости	24	43.950	2.418	24	51.558	2.593	$< 0,05$
Фактор точности %	24	85.167	1.580	24	95.792	0.561	$< 0,001$

Таблица 3. Проба «Повтори мелодию»

	ЭГ			КГ			p
	N	M	m	N	M	m	
К-во повторов	24	5.417	0.180	24	9.083	0.158	<0,001
К-о исп. тактов	24	2.167	0.115	24	4.000	0.000	<0,001
Точность интонации	24	9.208	0.134	24	9.208	0.147	>0,05
Точность ритма	24	7.583	0.119	24	9.667	0.098	<0,001

что говорит о том, что испытуемые ЭГ обладают таким же острым музыкальным слухом, как и дети КГ. В таблице №3 мы можем наблюдать заметную разницу показателей в 3 категориях и минимальные отличия в категории «точность интонации»:

Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь высокой степени достоверности между количеством повторов и количеством исполненных тактов  $r = 0,917$  при  $p = 0,000$ , что дает нам основание предполагать, что было необходимо большее количество повторов для увеличения количества исполненных тактов. Аналогична была сильная положительная связь высокой степени достоверности между количеством повторов и точностью ритма  $r = 0,896$  при  $p = 0,000$  говорит нам о том, что чем больше повторов было, тем точнее воспроизводился ритмический рисунок мелодии. Корреляционной связи между точностью интонации и другими переменными теста анализ не выявил взаимосвязей, что доказывает наше предположение об остроте музыкального слуха испытуемых обеих групп.

**Проба «Повтори ритм».** Ритмическая проба доказывает предположение, что испытуемые ЭГ испытывают существенные трудности при воспроизведении ритмической задачи. Статистические данные констатирующего этапа экс-

перимента с  $p < 0,001$  высокой степени достоверности и подтверждают гипотезу исследования о значительных отличиях в показателях тестов. Продемонстрируем данные теста в таблице №4.

Корреляционный анализ установил сильную отрицательную связь высокой степени достоверности  $r = -0,902$  при  $p = 0,000$ , что доказывает необходимость большего числа повторов для безошибочного воспроизведения ритма задания.

**Проба «Кулак, ребро, ладонь».** Статистические данные констатирующего этапа эксперимента вновь подтверждают высокую достоверность различия между группами  $p < 0,001$  и наше предположение о существенных отличиях в показателях тестов и отставании испытуемых ЭГ от испытуемых КГ оказывается верным. Таблица №5 экспонирует полученные данные статистически.

Корреляционный анализ, представленный в таблице №6, выявил сильные положительные связи высокой степени достоверности в следующих показателях.

Таким образом, мы можем предположить, что чем лучше развиты навыки воспроизведения музыкальных ритмических структур, тем лучше воспроизводятся другие задания на основе ритмичного повторения заданного алгоритма.

Таблица 4. Проба «Повтори ритм»

	ЭГ			КГ			p
	N	M	m	N	M	m	
К-во повторов	24	2.833	0.078	24	1.000	0.000	<0,001
Без ошибок	24	0.583	0.103	24	2.792	0.085	<0,001

Таблица 5. Проба «Кулак, ребро, ладонь»

	ЭГ			КГ			p
	N	M	m	N	M	m	
Без ошибок	24	3.083	0.199	24	7.333	0.299	<0,001

**Таблица 6. Корреляционный анализ**

	Повтори- ритм	Повтори мелодию	К-во исполн. тактов	Точность ритма	p
	r	r	r	r	
Кулак, ребро, ладонь	0,921	0,838	0,812	0,830	0,000

Наблюдения за учениками с СДВГ, анализ школьной документации, рабочих тетрадей, письменных работ, поделок и рисунков позволил установить следующие факты:

- А) во время урока дети ЭГ не успевают выполнить весь объем работы, который запланирован и выполняется без затруднений детьми КГ. Рисунки и поделки неаккуратны, часто не доводятся до конца или бросаются на половине, переключившись на другую деятельность.
- Б) отмечается тот факт, что при удовлетворительном знании правил, испытуемые ЭГ допускают ошибки по невнимательности. При акцентировании внимания на допущенной неточности испытуемые ЭГ могут объяснить правило и продемонстрировать правильность его применения. Вопреки этому, в самостоятельных и контрольных работах допускают множество ошибок из-за рассеянности внимания и неспособности достаточно сконцентрироваться при выполнении заданий.
- В) повышенная отвлекаемость испытуемых ЭГ часто становится причиной отставания от общего темпа работы класса.
- Г) повышенная утомляемость влечет за собой плохое восприятие учебного материала, сонливость.
- Д) гиперактивность проявляется в постоянных бесцельных движениях - тряска ногой, верчение на стуле, манипулирование различными школьными принадлежностями; необходимость постоянного движения приводит к неконтролируемому вскакиванию, ходьбе по классу во время урока, частым беспричинным просьбам выйти из класса.
- Е) проявления импульсивности у детей СДВГ создают помехи для спокойного процесса обучения окружающим детям, что влечет за собой проблемы в коммуникации, социализации, конфликты с одноклассниками и жалобы родителей других учащихся.

После проведения тестирования ЭГ и КГ мы можем сделать следующие выводы:

1. У детей с СДВГ уровень и устойчивость

внимания значительно отличаются от нормотипичных детей. Это подтверждает тот факт, что сложности в обучении базируются на более глубокой проблеме нарушения внимания.

2. Был определен объем музыкальной памяти и установлено, что у испытуемых ЭГ музыкальная память значительно хуже, чем у испытуемых КГ. Данные сведения объясняют затруднения детей с СДВГ в усвоении музыкального материала.
3. Исследование степени развитости чувства ритма также подтвердило нашу гипотезу, что у детей с СДВГ показатели значительно ниже, чем у нормотипичных детей. Корреляционный анализ подтвердил сильную взаимосвязь между чувством ритма и воспроизведением задач на основе алгоритмической конструкции, что доказывает целесообразность применения коррекционных упражнений на ритмической основе.
4. Изучение школьной документации, журналов, рабочих тетрадей учащихся, а также других продуктов учебной деятельности (рисунки, поделки, письменные работы) позволили сделать вывод, что объем выполняемых школьных заданий испытуемых ЭГ в значительной мере уступает объемам, которые выполняют дети КГ за одинаковые промежутки времени.
5. Гиперактивность и импульсивность детей с СДВГ приводит к проблемам в классе, а также социализации и взаимоотношений со сверстниками.

Данные наблюдения позволяют сделать вывод, что ребенок с СДВГ нуждается в специальных условиях обучения, а также необходимости разработки специальных психолого-педагогических методов воздействия для коррекции дефицитарных функций. Таким образом, в условиях музыкальной школы, учитывая природные музыкальные способности детей, наиболее целесообразным будет использование музыкальной терапии и создания специальной программы для работы с детьми с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ADHD. [online] [citat 12.08.2023] Доступно: <https://adhdeurope.eu/>
2. *Tulburare cu Deficit de Atenție/Hiperactivitate (ADHD) Protocol clinic național PCN-368 Chișinău, 2020.*
3. БУКУН, Н., ГЫНУ, Д., КАРА, А. Инклюзивное образование В: *Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей.* Ч. II. — Кишинев., 2016. — С. 195с. ISBN 978-9975-87-098-6.
4. ЗАВАДЕНКО, Н.Н. *Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте.* Москва: Академия, 2019г., 274 стр. ISBN 978-5-534-05701-0.
5. МКБ-10 [online] [citat 12.08.2023] Доступно: <https://mkb-10.com/>
6. МКБ-11[online] [citat 12.08.2023] Доступно: <https://icd.who.int/browse11/l-m/ru#/http://id.who.int/icd/entity/821852937>
7. *Синдром дефицита внимания и гиперактивности.* UNICEF. [online] [citat 12.08.2023] Доступно: <https://www.unicef.org/kazakhstan/>
8. ШЕВЧЕНКО, Ю. С. *Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей, психологов и педагогов.* - 2-ое изд. Москва: Вита-Пресс 1997.-52 с. ISBN S 5-88241-040-1 .



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.05>  
CZU: 159.942:37.011.31:004

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ОСОЗНАННОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

**Жанна РАКУ**

доктор хабилитат, профессор,  
Молдавский Государственный Университет, г. Кишинев  
ORCID: 0000-0002-1775-6344

**Ирина МУНТЯН**

аспирант,  
Докторальная Школа Социальных Наук,  
Молдавский Государственный Университет, г. Кишинев  
ORCID: 0000-0002-4378-4488

**Резюме:** Результаты исследования в данной статье подтвердили обратную зависимость между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием у учителей информатики. Однако, гипотеза о различиях в уровнях выгорания в зависимости от степени перфекционизма не нашла подтверждения. Выявлено значение активного развития осознанность учителей для снижения риска и профилактики профессионального выгорания.

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, осознанность, перфекционизм, сравнительный анализ, учителя информатики

### FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT, PERFECTIONISM, AND MINDFULNESS AMONG COMPUTER SCIENCE TEACHERS

**Abstract:** The findings in this study confirm an inverse relationship between mindfulness levels and professional burnout among computer science teachers. However, the hypothesis regarding differences in burnout levels based on the degree of perfectionism was not supported. It is crucial to actively foster mindfulness among teachers to mitigate the risk of professional burnout.

**Keywords:** professional burnout, mindfulness, perfectionism, comparative analysis, computer science teachers

**Введение.** В современных психологических исследованиях профессиональное выгорание учителей интенсивно изучается и является актуальной как в теоретическом, так и прикладном планах. Отметим, что повышенное внимание к указанному феномену проявляется из-за его негативного влияния на качество осуществления профессиональной деятельности педагогов и других аспектах образовательного пространства. В научной литературе профессиональное выгорание определяется как состояние психологического и эмоционального истощения индивида, связанное с работой, характеризующееся ощущением бесполезности, отчуждения от профессиональной деятельности и уменьшением личной реализации. Недавние

исследования свидетельствуют о том, что высокий уровень профессионального выгорания учителей негативно влияет на их способность эффективно взаимодействовать с учениками, подавляет необходимую эмоциональную связь в школьном коллективе и создает препятствия для организации учебного процесса [7].

Особо подчеркнем, что в образовательной среде акцентируется значимость высоких стандартов в учебных достижениях [2], что также способствует формированию перфекционистских тенденций, как среди учеников, так и у учителей. Учителя отвечают за создание познавательной мотивации и постановку целей для обучения учеников и их последующий контроль. В научном плане, перфекционизм определяется

как стремление к строгим стандартам собственной производительности, сопровождается чрезмерной самокритичностью и недовольством собой в случае несоответствия этим стандартам [3]. Однако исследования, касающиеся особенностей перфекционизма у учителей, остаются недостаточными, несмотря на их значимость для образовательного процесса.

В продолжение выделим факторы, которые влияют на способность эффективно взаимодействовать с учениками и формировать у них положительный опыт взаимодействия. Исследования показывают, что высокий уровень эвдемонического благополучия, которое включает в себя осознание смысла жизни, самореализацию и внутреннее удовлетворение учителей ассоциируется с более глубокими связями между учителем и учеником, повышением благополучия учеников и их более активным участием в учебном процессе [5]. Осознанность, как часть эвдемонического благополучия, может играть важную роль в обучении, поскольку она способствует более продуктивному и глубокому взаимодействию между учителем и учеником, что, в свою очередь, способствует формированию полноценного образовательного опыта и лучшему психологическому климату в классе.

Наше исследование направлено на изучение особенностей и взаимосвязей между профессиональным выгоранием, перфекционизмом и уровнем осознанности у учителей информатики. В рамках пилотажного исследования были проанализированы данные, полученные в ходе опроса 30 учителей, преподающих информатику в гимназиях и лицеях Молдовы.

Главная цель исследования заключается в установлении теоретических обоснований и в уточнении психологических закономерностей, которые могут стать основой для разработки стратегий и приемов улучшения условий труда и поддержки учителей информатики. Полученные результаты могут быть полезны в контексте создания программ, направленных на улучшение психологического благополучия учителей информатики, а также повышение качества школьного образования в сфере информационных технологий в Молдове.

В рамках реализации цели были сформулированы следующие предположения:

1. Уровень осознанности оказывает влияние на профессиональное выгорание у учителей информатики.

2. Существуют различия в уровнях профессионального выгорания у учителей информатики в зависимости от степени перфекционизма.

**Методология исследования.** В ходе пилотажного исследования были использованы следующие методики для достижения цели и проверки гипотез:

1. Тест оценки выгорания BAT: версия для работающих, разработанный Schaufeli W.B., Desart S. и De Witte H. в 2020 году, представляет собой инструмент, используемый как дедуктивные, так и индуктивные подходы в изучении профессионального выгорания. Он включает пять шкал, измеряющих основные симптомы выгорания: истощение, внутреннее дистанцирование, когнитивные и эмоциональные затруднения, а также вторичные симптомы, оценивающие психологические и психосоматические аспекты. Пороговые значения опросника определены на основе данных о людях, переживающих профессиональное выгорание. Отметим, что эти значения помогают оценить вероятность возникновения риска у тестируемых [6].

2. Методика перфекционизма была разработана учеными Hewitt P.L. и Flett G.L. и включает три шкалы:

- Перфекционизм, ориентированный на себя, оценивает степень стремления к безупречности и высоким стандартам в своей работе.
- Перфекционизм, ориентированный на других, измеряет тенденцию человека требовать от других окружающих такого же высокого уровня совершенства, как и от себя.
- Социально предписанный перфекционизм, характеризует степень влияния общественных ожиданий и социальных норм на стремление к совершенству.

Методика состоит из 45 утверждений, которые равномерно распределены между указанными выше шкалами перфекционизма и отражают степень выраженности каждого из указанных выше аспектов [4].

3. Шкала внимательности и осознанности, MAAS, созданная учеными Brown K. и Ryan R. для измерения осознанности в повседневной жизни. Этот тест содержит 15 утверждений, каждое из которых респондент оценивает по шкале от 1 (почти всегда) до 6 (почти никогда) [1].

Таблица 1. Проявления профессионального выгорания у учителей информатики

Истощение	Внутреннее дистанцирование	Когнитивные затруднения	Эмоциональные затруднения	Вторичные симптомы
33.34%	3.32%	0%	43.34%	20%

*Анализ результатов исследования профессионального выгорания*

у учителей информатики. В ходе анализа данных о профессиональном выгорании среди учителей информатики было выявлено, что 10% опрошенных проявили признаки риска или высокого риска профессионального выгорания. Однако, более детальный анализ результатов, основанный на шкалах оценки выгорания, позволил сделать более существенные выводы о состоянии этого явления в их профессиональной среде (Таблица 1).

На основе результатов таблицы проявлений профессионального выгорания у учителей информатики можно сделать следующие выводы.

*Эмоциональная нагрузка:* Эмоциональные затруднения характерны для 43,34% респондентов, что свидетельствует о значительном воздействии эмоциональных аспектов на профессиональную жизнь учителей информатики. Подчеркнем, что это может быть связано с интенсивными эмоциональными переживаниями в профессиональной деятельности и образовательном процессе, конфликтами или недостаточной поддержкой в семье или школьном коллективе.

*Истощение:* В исследуемой выборке более трети учителей (33,34%) имеют истощение. Данные показатели истощения указывают на физическую усталость и перегрузку, которые связаны с интенсивной работой, нехваткой времени для отдыха или неэффективной организацией рабочего процесса.

*Наличие вторичных симптомов:* Пятая часть учителей изучаемой выборки (20%) испытывают вторичные симптомы. Указанные данные свидетельствуют о том, что выгорание может проявляться не только на эмоциональном, но и физическом уровне. Это требует внимания к здоровью и физическому благополучию учителей.

*Внутреннее дистанцирование и когнитивные затруднения:* Опрошенные учителя информатики продемонстрировали низкий уровень внутреннего дистанцирования (3,32%) и отсутствие когнитивных затруднений. Эти данные указывают на то, что среди респондентов преобла-

дает сохранность эмоционального отношения к работе, а также отсутствие выявленных проблем в когнитивных функциях в рамках их профессиональной деятельности.

При анализе выборки с учетом возрастного критерия было выявлено, что учителя в возрасте до 34 лет не проявляли явных признаков профессионального выгорания, в отличие от представителей других возрастных групп.

Такие результаты открывают возможности для более глубокого понимания того, как возраст влияет на возникновение и развитие профессионального выгорания у учителей информатики. Это также подчеркивает необходимость дальнейшего исследования сферы возрастных особенностей в процессе профессиональной деятельности педагогов и их влияния на психологическое благополучие.

*Анализ результатов исследования перфекционизма у учителей информатики.* Проведенный анализ уровня перфекционизма у учителей показал, что 10% опрошенных демонстрировали высокий уровень этой черты, в то время как остальные 90% распределились на уровне средней выраженности перфекционизма. Однако детальный анализ шкал перфекционизма позволяет выявить более выраженные отличия.

Анализ полученных данных выявил следующие закономерности. Так, перфекционизм, ориентированный на себя (Шкала 1), у учителей распределен довольно равномерно между средним и высоким уровнями. Однако низкий уровень этого аспекта перфекционизма характерен лишь для 27% респондентов. То есть большинство учителей обладает средним и высоким уровнем этого перфекционизма, что может указывать на стремление к совершенству в своей работе и в жизни, в целом.

Относительно перфекционизма, ориентированного на других (Шкала 2) было выявлено более равномерное распределение испытуемых с показателями низкого и высокого уровней. Данный факт указывает на то, что учителя, возможно, менее строги к окружающим по сравнению с теми же стандартами, которые они устанавливают для себя.

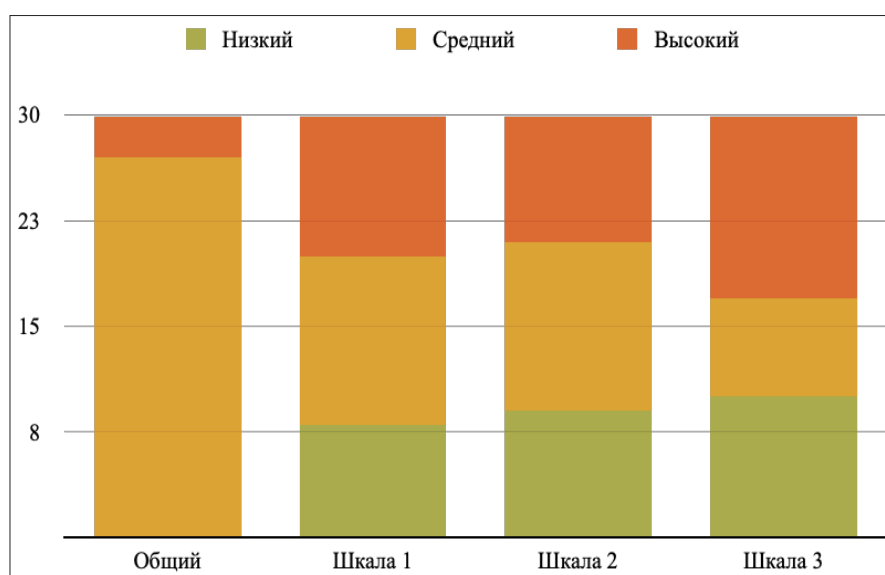
**Таблица 2.** *Описательная статистика переменных перфекционизма*

	Среднее значение	Стандартная ошибка	Мода	Стандартное отклонение	Асимметрия	Доверительный интервал
Общий уровень перфекционизма	189	1,76	186	9,64	0,32	3,60
Перфекционизм, ориентированный на себя	62	0,85	63	4,67	0,17	1,75
Перфекционизм, ориентированный на других	64	1,01	62	5,53	0,43	2,07
Социально предписанный перфекционизм	63	1,24	62	6,80	-0,81	2,54

Социально предписанный перфекционизм (Шкала 3) является наиболее выраженным у респондентов, так 43% испытуемых выборки показали высокий уровень данного параметра. Это может указывать на влияние общественных норм и ожиданий, предъявляемых к дидактическим кадрам, а также и на стремление самих учителей к совершенству.

Рассмотренные выше различия в распределении учителей по уровням перфекционизма могут быть ключевым фактором для понимания индивидуальных предпочтений, установок и стремлений в профессиональной деятельности. Это важно учитывать менеджерам и психологам при формулировании стратегий развития и поддержки педагогов в работе.

*Сравнительный анализ исследования взаимосвязи профессионального выгорания и перфекционизма.* Результаты представленного выше анализа указывают на слабую взаимосвязь между выгоранием и уровнем перфекционизма. Так, низкие значения коэффициентов регрессии (0,03 и менее) свидетельствуют о минимальной связи между изменениями в уровне профессионального выгорания и перфекционизма. Высокие значения стандартной ошибки указывают на нестабильность и изменчивость в оценках коэффициентов. Также стоит отметить высокие значения р-уровня, что свидетельствует о недостаточной статистической значимости влияния изучаемых переменных на профессиональное выгорание. Коэффициент  $R^2$ , приближающийся к нулю, свидетельствует о невысокой способно-



**Рисунок 1.** *Проявления перфекционизма у учителей информатики*

Таблица 3. Профессиональное выгорание и перфекционизм: регрессионный анализ

	Коэффициент регрессии	Стандартная ошибка	p-уровень значимости	R <sup>2</sup>	Коэффициент Спирмена
Выгорание и общий уровень Перфекционизма	0,03	14,91	0,19	0	0,03
Выгорание и Перфекционизм, ориентированный на себя	0,03	14,08	0,2	0	0,02
Выгорание и Перфекционизм, ориентированный на других	-0,1	16,23	0,19	0,01	-0,1
Выгорание и Социально предписанный перфекционизм	-0,01	14,98	0,19	0	-0,01

сти модели объяснить изменчивость в выгорании. Кроме того, низкие значения коэффициента Спирмена (0,1 и менее) также указывают на отсутствие сильной корреляции между переменными.

Полученные результаты не указывают на наличие сильной взаимосвязи между профессиональным выгоранием и уровнем перфекционизма у учителей информатики в данной выборке. Тем не менее, для более точного определения связи между этими переменными, необходимо провести дополнительные исследования в данном направлении.

*Анализ результатов исследования осознанности у учителей информатики.* В ходе анализа уровня осознанности были выявлены следующие важные аспекты: у 53% респондентов наблюдался уровень осознанности, оцененный как низкий или средний.

Интересным является факт, что это явление преимущественно наблюдается среди лиц в возрастной категории от 35 до 64 лет. Вместе с этим отмечается повышение уровня осознанности у учителей, относящихся к возрастным категориям до 34 лет или старше 65 лет.

*Сравнительный анализ исследования взаимосвязи профессионального выгорания и осознанности.* Результаты регрессионного анализа указывают на взаимосвязь между профессиональным выгоранием и уровнем осознанности у учителей информатики. Негативные коэффициенты регрессии и коэффициенты Спирмена говорят о том, что существует обратная связь между уровнем осознанности и проявлениями профессионального выгорания: чем ниже уро-

вень осознанности, тем выше уровень выгорания и связанных с ним аспектов, таких как истощение, эмоциональные и когнитивные трудности, внутреннее дистанцирование и вторичные симптомы.

Стандартная ошибка коэффициентов и значения p-уровня значимости позволяют утверждать, что эти связи статистически значимы и достоверны. Они указывают на солидность результатов, подчеркивая, что связи между осознанностью и феноменом профессионального выгорания в данной выборке не случайны. Коэффициент R<sup>2</sup>, близкий к нулю, говорит о том, что переменные, связанные с профессиональным выгоранием, не исчерпываются только уровнем осознанности. Возможно, существуют другие факторы, которые также влияют на уровень выгорания у учителей, но не были учтены в данном исследовании. Это может быть предметом дальнейших исследований для более



Таблица 4. Осознанность и профессиональное выгорание: регрессионный анализ.

	Коэффициент регрессии	Стандартная ошибка	р-уровень значимости	R <sup>2</sup>	Коэффициент Спирмена
Профессиональное выгорание и Осознанность	-0,88	6,33	0,19	0,43	-0,74
Истощение и Осознанность	-0,57	6,03	0,14	0,37	
Внутреннее дистанцирование и Осознанность	-0,53	5,44	0,17	0,27	
Когнитивные затруднения и Осознанность	-0,55	5,41	0,2	0,21	
Эмоциональные затруднения и Осознанность	-0,53	5,48	0,21	0,19	
Вторичные симптомы и Осознанность	-0,68	6,11	0,2	0,3	

полного понимания и влияния этих факторов на профессиональное состояние учителей.

**Заключение.** Подводя итоги пилотажного исследования, сформулируем следующие выводы:

В ходе эмпирического исследования была установлена важная связь между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием у учителей информатики. Результаты подтвердили первую гипотезу о том, что существует обратная зависимость между уровнем осознанности и проявлениями профессионального выгорания у респондентов, такими как истощение, эмоциональные и когнитивные трудности, внутреннее дистанцирование и вторичные симптомы. Данный факт подчеркивает значимость развития осознанности в работе учителей информатики для снижения риска профессионального выгорания и профилактики последнего.

Вторая гипотеза о различиях в уровнях профессионального выгорания в зависимости от степени перфекционизма не получила подтверждения. Однако полученные данные по распределению учителей по шкалам перфекци-

онизма представляют интерес. Так, несмотря на то, что большинство участников опроса демонстрировали средний уровень перфекционизма по всем трем шкалам, все же выявлено значительное количество респондентов с высоким уровнем перфекционизма, особенно в аспектах, связанных с ориентацией на себя и социально предписанным перфекционизмом.

В заключении подчеркнем, что полученные выводы указывают на важность роли осознанности для снижения риска профессионального выгорания. Поддержка развития и повышение уровня осознанности среди учителей информатики может оказать значимое воздействие на их эмоциональное благополучие и эффективность профессиональной деятельности. Различия в уровнях перфекционизма также подчеркивают необходимость дальнейших исследований для более глубокого понимания его влияния на работу и жизнь, а также разработки стратегий для улучшения психологического благополучия учителей.

#### БИБЛИОГРАФИЯ:

1. BROWN, K.W., RYAN, R.M. *The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being.* J Pers Soc Psychol. 2003. 84(4). p. 822-848. DOI:10.1037/0022-3514.84.4.822.

2. FLETT, G. L., HEWITT, P. L. Still measuring perfectionism after all these years: Reflections and an introduction to the special issue on advances in the assessment of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2016. Т. 34. №. 7. С. 615-619.
3. HEWITT, P. L., FLETT, G. L., MIKAIL, S. F. *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. Guilford Publications, 2017. ISBN 9781462528721.
4. HEWITT, P. L., FLETT, G. L., TURNBULL-DONOVAN, W., MIKAIL, S. F. The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. In: *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1991. 3(3). p. 464-468. DOI: 10.1037/1040-3590.3.3.464.
5. MARICUȚOIU, L.P., PAP, Z., ȘTEFANCU, E. et al. Is Teachers' Well-Being Associated with Students' School Experience? A Meta-analysis of Cross-Sectional Evidence. *Educ Psychol Rev* 35, 1 (2023). DOI: 10.1007/s10648-023-09721-9.
6. SCHAUFELI, W.B., DESART, S., DE WITTE, H. Burnout Assessment Tool (BAT) Development, Validity, and Reliability. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. 17(24). 9495. DOI: 10.3390/ijerph17249495.
7. SMETACKOVA IRENA, VIKTOROVA IDA, PAVLAS, MARTANOVA VERONIKA, PACHOVA ANNA, FRANCOVA VERONIKA, STECH STANISLAV. *Teachers Between Job Satisfaction and Burnout Syndrome: What Makes Difference in Czech Elementary Schools*. 2019. *Frontiers in Psychology*. V. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02287. ISSN=1664-1078.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.06>  
CZU: 159.98:616-009

## APLICAREA UNUI PROGRAM DE TERAPII COGNITIVE A DEPRESIEI PERSOANELOR CU ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL

**Aurelia GLAVAN,**

*doctor habilitat, profesor universitar,*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**ORCID iD: 0000-0002-2549-5367**

**Tatiana BĂLĂNUȚĂ,**

*doctorandă,*

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

**ORCID: 0000-0003-3945-6876**

**Rezumat:** în acest articol este descrisă eficiența aplicării unui program de terapii cognitive a depresiei persoanelor cu accident vascular cerebral, de la momentul contactului inițial cu psihologul în perioada acută, precum și la următoarele etape de reabilitare, pentru formarea deprinderilor de reglare afectiv – comportamentală. Intervenția prin acest program a contribuit la optimizarea procesului de reabilitare psihosocială, prin valorificarea unor principii, direcții, metode, tehnici de abordare integrată a persoanelor post accident vascular cerebral din diferite orientări psihologice bine organizate și dezvoltate benefic pentru acest grup de persoane.

**Cuvinte-cheie:** *accident vascular cerebral, depresie, program, intervenție, terapii cognitive.*

### APPLICATION OF A COGNITIVE THERAPY PROGRAM FOR DEPRESSION IN PEOPLE WITH STROKE

**Abstract:** *this article describes the effectiveness of the application of a program of cognitive therapies for the depression of people with stroke, from the moment of initial contact with the psychologist during the acute period, as well as at the following stages of rehabilitation, for the formation of affective-behavioral regulation skills. The intervention through this program contributed to the optimization of the psychosocial rehabilitation process, by capitalizing on some principles, directions, methods, techniques of an integrated approach to post-stroke people from different well-organized psychological orientations and beneficial development for this group of people.*

**Keywords:** *stroke, depression, program, intervention, cognitive therapies.*

**Introducere.** Complexitatea și dinamica reabilitării psihosociale este în creștere continuă prin apariția permanentă a unor noi modele de intervenție terapeutică, sondând noi arii de îngrijire a persoanelor în dificultate. Reușita reabilitării după un accident vascular cerebral depinde întotdeauna de factorul psihic al persoanei, de modul de cooperare psihică, de participarea cât mai plenară a acestuia în actul de reabilitare, deosebit de importantă fiind intervenția prin modele psihologice individualizate, care facilitează susținerea personalității individului [9].

Acest proces complex necesită aptitudini în mai multe domenii – medicină, psihologie, pedagogie, asistență socială ș.a., abordarea biopsihosocială a reabilitării fiind de prioritate exclusivă și de o actualitate investițională [4; 10].

Reabilitarea psihosocială reprezintă astăzi principalul generator de îngrijorare în politicile de sănătate și cele sociale din întreaga lume, cercetarea științifică fiind într-un perpetuu asediu al provocărilor. În acest context preocupările cercetătorilor sunt axate pe scheme terapeutice moderne și eficiente ce vizează recuperarea persoanelor și îmbunătățirea substanțială a calității vieții acestora, asigurându-le dreptul la sănătate și bunăstare, reabilitarea psihosocială devenind strategia de sănătate a secolului XXI [2;4; 6].

Deși în literatura internațională, reabilitarea psihosocială este în atenția cercetătorilor încă de la începutul secolului trecut, în preocupările cercetătorilor din țara noastră a pătruns relativ recent. Studiul lucrărilor de specialitate ale savanților consacrați în domeniu, bazându-ne pe modele de evaluare și



de intervenție psihologică și socială, ne-a deschis calea spre elaborarea unor Programe de reabilitare psihologică și socială, unul dintre ele propus spre validare în lucrarea prezentă. Literatura de specialitate nu dispune de informații sistematice cu privire la efectul programelor de intervenție psihologică la persoanele care au suferit un atac cerebral și la predictibilitatea succesului unei asemenea terapii ca parte a unei intervenții de lungă durată. În ciuda importanței acestei probleme, până în prezent i s-a acordat o atenție științifică foarte redusă [1;3;7].

*Originalitatea acestei lucrări* constă în dezvoltarea unei strategii de lucru specifică pentru intervenția de eficientizare a procesului de reabilitare în cazul persoanelor ce au suferit un accident vascular cerebral și sunt supuse unui Program de reabilitare psihosocială, de la momentul contactului inițial cu psihologul (perioada acută de reabilitare precoce), precum și la alte etape de reabilitare (postacută și tardivă). *Am presupus* că aplicarea unui Program de reabilitare formativ, special conceput pentru remiterea depresiei, va contribui pozitiv la eficientizarea procesului de reabilitare post accident vascular cerebral, prin ameliorarea variabilelor psihologice, adaptarea socială și creșterea calității vieții acestor persoane, printr-o abordare complexă – reuniunea părții teoretice cu cea empirică.

*Primul pas în acest demers* a fost crearea Programului de reabilitare psihologică post accident vascular cerebral, dedicat subiecților cu depresie aflați în proces de reabilitare. *Scopul* acestui Program este de a răspunde necesităților specifice persoanelor afectate la diferite etape ale procesului recuperator, ce conferă accesibilitate și concizie, cu evidențierea tuturor aspectelor importante pentru proiectarea și monitorizarea persoanei pe durata reabilitării, atât din partea psihologului clinician, care va implementa intervenția, cât și din partea medicului specialist în reabilitare, care este managerul de caz pentru fiecare dintre aceste persoane.

Întrucât persoanele după un accident vascular cerebral sunt însoțite frecvent de o serie de tulburări psihologice din sfera dispozițional - emoțională, utilizarea tehnicilor psihologice de terapie cognitivă a anxietății, depresiei, a tulburărilor de personalitate, etc., în reabilitarea lor am considerat potrivită efectuarea unei cercetări privind, posibilitatea de reducere a depresiei la acest grup de persoane, deoarece din complicațiile post accident vascular cerebral, una din cele mai invalidante este depresia, care poate fi moderată sau severă. Conform au-

torilor, depresia este cea mai importantă tulburare psihică asociată accidentului vascular cerebral, iar studiile sugerează că depresia după un atac cerebral afectează negativ recuperarea pacienților deoarece influențează nu doar motivația pacientului, ci și funcția cognitivă și contribuie la creșterea poverii bolii asupra familiei pacientului [4]. Pacienții la care depresia se remite prezintă și un nivel mai bun de recuperare în domeniul funcționării cognitive. Depresia după accident vascular cerebral se asociază cu un risc crescut de deces și de suicid [4;10]. Literatura de specialitate nu ajunge la un consens în ceea ce privește prevalența depresiei după un atac cerebral. Prevalența variază între 20-65% în primii doi ani după accidentul vascular cerebral. Totuși se consideră că în primul an după atacul cerebral aproximativ un sfert din pacienți vor dezvolta o depresie, riscul cel mai ridicat pentru apariția depresiei fiind în primele luni. Conform altor autori, prevalența depresie post accident vascular cerebral la 6-24 luni după evenimentul vascular variază de la 60% la 79%. Dacă depresia apare în decurs de câteva zile după eveniment, aceasta este posibil uneori să se remită de la sine, în timp ce episodul depresiv diagnosticat mai târziu, adică la cel puțin trei luni, de obicei rămâne și este nevoie de a fi recunoscut și tratat ulterior [3;4;9].

Astfel, intervenția psihologică a fost ajustată *persoanelor cu depresie* și reprezintă un sistem de *mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice*, care urmărește diminuarea tulburărilor neuropsihologice la persoanele post accident vascular cerebral. Având drept bază științifică studiile sus amintite despre tabloul psihologic al persoanelor post accident vascular cerebral și modul de tratare al lor, ne-am propus să ameliorăm printr-un Program de terapii cognitive a depresiei, componentele cognitive, afective, de personalitate și de calitate a vieții. Aceste premise ale cercetării sunt completate de *ipoteza* că: prin instituirea intervenției printr-un *Program de terapii cognitive a depresiei post accident vascular cerebral*, va apărea o diminuare a intensității variabilelor psihologice negative, intervenția fiind asociată cu creșterea indicilor de calitate a vieții [3; 5; 8].

*Selectarea beneficiarilor* a reieșit din faptul, că terapia cognitivă este eficientă în depresiile de intensitate ușoară sau medie post accident vascular cerebral. De asemenea, fiind necesar ca pacientul să aibă o memorie și un nivel de concentrare satisfăcătoare, pentru a putea face legătura între dispoziție, evenimente exterioare și gânduri. Nivelul social sau o mai bună formarea școlară nu au nici o influență semnificativă în ceea ce privește rezultatele.

### Descrierea Programului de terapii cognitive a depresiei post accident vascular cerebral.

*Contradicții și limite* – programul este contraindicat în cazul depresiei cu stări delirante sau maniacodepresive. Pentru a putea modifica gândurile depresive, trebuie să fie conservat sensul realului. În cazul incapacității unor pacienți de a face legătura între emoții, gânduri și comportamente nu este indicată terapia cognitivă, fiind de preferat ca acești pacienți să fie tratați cu antidepresive.

*Antidepressivelle* - terapiile cognitive pot constitui o alternativă la antidepresive în măsura în care unii pacienți refuză medicamentele sau dacă este vorba despre o serie de contraindicații fizice ori de o toleranță defectuoasă. Combinația dintre antidepresive și terapia cognitivă este posibilă și, în general, mai eficientă decât medicamentele antidepresive unică formă de tratament.

*Unde se desfășoară terapia? Cine o face?* - cadrul obișnuit în care se desfășoară tratamentul este salonul de spital sau cabinetul psihologului. De fapt, cea mai mare parte a celor consultați suferă de o depresie de intensitate moderată, care reprezintă forma cea mai frecventă a maladiei depresive. Pacienții sunt conștienți de depresie lor și sunt capabili să vorbească despre ea.

*Aplicarea terapiei cognitive în cazul depresiei* - terapia cognitivă folosește tehnici pentru modificarea gândurilor negative, învățându-ne să diferențiem realitatea faptelor de aprecierea lor subiectivă, atât în timpul ședințelor de terapie, cât și în viața de zi cu zi.

*Contractul terapeutic* - este o terapie de scurtă durată care se derulează în aproximativ 20 de ședințe, de câte 45 de minute fiecare. În general, terapiile cognitive se desfășoară pe o perioadă de la 3 la 6 luni, câte una sau două ședințe pe săptămână. Pentru început, se recomandă câte două ședințe, săptămânal. Durata scurtă prezintă un avantaj evident: atât pacientul, cât și terapeutul vor fi determinați astfel să colaboreze activ în ceea ce privește problemele cotidiene.

*Organizarea ședințelor* - terapia prezintă o anumită structură. Terapeutul și pacientul se pun de acord asupra unei „agende” care precizează de la începutul ședinței temele ce urmează a fi abordate. „Asupra cărui lucru vreți să lucrăm astăzi?” este propoziția introductivă tip, care invită pacientul să ia inițiativa. O dată aleasă, tema trebuie ilustrată. Pacientului îi vor fi solicitate exemple de situații problematice, pentru a percepe mai bine dificultățile din momentul respectiv. Frecvent, terapeutul va rezuma punctele importante care apar în timpul șe-

dinței: „Dacă am înțeles eu bine, am observat că...”. La sfârșitul fiecărei ședințe, terapeutul îi va cere pacientului să rezume ceea ce a înțeles, făcând o comparație cu ceea ce a reținut el însuși. La sfârșit, terapeutul îl întreabă pe pacient dacă are ceva de obiectat referitor la ședință. Această anchetă este un mod de a pune în lumină gândurile negative pe care urmează să le modifice terapia. Ele sunt frecvente, mai ales la început, deoarece așteptările prea mari ale pacientului provoacă deseori decepții. Cu cât consideră mai mult că ceea ce se petrece este doar un alt tratament, cu atât riscă mai mult să eșueze. El vine la tratament pentru că i s-a spus să vină, dar nu credea în acesta. Informațiile date îi permit, de asemenea, terapeutului să își corecteze propriile erori de interpretare sau eventualele greșeli de tact față de cineva, pentru care respectul de sine poate fi lesne pus în discuție. Terapeutul trebuie să dea dovadă de o foarte bună înțelegere a problemelor cu care se confruntă pacientul și să își imagineze că necazurile acestuia sunt ale lui. El trebuie să îl trateze de la egal la egal, să păstreze în același timp o relație cu caracter profesional. Terapeutul nu poate deveni prietenul pacientului, dacă vrea să rămână un sfetnic care să îl ajute la înțelegerea și detașarea de problemele pe care le are. Stilul terapiei este directiv. Terapeutul intervine aproape la fel de des ca și pacientul și pune sarcini și exerciții practice. Accentul cade aici pe o relație de colaborare, compatibilă cu aceia dintre doi savanți ce caută același adevăr. De fapt, terapeutul joacă rolul unui expert care susține abordarea problemelor dintr-o altă lumină. În sfârșit, practicantul trebuie să încurajeze independența și autonomia pacientului în raport cu ședințele de terapie și cu persoana terapeutului. Un aspect fundamental este acela că sarcinile din viața cotidiană sunt puse în practică. Ele sunt teme care trebuie făcute în afara timpului dedicate ședințelor. De comun acord, vor fi programate experiențe care vizează înmulțirea situațiilor de plăcere și de control. Scopul programelor respective este de a mobiliza și de a pune în discuție gândurile depresive, prin confruntarea lor cu realitatea.

*Etapele terapiei* - În timpul primelor trei ședințe, după ascultarea necazurilor pe care le are pacientul, evaluarea clinică a riscului suicidar și alte estimări terapeutice care derivă de aici, terapeutul prezintă principiile terapiei cognitive. Aceasta trebuie să explice de la prima ședință faptul că gândirea este o interpretare a realității și să dea un exemplu imediat, printr-o problemă concretă expusă de pacient. De asemenea, este importantă și construirea unei realități strânse, pozitive.

*Creșterea activității* - chiar de la prima ședință, pacientului i se va da un plan de activitate săptămânal, care să îi permită înregistrarea experiențelor de plăcere și control. De asemenea, chiar de la început se va discuta cu el un program de sarcini progresive pentru desprinderea de inactivitate și accentuarea experiențelor de plăcere și control în activitățile de serviciu sau din timpul liber. Programul urmărește în egală măsură încurajarea contactelor sociale. Chiar la începerea ședinței, va fi pusă în aplicare o schemă simplă.

*Gânduri automate depressive* - punerea în evidență a gândurilor automate se poate realiza notând pe o listă cele mai frecvente gânduri automate pe care le are un om depresiv.

*Jocurile de rol* - sunt folosite pentru a reconstitui mental situațiile. Interpretând situația, ca pe scenă, pacientul va putea astfel să reconstituie sentimentele și gândurile pe care le-a avut în legătură cu mediul său profesional sau familial.

*Tehnicile de vizualizare în imaginație* - unii pacienți sunt prea slăbiți pentru a juca o scenetă. O tehnică mai simplă constă a le cere să-și închidă ochii și să își imagineze o scenă din viața curentă, în care au dificultăți de acțiune. Apoi, li se va cere să se concentreze asupra monologului interior produs în legătură cu imaginile respective.

*Întrebările directe* - subiectul poate fi parțial conștient de gândurile negative care îi întunecă spiritul. În acest caz, discuția poate permite descrierea și studierea lor. Prin descrierea gândurilor negative, subiectul se distanțează și ajunge să controleze un fenomen subconștient, pe care trebuia să îl suporte fără să își dea seama și de la care nu pricepea decât consecințele, adică tulburările de atenție și de memorie.

*Emoție și gând automat* - dacă are emoții care apar spontan, mai ales atunci când pacientul începe să plângă, terapeutul îl va întreba ce monologuri interioare și ce imagini trezește sau însoțește cel sentiment de tristețe. Tăcerile, semnele de anxietate mai mult sau mai puțin subtile trebuie să conducă la aceleași întrebări. Terapeutul se poate simți indiscret (și chiar este, în cele din urmă). El trebuie să îi explice pacientului necesitatea de a avea acces în zona problemelor ascunse, care pot ajuta la descoperirea resorturilor subtile ale depresiei.

*Înregistrarea gândurilor automate în afara ședințelor* - de asemenea, pentru viața cotidiană poate fi utilizată o fișă de autoînregistrare. Pacientul va completa fișa respectivă de fiecare dată când simte o emoție puternică. Fișele vor fi studiate împreună cu terapeutul și vor constitui o bază de discuție în fixarea temelor pentru ședințele ulterioare.

*Modificarea gândurilor automate în timpul ședinței* - în primele 4 ședințe vor fi discutate, împreună cu pacientul, gândurile automate în scopul de a-l ajuta să aibă o viziune mai puțin rigidă asupra lumii, în primul rând pacientul trebuie ajutat să dobândească o anumită distanțare față de opiniile sale depressive: terapeutul va propune examinarea argumentelor pentru și împotriva gândurilor negative. El îl ajută pe subiect să nu își mai asume în mod sistematic responsabilitatea pentru tot ce nu merge bine în jur. În unele cazuri grave, când pacientul are gânduri suicidare, vor fi puse în discuție monologurile critice interioare și postulatul potrivit căruia sinuciderea a reprezentat singura soluție pentru a scăpa de sentimentul de culpabilitate.

*Schimbarea gândurilor automate în afara ședinței* - acest lucru se realizează printr-o fișă, care adaugă la evaluarea gândurilor automate punerea lor în discuție prin alte gânduri alternative, pe care subiectul le consideră mai raționale.

*Fișă de modificare a gândurilor automate* - se completează în caz de emoție neplăcută, puternică (angoasă, depresie, furie etc.)

*Modificarea postulatelor* - începând cu ședință a zecea, se poate trece la izolarea postulatelor corespunzătoare gândurilor automate. La sfârșitul ședinței apar gânduri repetitive, care se organizează în forme de credințe - adevărate viziuni personalizate asupra lumii. Chiar dacă acestea reprezintă caricatura sistemelor morale obișnuite și atrage după sine destulă suferință, subiectul va ține cont de aceste postulate. La început, el „nu vrea să audă nici măcar de modificare a unei virgule”. De altfel, postulatele reprezintă adeseori achiziții ideologice precoce, care au avut loc în timpul expresiilor emoționale întinse. De asemenea, postulatele mai pot fi urmarea unei identificări cu ideile unor persoane dragi sau influente, pot reprezenta niște imperative de familie.

*Scoaterea la lumină a postulatelor* - în general vom căuta teme comune mai multor gânduri automate. Vor fi studiate scenariile repetitive de refuz sau eșec din viața pacientului, pentru a desprinde caracteristici comune și un scenariu mai cuprinzător. De asemenea, terapeutul poate folosi tehnica „săgeții în jos” care permite să „cobori” pas cu pas (pornind de la un gând automat depresiv) până la postulatele ce reprezintă sursa depresiei. La fiecare etapă, terapeutul își va întreba pacientul: „Și care este cea mai rea consecință a lucrului pe care mi l-ați spus?”

*Rezolvarea problemei* - postulatele sunt reguli stabilite de tratare a informației. Atunci când situ-

ățiile problematice sunt rezolvate în mod nesatisfăcător, consecințele negative pot fi importante sau nesemnificative, însă ele contribuie oricum la menținere depresie. „Procesul de rezolvare a problemei” se fondează pe un model circular alcătuit din șapte etape. Modelul este circular pentru că etapa 7 continuă cu etapa 1, iar procesul trebuie reluat de câteva ori. Această metodă nu este nouă, însă aplicarea ei se face rareori cu rigurozitate. Punerea în aplicare a „procesului de rezolvare a problemei” necesită o apropiere sistematică care, o dată asumată, sporește semnificativ șansele de rezolvare pentru o mare varietate de situații. Cele 7 etape de rezolvare a problemei sunt următoarele:

1. Definirea problemei - explicitarea, aprofundarea problemei, observarea cauzelor și a consecințelor problemei respective. Aceasta va fi formulată în termeni foarte preciși și concreți. Trebuie acordată atenție situării problemei în contextul global.
2. Elaborarea soluțiilor - inventarierea tuturor soluțiilor posibile fără a le evalua și fără a le cenzura. Se impune ca subiectul să fie cât mai creativ posibil și să nu ezite să treacă pe listă o variantă bizară, neconvențională.
3. Evaluarea soluțiilor - evaluarea fiecărei soluții, subliniind avantajele și dezavantajele, consecințele pe termen scurt, mediu și lung, pentru sine și pentru ceilalți, implicațiile concrete (bani, timp) etc. Evaluarea trebuie făcută în scris. De asemenea, trebuie prevăzut un anumit interval de timp, necesar pentru a verifica dacă nu lipsesc anumite informații pertinente.
4. Luarea unei decizii - ținând cont de bilanțul rezultat din comparația soluțiilor posibile, se optează pentru o soluție sau un ansamblu de soluții. Se va insista mai mult pe căutarea unui compromis, o soluție de sinteză, parțială, și nu pe soluția „perfectă”. Amânările vor fi evitate.
5. Executarea deciziei - se precizează sarcinile legate de punerea în aplicare a deciziei și se întocmește o agendă. În această etapă, așteptările trebuie să fie realiste, în funcție de tipul necesar aplicării deciziei și observării efectelor executării deciziei respective.
6. Evaluarea rezultatelor - evaluarea rezultatelor acțiunii, în funcție de obiectivele vizate și de problemă definită în prealabil.
7. Redefinirea problemei - dacă rezultatele obținute sunt nesatisfăcătoare, se va relua procesul, cu etapa 1, redefinim și formulând problemă rezolvată. Obținerea unor rezultate nesatisfăcătoare nu trebuie privită ca un eșec, ci ca un indiciu că problema trebuie să fie reformulată, că trebuie

căutată o soluție mai bună și o strategie adecvată de aplicare, că trebuie să ne angajăm din nou într-un proces de rezolvare a problemei.

*Confruntarea cu realitatea și sarcini practice* - la sfârșitul fiecărei ședințe terapeutice pacientul este confruntat cu situații reale. Scopul lor este de a compara gândurile negative cu realitatea. Adeseori, pacientul evită bilanțul, fiindu-i teamă, în orice situație, de eșec sau de excluderea socială. Jocul de rol și prezentarea de imagini mentale în stare de relaxare facilitează confruntarea cu realitatea și favorizează contactele sociale, prestări sociale care ar putea deveni pozitive.

*Sfârșitul tratamentului* - o dată ce au fost modificate gândurile automate și postulatele, iar activitatea pacientului a crescut în mod semnificativ, se poate trece la ultima etapă a terapiei. Momentul poate avea loc după 20 de ședințe desfășurate, de obicei, pe o perioadă de 3 la 6 luni. Terapia se termină printr-o recapitulare a ceea ce s-a înțeles și realizat pe durata ședințelor. Împreună cu pacientul, se va stabili apoi un program de menținere, alcătuit din teme atât cognitive, cât și comportamentale.

*Menținerea rezultatelor* - pacientul va fi revăzut lunar (pe o perioadă de 6 luni), iar în al doilea semestru de după terapie, de două ori. De asemenea, vor fi propuse ședințe de recapitulare, care se dovedesc adesea la fel de necesare ca și repetarea unui vaccin.

**Concluzii.** Valorile științifice importante rezultate din implementarea *Programului de terapii cognitive a depresiei* post accident vascular cerebral sunt sintetizate în concluziile:

*Metodologia inovativă* din perspectivă psihosocială, elaborată și validată prin intermediul Programului de terapii cognitive a depresiei post accident vascular cerebral, a contribuit la eficientizarea reabilitării psihosociale a persoanelor și presupune valorificarea unor semnificative principii, direcții, tehnici, procedee și modalități de abordare integrată a persoanelor post AVC din diferite orientări psihologice bine organizate și dezvoltate benefice pentru acest grup de persoane.

*Valoarea praxiologică* a Programului a fost asigurată de orientarea demersului investigațional spre factorii psihosociali (implicarea aparținătorilor, familiei, comunității, echipei de reabilitare) și factorii individuali (dezvoltarea componentelor personalității: deprinderilor emoționale pozitive, elementelor-cheie ale conștiinței de sine, comportamentului independent, activității vitale, rezervelor personale și eliminarea inhibițiilor, dezvoltarea abilităților de comunicare, dezvoltarea capacităților de relaționare și integrare socială).

Programul a facilitat învățarea de către persoanele vizate a gestionării neliniștii, depresiei, anxietății, a temerilor și emoțiilor negative cu care se confruntă, și însușirea unor tehnici de relaxare, meditații și alte practici pe care le pot utiliza în situațiile cotidiene pentru a controla, reduce și înlătura diverse stări emoționale distructive.

Programul de terapii cognitive a depresiei post accident vascular cerebral, favorizează stabilirea relațiilor de colaborare între beneficiar și echipa de rea-

abilitare și oferă deschideri de perspectivă în studiul accidentului vascular cerebral.

Demersul de formare, desfășurat în Modelul conceptual al reabilitării psihosociale a persoanelor post accident vascular cerebral, demonstrează, că aplicarea Programului prin intervenții psihologice este recomandabil cu începere de la etapa acută a accidentului vascular cerebral și poate fi continuat la etapele de reabilitare precoce, tardivă și sechelară, inclusiv cea de intervenție comunitară.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BUCUN, N., GLAVAN, A. *Repere teoretice și metodologice ale evaluării psihologice a persoanelor post accident vascular cerebral*. În: Revista Univers Pedagogic, Nr.2 (66), 2020. pp. 76-87. ISSN1811-5470.
2. GLAVAN, A. *Consilierea psihosocială a persoanelor cu dizabilități în procesul de reabilitare complexă prin programe educaționale*. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, Psihopedagogie și Managementul Educației, volumul V; Chișinău, UST, 1-2 martie 2019, p.38-42, ISBN 978-9975-76-266-3.
3. GLAVAN, A. *Program de reabilitare psihosocială post accident vascular cerebral*. Monografie. Chișinău: Print-Caro, 2021, 152 p. ISBN 978-9975-56-866-1.
4. GLAVAN, A. *Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral*. Monografie. Chișinău: IȘE, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”, 408 p. ISBN 978-9975-48-182-3.
5. GLAVAN, A. *Studiul clinico-psihologic al tulburărilor cognitive la persoanele post accident vascular cerebral*. În: Psihologie. Revista Științifico-Practică, volumul 36, nr. 1-2, 2020, ISSN P 1857-2502, ISSN E 2537-6276 pp. 40-48.
6. GLAVAN, A., GROPPA S. *Evaluarea neuropsihologica și proiectarea intervenției psihologice în reabilitarea pacienților cu accident vascular cerebral (AVC)*. În: „ Archives of the Balkan Medical Union”, volum 52, aprilie 2017, Celsius Publishing House, p.9-14. ISSN 0041 – 6940.
7. GLAVAN, A., SIRIC I. *Consilierea psihologică în procesul de recuperare medicală a pacienților*. În: Archives of the Balkan Medical Union, volum 51, aprilie 2016, Celsius Publishing House, p.188-189. ISSN 0041 – 6940.
8. HOLDEVICI, I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București, Editura Trei, 2011. 720 p.
9. LUPU, I. *Calitatea vieții în sănătate. Definiții și instrumente de evaluare*. Calitatea Vieții, nr.17(1-2), pp.73-91, 2006.
10. MORARU, A., PASCAL, O., HAMIȚCHI, E., MUNTEANU, L., AGAPII, E., COJOCARI, D., CEBOTARI, A. *Reabilitarea medicală a bolnavului cu accident vascular cerebral – Protocol Clinic național PCN -181*. Aprobata de Ministerul Sănătății al Republicii Moldova, Chișinău: 2012, Rev. 2014, p.8.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.07>  
CZU: 376:316.77

## METODOLOGIA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

**Aurelia RACU,**

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

**Olga DRUGUȘ,**

*doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**ORCID: 0000-0002-0914-2510**

**Rezumat:** Pentru a socializa un copil cu dificultăți de învățare are nevoie să beneficieze de intervenție individuală și să participe la activități colective. Copilul cu dificultăți de învățare, nu are nevoie de compătimirea sau mila noastră, ci de suportul, sprijinul și ghidare, oferindu-i oportunitatea să trăiască împreună cu alți copii, ca parte integrantă a comunității. Dezvoltarea competenței de comunicare în școală este abordată la toate treptele de învățământ în cadrul activităților didactice și extracurriculare. Cadrele didactice trebuie să aplice adaptări psihopedagogice și modificări/adaptări curriculare ale conținuturilor corespunzătoare cu scopul realizării finalităților educaționale, astfel, indicându-se un sens orientativ al traseului optim pentru atingerea obiectivelor, iar metodele și strategiile didactice să fie flexibile și adaptate pentru fiecare copil în parte conform potențialului individual.

**Cuvinte-cheie:** competență, comunicare, dezvoltare, individualizare, dificultăți de învățare.

### METHODOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

**Abstract:** In order to socialize a child with learning difficulties, he needs to benefit from individual intervention and participate in collective activities. The child with learning difficulties does not need our pity or pity, but our support, support and guidance, giving him the opportunity to live together with other children, as an integral part of the community. The development of communication competence in school is addressed at all levels of education within didactic and extracurricular activities. Teaching staff must apply psycho-pedagogical adaptations and curricular modifications/adaptations of the corresponding contents with the aim of achieving the educational goals, thus indicating a direction of the route optimal for achieving the objectives, and the didactic methods and strategies to be flexible and adapted for each child according to individual potential.

**Keywords:** competence, communication, development, individualization, learning difficulties.

Comunicarea interpersonală nu este un proces temporar și limitat, deoarece fiecare persoană participă involuntar în procesul de socializare și adaptându-se mereu la schimbările care apar în societate, fiind pus mereu în fața unor provocări. O dificultate este, de cele mai multe ori, o consecință în plan performanțial a unei dizabilități, dar ea poate apărea și din multe alte cauze și motive conjuncturale, incidentale, „aleatorii” [15]. Această abordare a demonstrat posibilitatea unei asemănări și suprapunerii între conceptul de **dificultăți de învățare** (în continuare se va folosi și abrevierea **DÎ**) și a eșecului școlar. Demonstrarea acestor

probleme teoretice a fost posibilă printr-o diferențiere între dificultățile de învățare induse și dificultățile de învățare propriu-zise [15, 16]. Dificultățile de învățare induse sunt dificultăți, ce sunt provocate de modul în care se învață (absența unor tehnici de învățare eficiente, lipsa de eficiență școlară, absenteism) sau de mediul în care se învață (deficiențe de predare, supra-solicitare școlară), care generează randament scăzut, performanțe sub limita potențialului deținut. Dificultățile de învățare propriu-zise au un caracter structural-funcțional și sunt consecința unei deficiențe de natură organică, constitutivă.

Abordarea acestui aspect al comunicării se regăsește într-un șir de lucrări științifice, semnate de către O. Pânișoară, J.C. Abric, A. Racu, V. Mîslițchi, A. A. Леонтьев, A. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин etc. unde activitatea comunicativă este abordată în contextul teoriei activității prin disocieră componentelor structurale.

Problemele pe care le presupune formarea deprinderilor de activitate comunicativă productivă s-au aflat în repetate rânduri în centrul atenției unor renumiți cercetători români. Astfel, la autorii români P. Golu, Gh. Radu putem întâlni abordări științifice cu referire la rolul comunicării și caracteristicile esențiale ale acesteia; la S. Chelcea – formele comunicării în funcție de nivelul interacțiunii și finalitățile sale; comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală, conținuturile comunicării la T. Slama-Cazacu – rolul comunicării în dezvoltarea gândirii în contextul psiholingvisticii.

În literatura de specialitate, am evidențiat contribuția cercetătorilor: I. Cerghit, T. Callo etc., care analizează și descriu principii, metode și mijloace didactice de dezvoltare a limbajului și comunicării. Cercetătorii E. Boșcaiu, V. Olărescu, V. Mîslițchi E. Verza etc. consideră limbajul și comunicarea ca subiecte și domenii de cercetare cu posibilități de extindere. În cercetările acestora sunt prezentate modele generale, dar și specifice ale dezvoltării competenței de comunicare, unde este evidențiată interrelația dintre comportamentul comunicativ și dezvoltarea psihosocială. Astfel, am analizat minuțios și rezultatele cercetărilor experimentale și teoretice ale lui N. Werner și M. Montessori cu referire la importanța interacțiunii asimetrice și simetrice, de formare și dezvoltare la copii a abilităților și deprinderilor de stăpânire a mijloacelor de comunicare verbală. Iar lucrările din literatura științifică ale lui J. Bruner, I. Negură, A. A. Цыганок. cu referire la problemele interrelaționării sistemelor de comunicare, lingvistice și intelectuale, reprezintă particularitatea de bază a exprimării verbale a gândului în procesul de socializare. Totodată, la baza activităților de dezvoltare a competenței de comunicare atât pentru alți cercetători, cât și pentru mine personal este teza fundamentală a cercetătorului Л. С. Выготский [17].

Problema privind adaptarea școlară a copiilor a fost investigată și de mai mulți cercetători din Republica Moldova, care au elucidat diverse aspecte psihopedagogice ale acesteia: N. Bucun, A. Racu, D. Gănu, V. Rusnac, J. Racu, L. Malcoci, A. Cara, O. Paladi, P. Jelescu, I. Negură, A. Bolboceanu, S. Cemortan, V. Prișcan, E. Petrov, G. Bulat etc., accentuând importanța **dezvoltării abilităților de comunicare** și socializare a copiilor cu CES.

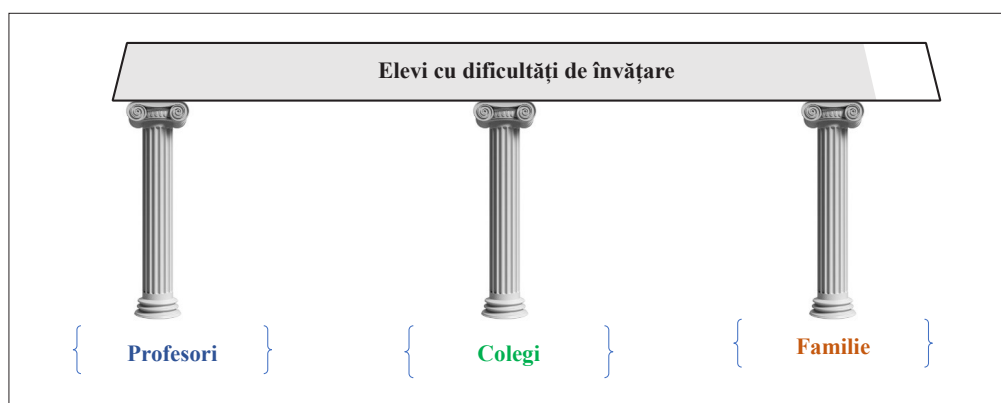
Strategia de dezvoltare a educației „Educația-2020”, pentru anii 2014-2020, aprobată prin HG al RM nr. 944 din 14.11.2014, Strategia de dezvoltare „Educația-2030, aprobată prin HG al RM nr. 114 din 07.03.2023, ODD 4- Educație de calitate, Codul Educației al Republicii Moldova, ordinul nr.125 din 17.07.2014, în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr. 634 - documente de politici educaționale ale Republicii Moldova; Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova Chișinău, 2018, Ordinul MECC nr. 1592 din 25.10.2018 – ne-au servit drept bază orientativă în activitatea de cercetare preconizată.

Totodată, constatăm insuficient investigată problema ce vizează dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare în instituțiile de învățământ general. Considerăm cu certitudine, necesitatea de a cerceta problema respectivă care este determinată de:

- a. *numărul mare de copii cu CES, printre care și cei cu DÎ, care în urma procesului de dezinstituționalizare sunt parte a procesului de incluziune în instituțiile de învățământ general;*
- b. *puține cercetări complexe cu referire la această problemă;*
- c. *implementarea conținuturilor politicilor educaționale în vederea dezvoltării educației incluzive.*

Deciziile oricărui cadru didactic referitor la metodele și strategiile de predare-învățare sunt influențate de cunoașterea potențialului, intereselor și capacitatea individuală de participare și implicare a fiecărui copil în cadrul procesului instructiv-educativ. În cazul copiilor cu DÎ, cadrele didactice aplică adaptări psihopedagogice și modificări/adaptări curriculare ale conținuturilor corespunzătoare cu scopul realizării finalităților educaționale. Astfel, se indică un sens orientativ al traseului optim pentru atingerea obiectivelor, de aceea metodele și strategiile didactice sunt flexibile, fiind adaptate pentru fiecare copil în parte conform potențialului individual.

În acest context, propunem „**Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare**”. Cei 3 piloni de suport pe care se va axa modelul dat sunt: profesorii (inclusiv, cadrele didactice de sprijin, psihologul școlar, logopedul), colegii de clasă ai elevilor cu DÎ și, nu în ultimul rând, familia. Reprezentarea grafică a acestuia este reflectată în figura 1.



**Figura 1.** Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare

Considerăm de bază acești trei piloni, deoarece fac parte integrantă a mediului de comunicare a comunității școlare. În această ordine de idei:

- **cadrele didactice** (inclusiv, cadrele didactice de sprijin), dar și psihologul școlar, logopedul etc., vor acorda suportul necesar specializat în dezvoltarea unei bune comunicări la elevii cu dificultăți de învățare;
- **colegii de clasă**, prin ghidare și cooperare, ajutor reciproc vor contribui la consolidarea aptitudinilor de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare;
- **părinții și familia**, în calitate de celulă de bază, se vor mobiliza în susținerea, dezvoltarea și consolidarea competențelor de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare

Pentru **PILONUL 1 - cadrele didactice**, sunt recomandate următoarele activități:

- **Organizarea jocurilor de dezvoltare a comunicării.** Jocurile didactice au anumite avantaje în activitatea educațională a clasei, prin însăși noțiunea de joc, acesta este acceptat prin definiție. Elevii iubesc să se joace. De aceea, selectarea judicioasă a acestora va contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor cu DÎ.
- **Aplicarea tehnicilor de instruire diferențiată.** Instruirea diferențiată a copiilor cu dificultăți de învățare se referă, în general, la personalizarea sau individualizarea demersului instructiv-educativ în raport cu specificul acestor dificultăți. Se pornește de la diagnosticarea și examinarea cerințelor individuale (specifice fiecărui copil), cerințe determinate prin experimentul de constatare descris în capitolul anterior al tezei. Dacă la nivel de sistem educațional, instruirea diferențiată se re-

feră la structura și conținutul învățământului, la nivelul clasei de elevi, instruirea diferențiată se axează pe organizarea colectivității școlare și a activității didactice, pe metodologia didactică și relația pedagogică dintre profesor și elev. Cadrele didactice trebuie să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de strategii didactice care să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasa lor, ca ulterior, învățarea să se producă într-un mediu adecvat și stimulativ pentru toți copiii. Una dintre tehnicile instruirii diferențiate este împărțirea sarcinilor în etape mai mici de către profesor.

În opinia S. Golubițchi, în clasele primare, prin lecțiile de comunicare se urmărește formarea capacităților de comunicare prin dialog, observare, pronunțare, memorare, alcătuire de mesaje, povestire, recunoaștere și completare, activități descrise mai sus. În clasele a III-a și a IV-a sunt recomandate: *povestirea orală a unor texte sau mesaje audiate; formularea ideilor principale prin povestirea orală a unui fragment dintr-un text narativ; construirea de dialoguri în diverse situații concrete sau imaginare; actualizarea unor elemente de comunicare nonverbală.* [7]

- **Adaptarea demersului didactic la elevii cu DÎ.** Conform noii paradigme „învățarea se realizează prin cooperare, urmărindu-se progresul fiecărui elev, iar succesul școlar este asigurat pentru toți elevii, în dependență de potențial și particularități de dezvoltare”, valabilă și pentru elevii cu dificultăți de învățare, profesorul va concepe și realiza demersul didactic cu accente pe *individualizare*. Prin definiție, acest concept face referire la: strategii de optimizare a învățării, proces dinamic, incluziune educațională etc. În conformitate cu *Declarația de la Salamanca (1994)*, elevii cu CES trebuie să aibă acces în școli-



le generale, care trebuie să-i accepte, organizând o educație centrată pe copil, promovând o pedagogie care poate satisface necesitățile specifice. [ 5]

În *Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare” (2017)* este stipulat că în procesul de proiectare și realizare a adaptărilor se ține cont de tipul și gradul dificultăților cu care se confruntă elevul. Astfel, pentru îmbunătățirea aptitudinilor de comunicare ale elevilor cu DÎ sunt recomandate un șir de acțiuni prezentate în tabelul 1.

Atât proiectările de lungă durată, cât și cele pe unități de învățare necesită aplicarea unor instrumente eficiente de planificare. Cadrele didactice care-și planifică lecțiile ținând cont de adaptările curriculare trebuie să realizeze că nivelurile de învățare a elevilor, nu înseamnă etichetarea acestora, reducerea calității lecției sau a așteptărilor față de performanțe.

- **Monitorizarea elevilor cu dificultăți de învățare prin completarea fișelor de progres.** Fișa de progres poate fi concepută și elaborată de către cadrul didactic împreună cu cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar și alte părți interesate în dezvoltarea competențelor de comunicare a

elevilor cu dificultăți de învățare. Astfel, în timp real profesorul va urmări performanțele elevilor obținute prin aplicarea programului de formare, dar și va putea înregistra acele performanțe.

- **Organizarea activităților STEAM.** Abordarea educațională a învățării prin utilizarea Științei, Tehnologiei, Ingineriei, Artelor și Matematicii (STEAM), pune accentele pe dezvoltarea critică a elevilor.
- **Asistența psihologului și logopedului la activitățile didactice și extradidactice.** Suportul pe care îl acordă psihologul și logopedul elevilor cu dificultăți de învățare în dezvoltarea abilităților de comunicare este determinat prin fișele de post ale acestora. Dificultățile de învățare fac parte din aria disciplinelor psihopedagogice, de aceea psihologul școlar va monitoriza succesul școlar ca rezultat al echilibrului dintre capacitățile, abilitățile, aspirațiile elevului și cerințele școlare înaintate. Profesorul va invita psihologul școlar la unele dintre activitățile didactice/ extradidactice desfășurate, formulând clar obiectivul asistării: fie că este vorba de diagnosticare, acordarea sprijinului necesar sau monitorizarea îmbunătățirii aptitudinilor de comunicare.

**Tabelul 1.** Adaptarea proiectării didactice la elevii cu dificultăți de învățare

Adaptări pentru dificultăți de comunicare și interacțiune	Adaptări pentru dificultăți de citire
<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizarea tehnici/metode/procedee de lucru interactive;</li> <li>- organizarea și desfășurarea activităților care conduc la stabilirea relațiilor de reciprocitate</li> <li>- utilizarea metodelor alternative de comunicare (pictograme);</li> <li>- crearea situațiilor de învățare/de comunicare, respectând un ritm mai lent;</li> <li>- utilizarea propozițiilor afirmative, simple;</li> <li>- utilizarea imaginilor/graficelor/tabelelor etc.;</li> <li>- plasarea în bancă cu un coleg pe care îl agreează;</li> <li>- planificarea, organizarea și desfășurarea sarcinilor care oferă posibilitatea de a comunica/a interacționa;</li> <li>- oferirea feedback-ului constructiv, cu recompense și aprecierea progresului cât de mic al elevului etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- audierea textelor înregistrate audio;</li> <li>- utilizarea imaginilor în graficele de înregistrare a performanței elevului;</li> <li>- modificarea mărimii caracterelor, spațiului dintre rânduri;</li> <li>- simplificarea/reducerea materialelor scrise;</li> <li>- utilizarea vocabularului funcțional;</li> <li>- recapitularea vocabularului la temă și cuvintelor- cheie din textul care urmează să fie citit sau scris;</li> <li>- utilizarea tehnicii <i>acoperă-copiază-compară</i>;</li> <li>- practicarea autoverificării (cu verbalizare orală);</li> <li>- oferirea timpului suplimentar;</li> <li>- evidențierea cuvintelor- cheie;</li> <li>- planificarea și desfășurarea sarcinilor de lectură în perechi;</li> <li>- oferirea unui material interesant, captivant;</li> <li>- utilizarea unei rigle/echer pentru menținerea rândului;</li> <li>- practicarea lecturii/recitării în cor;</li> <li>- solicitarea implicării elevului pentru a exprima reacții/emoții similare;</li> <li>- anticiparea lecturii textelor cu o zi înainte de predarea acestuia etc.</li> </ul>

Conform *Reperelor metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general*, aprobate prin ordinul MECC nr. 1 din 02.01.2018, activitatea logopedului „constituie o activitate complexă, sistematică prin suportul specializat oferit, orientat spre dezvoltarea limbajului și a comunicării copiilor/elevilor în scopul dezvoltării armonioase a personalității acestora, și contribuie la optimizarea procesului educațional”. Prin realizarea planurilor de intervenție, logopedul selectează instrumentele (metode, probe, tehnici) de evaluare și asistență logopedică. De asemenea, logopedul acordă asistență metodologică sub diverse forme (consultații, mese rotunde, ședințe metodice, discuții etc.) cadrelor didactice, psihologului, altor specialiști implicați în asistența copilului/elevului, părinților sau reprezentanților legali ai copilului cu tulburări de limbaj și comunicare.

- **Aplicarea TIC în eficientizarea comunicării elevilor cu DÎ.** Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale moderne facilitează adaptarea la nevoile și particularitățile elevilor cu DÎ. Abordarea materialului într-o manieră interactivă va stimula interesul pentru învățare și va motiva implicarea în activitățile ludice de grup. Utilizarea softurilor educaționale specializate creează oportunități de manifestare a elevilor cu DÎ, dându-le posibilitatea să-și dezvolte abilitățile de comunicare. Prin TIC se poate reduce decalajul vizibil dintre elevii tipici și cei cu dificultăți de învățare, oferindu-le rolul activ-participativ în activitățile de învățare.

În același timp, aplicarea TIC în activitățile educaționale ale copiilor cu DÎ, va soluționa două probleme:

- dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare;
- dezvoltarea abilităților de lucru la calculator, ceea ce ulterior, le va facilita integrarea socială.

Utilizarea instrumentelor interactive TIC, vor stimula interesul și participarea elevilor cu dificultăți de învățare și încurajarea la discuții.

Pentru **PILONUL 2 - Colegii de clasă**, întru realizarea obiectivului specific *de consolidare a relațiilor interpersonale dintre elevii cu dificultăți de învățare și elevii tipici axate pe o comunicare asertivă*, ar fi optime activitățile:

- **Inițierea activităților de mentorat ale copiilor cu DÎ.** De obicei, copiii sunt predispuși spre o mai bună comunicare cu semenii lor, decât cu persoanele mature sau cadrele didactice. Astfel, am identificat pentru fiecare copil cu dificultăți de învățare un mentor – elev tipic, care îl va ghida și va acorda suport în realizarea unor sarcini din clasă sau date pentru acasă. Ne propunem ca sarcinile să nu fie prea voluminoase și să consume timpul elevilor mentori. Unele activități pot fi deplasate și pentru sfârșitul săptămânii pentru a descongiona programul școlar. Mentorii/elevii aceleiași clase vor merge la plimbare, vor discuta secvențe din opere literare sau filme împreună cu elevii cu dificultăți de învățare. Indicațiile din partea profesorului oferite elevilor mentori vor facilita procesul de comunicare. În același timp, se va recomanda atingerea unui nivel de performanță a colegului său (creșterea mediei notelor, rezultate mai bune la evaluări, implicarea în activități extradidactice, mici inițiative din partea elevilor cu DÎ).

De asemenea, pot fi create *microgrupuri de mentorat*. Microgrupurile de mentorat descriu o metodă de predare bazată pe gruparea elevilor (atât tipici, cât și cu DÎ), grupuri conduse de lideri cu care profesorul contactează regulat pentru a analiza conținuturile și procedeele de lucru. Liderii se întorc la grupurile lor (formate din circa 6-8 membri) pentru a fi realizat procesul de instruire și dezvoltarea comunicării elevilor cu DÎ [13, p. 387-388].

Într-o abordare ilustrativă, după I -O. Pânișoară, acest proces se realizează în următorul mod:

Într-o așa manieră de învățare - colegială, prietenoasă, atmosfera devine mai relaxată, frica, anxietatea și tăcerea unor elevi ai grupului fiind combătute



Figura 2. Maniera tradițională de instruire versus procedeele microgrupurilor de mentorat

prin creșterea nivelului de interacțiune și intensificarea comunicării. Am observat, că elevii cu dificultăți de învățare se instruiesc mai bine în grupurile conduse de către colegii-mentori, decât în mod tradițional, în activitățile cu întreaga clasă. Educând copiii în familie, ne vom îngriji să cunoaștem trebuințele comunicative ale copiilor în diferite perioade de dezvoltare, menționează A. Bolboceanu în lucrarea *Psihologia comunicării*. În același context, autoarea afirmă că părinții vor demonstra modele de comunicare eficientă nu numai când comunică cu copiii, ci comunicând și cu alte persoane sub ochii celor mici, doar ei învață mai mult prin imitare. Cu cât e mai mic copilul, cu atât formarea atitudinilor față de ceilalți și dezvoltarea abilităților comunicative depinde de stilul de comunicare în familie [2].

Nu în ultimul rând, părinții au un rol decisiv pentru înlăturarea dificultăților de învățare, oferind copilului un suport afectiv real, prin colaborarea cu cadrele didactice, încercând să înțeleagă și să se implicându-se activ atât în activitățile zilnice școlare cât și cele extrașcolare ale copiilor lor.

**PILONUL 3 – Familia**, este unul foarte important în formarea și dezvoltarea aptitudinilor de comunicare la elevii cu DÎ încă de la vârsta fragedă. Având ca *obiectiv specific antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării elevilor cu dificultăți de învățare*, ne propunem pentru programul nostru de formare:

– **Organizarea ședințelor individuale și de grup cu părinții elevilor cu DÎ**. Când vorbim despre *ședințe*, în general, ne referim la o metodă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informațional sau decizional prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană, în cazul elevilor cu DÎ – dirigintele, psihologul sau cadrul didactic de sprijin. În cazul unor deficiențe mai grave de comunicare, poate fi invitat logopedul pentru a acorda sprijin profesionist părinților.

În cazul ședințelor individuale și de grup cu părinții elevilor cu DÎ, tematica orientativă va viza:

- a. *Modalități de integrare a elevilor cu DÎ în comunitatea clasei;*
- b. *Cauzele DÎ la elevi;*
- c. *Implicarea familiei în dezvoltarea competenței de comunicare la elevii cu DÎ etc.*
- d. *Îmbunătățirea relațiilor de comunicare dintre profesor și elevi etc.*

Unul din avantajele *ședinței* este că pot fi implicați toți sau majoritatea cadrelor didactice și de conducere, iar ca dezavantaj menționăm că, uneori acestea durează prea mult și se pierde esența problemei abordate.

– **Organizarea ședințelor (individuale/ de grup) de consiliere a părinților**. La realizarea acestor activități va fi implicat psihologul școlar, care semestrial va organiza ședințe de grup sau ședințe individuale în funcție de particularitățile și specificul dificultăților de învățare a fiecărui elev.

Demararea procesului de *consiliere preventivă* a părinților anticipează ședințele în care sunt prezentate problemele cu care se confruntă copiii: dificultățile de învățare. Acest fapt va permite o abordare mai înțelegătoare a situației-problemă și diminuarea reticenței de a accepta dificultățile propriului copil. Consilierea preventivă a părinților se va focaliza pe învățarea de către aceștia a unor strategii, modalități, tehnici și procedee de autocontrol și management al stresului. Controlul propriilor emoții din partea părinților vizează în primul rând, controlul modului de relaționare și comunicare cu copiii. În opinia L. Cuznețov, autocontrolul emoțiilor se poate realiza în două planuri:

- a. *în plan individual*: controlul comportamentului verbal-viscero-motoriu; constituirea mecanismelor de apărare a Eu-lui;
- b. *în plan social*: învățarea unor reguli de relaționare afectivă, adeviziunea la un anumit ethos afectiv [4, p. 50].

Prin urmare, modul în care părintele copilului cu dificultăți de învățare percepe, înțelege și evaluează realitatea, influențează definirea și conștientizarea problemei cu care se confruntă. Am subliniat anterior, că părinților le este greu să accepte faptul că copilul lor are dificultăți de învățare determinate, inclusiv, de abilități slabe de comunicare. Realitatea, nu poate fi ignorată, este una concretă, există în mod obiectiv, dar modul în care este percepută și cunoscută este diferită de la o persoană la alta, astfel încât fiecare părinte își construiește realitatea lui.

Drept urmare, vom parafraza ideile abordate de către L. Cuznețov în lucrarea *Consilierea parentală*. Aceasta menționează că în formarea culturii și eficienței personale a adulților se va ține cont de două strategii importante: *consilierea părinților axată pe formarea culturii și eficienței lor trebuie să fie îmbinată cu consilierea privind formarea deprinderilor de viață a copiilor; consilierea părinților și a copiilor privind autoperfecționarea și formarea deprinderilor de viață este un obiectiv esențial al consilierii pentru dezvoltare* [4].

Într-un final, conchidem că, nu ignoranța sau nerecunoașterea propriilor probleme, ci rezistențele îl împiedică pe părinte să-și înțeleagă dificultățile.

Analiza exhaustivă a problemei ce vizează reperiile conceptuale privind particularitățile comuni-

cării la copiii cu dificultăți de învățare ne permite formularea următoarelor concluzii:

Pentru a menține procesul educațional într-o stare eficientă și funcțională continuă, fiind capabil să corespundă transformărilor care au loc atât în societate în general, precum și în sistemul educațional în general, este necesitatea adaptării sistematice a acestuia la necesitățile individuale fiecărui copil. Ca urmare, în perspectiva calității procesului incluziv, ar fi nevoie de schimbări structurale atât în conținut și proiectare, cât și în organizarea și realizarea

procesului instructiv educativ. Tendința de a avea la bază individualizarea procesului, prin racordare la necesitățile individuale ale fiecărui copil, rămâne a fi o prioritate a sistemului de învățământ actual.

În contextul educației incluzive elevul cu dificultăți de învățare trebuie susținut și încurajat de învățător/profesor ca să-și dezvăluie personalitatea, să-și valorifice și să-și dezvolte potențialul. Instituția de învățământ și cadrele didactice, în special, sunt responsabili, împreună cu familia, de modelarea personalității și incluziunea socială a acestuia.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ABRIC, J. C. *Psihologia comunicării*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973-683-953-2.
2. BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. În: Revista Univers Pedagogic, 2007. 978-9975-48-048-2.
3. BUCUN, N., RUSNAC, V., CUCER, A. *Concepția educației incluzive*. În: Revista Univers Pedagogic, 2008, nr.1, p.6-24. ISSN: 1811-5470- 624.
4. CUZNEȚOV, L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013. ISBN: 978-9975-71-418-1.
5. *Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare” (2017)*.
6. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. *Psihologia copilului*. București: EDP, 1998. ISBN 973-30- 3771-0.
7. GOLUBIȚCHI, S. *Modalități de valorificare a experienței de lectură în clasele primare*. În: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Ediția 1, Vol.5, 5-6 iunie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 26-36. ISBN 978-9975- 76-345-5.
12. MÎSLIȚCHI, V. *Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performanțe* În: Științe, educație, cultură. VOL. 3, 2020, p. 88-95. ISBN 978-9975-83-093-5.
13. PĂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU. *Comunicarea eficientă* - Ed. a 3 -a, rev. -Iași: Polirom, 2006. ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8.
14. RACU, A., VERZA, F.E., RACU, S. *Pedagogia specială*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. 316 p. ISBN 978-9975-53-0611-3.
15. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 291 p. ISBN: 973-30-5755-X.
16. VERZA, F.E. *Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2004. 369 p. ISBN/Cod: 973-86055-1-2.
17. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва: Национальное образование, 2019. 368 с. ISBN 978-5-4454-0723-2.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.08>  
CZU: 159.955.072.4:165.1-057.4

## ROLUL METACOGNIȚIEI ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE LA CADRELE DIDACTICE

**Sergiu SANDULEAC,**  
*doctor, conferențiar universitar,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**ORCID iD: 0000-0003-2040-4670**

**Rezumat:** În articolul de față sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental realizat pe 288 cadre didactice cu privire la abilitățile lor metacognitive și utilitatea acestora în eficientizarea procesului de gândire științifică. Aceste rezultate au implicații semnificative pentru procesul educațional, sugerând că dezvoltarea metacogniției ar trebui să fie o componentă esențială a formării inițiale și continue a cadrelor didactice, contribuind astfel la formarea gândirii lor științifice. Ca rezultat, studiul a semnalat o creștere semnificativă a metacogniției la cadrele didactice în urma intervenției experimentale. Mărimea efectului a fost semnificativă, indicând o influență puternică a intervenției. Dezvoltarea metacogniției în contextul unui program de dezvoltare a gândirii științifice la cadrele didactice a avut un impact substanțial asupra modului în care cadrele didactice înțeleg și gestionează propriile procese cognitive.

**Cuvinte-cheie:** metacogniție, gândire științifică, profesori, formare inițială și continuă.

### THE ROLE OF METACOGNITION IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC THINKING IN TEACHERS

**Abstract:** This paper presents the results of an experimental study conducted on 288 teachers regarding their metacognitive abilities and their utility in enhancing the scientific thinking process. These results have significant implications for the educational process, suggesting that the development of metacognition should be an essential component of both initial and ongoing teacher training, thus contributing to the formation of their scientific thinking. The study's results indicated a significant increase in metacognition among teachers following the experimental intervention. The effect size was significant, indicating a strong influence of the intervention. The development of metacognition within the context of a program aimed at enhancing scientific thinking among teachers had a substantial impact on how teachers understand and manage their own cognitive processes.

**Keywords:** metacognition, scientific thinking, teachers, initial and ongoing training.

Atunci când o persoană se angajează într-o reflexie conștientă asupra procesului său de gândire, ea practică metacogniția. Metacogniția reprezintă un element fundamental al procesului de învățare și predare, având un rol central în autoreglare. În cadrul procesului metacognitiv, elevii, studenții și cadrele didactice implicați în formare continuă își capitalizează experiențele anterioare pentru a formula planuri, a atinge obiective, alegând strategii adecvate, monitorizând progresul și reflectând asupra modului în care au învățat și procesul de învățare în sine. Atunci când li se atribuie o sarcină de învățare recentă, caracterizată prin complexitate și dificultate crescute, persoana trebuie să dispună de abilități precum cercetarea, luarea notițelor și prezentarea informațiilor, să adopte o gândire creativă, critică și

de tip științific, să manifeste aptitudini de organizare, să se autoevalueze pentru a aprecia progresul și să-și mențină motivația în realizarea activității. Metacogniția intervine în fiecare etapă a procesului de învățare, contribuind la progresul persoanei pe parcursul acestei experiențe educative.

Profesorii dețin un rol esențial în modelarea și facilitarea procesului metacogniției. Ei își pot face propriile modalități de gândire, precum și pe cele ale elevilor, mai evidente prin utilizarea unei game variate de tehnici, cum ar fi punerea de întrebări, facilitarea reflecției, încurajarea gândirii cu voce tare și oferirea de feedback. Nu este surprinzător faptul că cercetările realizate de diverși cercetători precum H. J. Flavell, J. Hattie, A. L. Costa, R. J. Marzano, D. Perkins, L. S. Vîgotsky, Paul R. Pintrich, Z. Mevare-

ch, I. Botgros și L. Franțuzan, N. Silistraru și alții, au confirmat existența unei legături pozitive între dezvoltarea metacogniției și îmbunătățirea rezultatelor școlare [2, 4, 5, 8, 10, 17].

Cu toate acestea, este rar ca elevii să primească instruire explicită despre metacogniție, indiferent de nivelul școlar. Aceștia pot întâmpina dificultăți în a-și vizualiza modul de gândire și în a reflecta asupra procesului de învățare, considerând aceste concepte abstracte. Din fericire, la nivel global, cercetările și inovațiile în domeniul educației pot oferi școlilor, profesorilor și părinților instrumente pentru a-i sprijini în acest sens. Strategiile metacognitive se numără printre cei mai importanți factori de influență asupra învățării elevilor și precum arată studiul de față și un element indispensabil în formarea gândirii științifice.

#### **Aspecte teoretice privind metacogniția, abilitățile metacognitive și gândire științifică**

Cunoștințele metacognitive se consolidează odată cu înaintarea în vârstă, dar toți elevii, în special cei din învățământul primar, au nevoie de instruire explicită pentru a dezvolta cunoștințe și abilități metacognitive. Părinții și familiile au un rol fundamental în furnizarea de experiențe metacognitive elevilor și în dezvoltarea cunoștințelor și abilităților metacognitive ale acestora.

Motivația, mentalitatea de dezvoltare, autoeficacitatea și emoțiile elevilor influențează modul în care aceștia utilizează strategiile metacognitive de învățare, care îi ajută să-și sporească reziliența școlară [15].

Credințele legate de cunoaștere și învățare influențează modul în care profesorii și elevii utilizează metacogniția și abordează învățarea autoreglată. Intervențiile care vizează îmbunătățirea abilităților metacognitive ale elevilor merg mână în mână cu rezultate școlare mai bune, în special atunci când acestea implică instruire în ceea ce privește cunoștințele și abilitățile metacognitive și iau în considerare motivația, mentalitatea de dezvoltare, autoeficacitatea și emoțiile. M. Miclea descrie metacogniția ca fiind „ansamblul cunoștințelor pe care o persoană le deține cu privire la modul în care funcționează sistemul său cognitiv, iar această înțelegere poate duce la o îmbunătățire a performanței cognitive.” [9].

Profesorii trebuie să adopte o abordare explicită în predarea metacogniției, să pună întrebări pentru a stimula gândirea științifică în loc să ofere răspunsuri directe, să illustreze procesele metacognitive prin exemple concrete și să servească drept modele pentru elevi. Trebuie să încurajeze elevii să facă conexiuni între materiile învățate și să dezvolte abili-

tăți metacognitive. Pentru a realiza cu succes aceste strategii pedagogice, profesorii trebuie să participe la formare și să își dezvolte abilitățile metacognitive în contextul gândirii științifice. Acest proces de formare este esențial pentru a sprijini dezvoltarea elevilor în domeniul metacogniției și pentru a le îmbunătăți performanțele școlare și științifice.

Există diferite abordări pentru a favoriza dezvoltarea *cunoștințelor și abilităților metacognitive*, de la politici guvernamentale la programe internaționale de educație la scară largă și la practici pedagogice izolate.

**Metacogniția** implică examinarea activă a sarcinilor cognitive pe care le realizează subiectul și reglementarea și organizarea ulterioară a proceselor legate de memorie, atenție, calcule pentru a realiza un obiectiv specific. În viziunea lui G. Schraw cunoștințele despre cogniție pot fi declarative, procedurale și condiționale. Procesul de reglare cognitivă constă în planificare, monitorizare și evaluare. Autorul subliniază că metacogniția este strâns legată de abilitățile cognitive și că achizițiile metacognitive sunt independente de coeficientul de inteligență. Strategiile pentru îmbunătățirea metacogniției includ stimularea construirii de cunoștințe noi, explicarea cunoștințelor condiționale, automatizarea monitorizării și crearea unui mediu motivațional la clasă [14, pp. 113-125].

J. H. Flavell a fost unul dintre pionierii în abordarea și explicarea metacogniției prin implicarea a doi factori:

- Cunoașterea proceselor și produselor cognitive ale fiecăruia;
- Examinarea, reglementarea și organizarea acestor cunoștințe.

„*Metacogniția înseamnă cunoașterea de sine însuși cu privire la procesele cognitive și la produsele în sine sau la tot ceea ce le este asociat.*” John H. Flavell [4].

Persoanele cu abilități metacognitive bine dezvoltate se caracterizează printr-o utilizare mai bună a memoriei, relaționarea mai bună și mai rapidă a conținutului care este în el. În plus, ei efectuează prelucrarea noilor informații într-un mod mai conceptual și profund. De exemplu, când învață o teorie, sunt capabili să o aplice și să o relaționeze cu alte teorii diferite, în esență prin aceste lucruri se explică rolul metacogniției în procesul de formare a gândirii științifice. Metacogniția poate prelua diferite forme sau modalități în relație cu diferite procese cognitive.

*Modalitățile metacognitive* sunt diferitele tipuri de metacogniție existente. Fiecare dintre ele este legată de o altă capacitate cognitivă și ajută la planifi-

care și organizarea gândirii și a diferitelor procese cognitive.

- **Meta-memorie:** se referă la cunoașterea proprie a memoriei. Cunoașterea abilităților într-un anumit domeniu și capacitatea de a relaționa cunoștințele anterioare cu noile cunoștințe. În plus, capacitatea de a contrasta și de a conecta cunoștințele deja stocate cu cele noi este foarte pozitivă pentru capacitatea analitică.
- **Meta-îngrijire:** se ocupă de controlul atenției. Abilitatea de a focaliza atenția la un anumit moment în care trebuie făcută, iar factorii externi și interni pe care îi cunoaștem pot împiedica menținerea atenției. Este important să știm ce capacitate trebuie să practicăm și strategiile care ne pot ajuta, cum ar fi, de exemplu, luarea pauzelor în fiecare oră. Atenția este primul filtru pentru înregistrarea informațiilor, deci este important să o optimizăm.
- **Meta-înțelegere:** reprezintă cunoașterea capacității de înțelegere pe care o are subiectul. Uneori, când citim un text de mai sus, credem că am înțeles perfect sensul cu doar o privire. Cu toate acestea, dacă ne-ați fi întrebat despre conținut, am descoperi că nu am înțeles textul în toate nuanțele sale. Să știm în ce măsură înțelegem un concept și îl putem folosi ar desemna o meta-înțelegere bine dezvoltată.
- **Meta-gândirea:** gândindu-se la gândul unuia. Este neobișnuit să reflectăm asupra propriilor noastre gânduri. Adică, noi toți ne gândim la diferite aspecte care ne privesc, dar rareori nu ne oprim să gândim reflexiv asupra propriilor noastre idei și credințe. Este vorba despre cum să gândească și nu atât de mult despre ce să gândească, un instrument care poate fi util în școli pentru a încuraja creativitatea.

Toate aceste modalități metacognitive au scopul de a optimiza gândirea în general și gândirea științifică în special, rezolvarea de probleme sau învățarea [1, 6].

Abilitățile metacognitive (gestiunea activității mentale) definesc aspectul procedural al metacogniției și se referă la activitățile pe care le desfășurăm pentru a controla și monitoriza propria gândire. Potrivit lui A. L. Brown, apud D. Sălăvăstru [11], gestiunea activității mentale se realizează prin procese și strategii specifice de planificare, control și reglare, aflate în strânsă legătură cu situația și cu sarcina, asemeni reglării cognitive expuse de G. Schraw [14]. Strategiile de planificare constau în a anticipa și a decide asupra modului în care va fi realizată sarcina. O metacogniție bună oferă persoanei economie de

timp și efort cognitiv. Persoanele cu o metacogniție slabă, de multe ori, iau decizii greșite, care sunt mult mai costisitoare ca timp și efort cognitiv. Strategiile de control presupun supravegherea activității în curs prin verificarea progresului, a corectitudinii rezultatelor obținute, identificarea erorilor, evaluarea eficienței strategiilor utilizate. *De exemplu, pe parcursul rezolvării unei sarcini facem remarci de tipul: „dacă voi utiliza această metodă, risc să comit mai multe erori”, „în cadrul acestei probleme sunt trei formule pe care nu le cunosc”, „rezultatul pe care l-am obținut nu are sens pentru că vine în contradicție cu teoria t”.* Aceste reflecții în viziunea cercetătorului D. Sălăvăstru sunt dovada utilizării strategiilor de control. Strategiile de reglare se referă la intervențiile pe care decidem să le facem în baza a ceea ce am constatat prin activitățile de control. Decizia de a citi în mod repetat un material dificil, de a schimba strategia utilizată cu o alta care pare mai sigură, de a crește cantitatea de efort sau durata de timp consacrate studierii unei teme sunt tot atâtea exemple de strategii reglatorii” [11, p. 7].

*Așadar, metacogniția se referă la nivelul de conștientizare a cunoștințelor pe care le avem despre o sarcină și despre monitorizarea acesteia.* Etapizat sunt analizate în primă instanță cunoștințele pe care le cunoaștem în acest domeniu, apoi diferitele sarcini pe care trebuie să le îndeplinim pentru soluționarea și coordonarea tuturor aspectelor. După elaborarea procesului, vom evalua gradul de precizie pe care l-am avut la sfârșitul procesului. Lipsa metacogniției sau reprezentarea vagă a acestui proces vorbește despre faptul că persoana nu este conștientă de propria gândire și nu reflectă asupra a ceea ce gândește. Toate aceste procese, mari și mici, care determină persoana să acționeze într-un anumit mod sau să rezolve anumite activități nu sunt conștientizate uneori. *Dificultatea pe care o reprezintă o sarcină se datorează lipsei de evaluare a abilităților noastre și a diferitelor strategii metacognitive pe care le folosește persoana.*

Gândirea științifică este o formă de gândire orientată spre explorarea și înțelegerea lumii într-un mod sistematic, bazat pe metode științifice și raționamente logice. Aceasta implică observații atente, formularea de ipoteze, testarea acestora prin experimente sau investigații, colectarea și analiza de date și concluzii bazate pe dovezi științifice [12]. D. Kuhn remarcă caracterul inovativ al gândirii științifice și capacitatea de reflectat asupra calității propriei gândirii în vederea schimbării în plan calitativ, A. Moles pune în prim plan capacitatea de a găsi strategii euristice de rezolvarea a problemelor

în plan științific, K. Popper în contextul dezvoltării gândirii științifice nuanțează capacitatea de a transecede de la o paradigmă la alta etc [12, p. 54-55].

C. Zimmerman în genere vede esența gândirii științifice în manifestarea abilităților cognitive și metacognitive [16].

Opinia noastră cu privire la acest aspect este că gândirea științifică nu poate fi redusă doar la un set de abilități cognitive sau metacognitive, rudimentar ar fi să explorăm acest proces psihic și doar din prisma factorilor externi ce rezumă operarea cu gândirea științifică doar în context științific, având ca bază argumentarea și raționamentele științifice. În cazul dat toate aceste argumente aduse în favoarea gândirii științifice vin să contureze rolul metacogniției în dezvoltarea gândirii științifice care este crucial pentru formarea unei abordări reflexive și critice față de procesele cognitive implicate în învățare și rezolvarea problemelor, fără de care nu am putea discuta despre același strategii euristice, nu am putea conștientiza necesitatea schimbării proprii paradigme a gândirii și creării a ceva nou. Așadar, metacogniția, sau capacitatea de a ne gândi la propriul proces de gândire, are un rol fundamental în conștientizarea și îmbunătățirea abilităților cognitive ale cadrelor didactice.

În contextul dezvoltării gândirii științifice, metacogniția poate facilita înțelegerea modului în care cadrelor didactice își însușesc cunoștințe declarative, procedurale și condiționale. Educatorii pot deveni conștienți de strategiile lor de predare și de modul în care acestea influențează receptarea elevilor față de conținuturile științifice.

Mai mult, dezvoltarea metacogniției poate contribui la îmbunătățirea proceselor de auto-monitorizare ale cadrelor didactice. Prin auto-reflecție și evaluare constantă, aceștia pot identifica zonele în care au avut succes și pe cele care necesită îmbunătățiri. Această autocunoaștere îi ajută să-și ajusteze strategiile didactice în timp real, adaptându-se dinamic la nevoile elevilor și la cerințele contextului de învățare.

În concluzie, promovarea metacogniției în rândul cadrelor didactice este esențială pentru dezvoltarea gândirii științifice. Această abilitate le permite educatorilor să devină agenți activi în propria învățare continuă, să-și adapteze practicile didactice la noile descoperiri în domeniul științific și să furnizeze o educație relevantă și actualizată elevilor lor.

#### **Metodologia cercetării**

În lucrarea de față sunt expuse rezultatele unui studiu cu privire la rolul metacogniției profesorilor în consolidarea gândirii științifice și transmiterea acestor abilități cognitive ulterior elevilor.

**Scopul cercetării** rezidă în dezvoltarea metacogniției la cadrele didactice din perspectiva eficientizării gândirii științifice.

**Ipoteza de cercetare:** dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice va fi posibilă dacă formarea inițială și continuă a cadrelor didactice se va baza pe dezvoltarea abilităților metacognitive.

**Eșantionul de cercetare:** Experimentul s-a realizat pe un eșantion de 288 de profesori din România și Republica Moldova (femei, n = 275), (bărbați, n = 13), 62 de profesori provin din zone rurale și 226 din zone urbane, de la diferite școli, de la nivelul primar, gimnazial, liceal și mediu specializat; 15 sunt profesori de chimie și biologie, 17 profesori de limbi străine, 32 profesori de limba română, 41 educatori, 21 profesori de psihologie, 23 profesori de istorie și geografie, 67 sunt profesori de școală primară, 10 sunt profesori de matematică și fizică, 11 profesori de informatică, 5 sunt profesori de educație fizică, 46 sunt profesori de diferite domenii de specialitate, 139 sunt din România, 149 sunt din Republica Moldova.

Pentru colectarea datelor a fost utilizat un chestionar de evaluare a gândirii științifice la cadrele didactice, alcătuit din trei secțiuni dintre care prima secțiune se referă la abilitățile metacognitive în contextul dezvoltării gândirii științifice și este concepută în baza unei scale Likert. Scala dispune de cinci opțiuni care încep la un capăt cu „total de acord” și se termină la celălalt cu „total dezacord”, cu opțiuni mai puțin extreme în cele trei puncte din mijloc. Scalele Likert sunt utilizate pe scară largă în psihologie și alte cercetări în științe sociale. Scala Likert a fost dezvoltată de psihologul american R. Likert în 1932. Autorul a vrut să găsească o modalitate de a măsura sistematic atitudinile individuale. Soluția lui a fost scara care îi poartă acum numele. Scalele Likert oferă un continuum sau o serie de, de obicei, cinci până la șapte opțiuni cu alegere fixă. Acest lucru le permite oamenilor să-și raporteze singuri măsura în care sunt de acord sau dezacord cu o anumită propunere. Ca rezultat, scalele Likert permit mai multe nuanțe decât un simplu răspuns binar, cum ar fi un da sau un nu. Acesta este motivul pentru care scalele Likert sunt adesea folosite pentru a colecta date în cercetarea psihologică [13].

**Metacogniția** – ce în primă instanță reprezintă cunoașterea cunoștințelor și implică cunoștințele de ordin general despre cogniție, care nu mai sunt considerate suficiente pentru îmbunătățirea învățării, având în vedere că cogniția este întotdeauna asociată cu un conținut și niște sarcini concrete [7]. A doua fază deja presupune *abilități metacognitive*



de gestiune a activității mentale ce se referă la „activitățile pe care le desfășurăm pentru a controla și monitoriza propria gândire” [11, p. 7]. În cazul de față chestionarul, alcătuit din 22 de itemi, reflectă capacitatea subiectului de a ști cum să organizeze cunoștințele sale sau să ierarhizeze și să secvențiază procesele de gândire științifică.

### Rezultate și discuții

Analiza complexă a datelor obținute de subiecți a fost realizată în următoarele 2 direcții a căror descriere a avut loc în paralel, urmând logica expunerii din experimentul de constatare: 1) compararea și evidențierea diferențelor obținute între subiecții grupului de control (GC) și subiecții grupului experimental (GE)/Retest; subiecții grupului experimental (GE) /test și subiecții grupului experimental (GE)/Retest; și subiecții grupului de control (GC) /test și subiecții grupului de control (GC)/Retest. 2) în scopul evaluării eficacității programului de formare a gândirii științifice am efectuat, în paralel cu datele prezentate și calculate statistica inferențială neparametrică pentru eșantioane independente și pentru eșantioane perechi, conform primei direcții și calculul statistic al mărimii efectului la variabilele cercetate.

În contextul controverselor din jurul procedurii de testare a semnificației ipotezei de nul, calcularea și raportarea mărimii efectului au devenit, în prezent, o cerință obligatorie, impusă de APA (*American Psychological Association*) [3].

Pentru a compara nivelul gândirii științifice la cadrele didactice din grupul de control (GC) și grupul experimental (GE), am utilizat o scală alcătuită din 22 de itemi cu privire la rolul abilităților metacognitive în eficientizarea gândirii științifice la cadrele didactice. Înainte de a realiza această comparație, am verificat dacă eșantioanele din cele două grupuri

sunt omogene și am efectuat o analiză statistică descriptivă.

Pe baza rezultatelor furnizate, testele de normalitate (Kolmogorov-Smirnov și Shapiro-Wilk) indică faptul că niciuna dintre variabile nu prezintă o distribuție normală. Valorile semnificației (Sig.) pentru toate variabilele sunt raportate ca fiind 0,001 (adică  $p < 0,001$ ), ceea ce înseamnă că datele se abat semnificativ de la o distribuție normală.

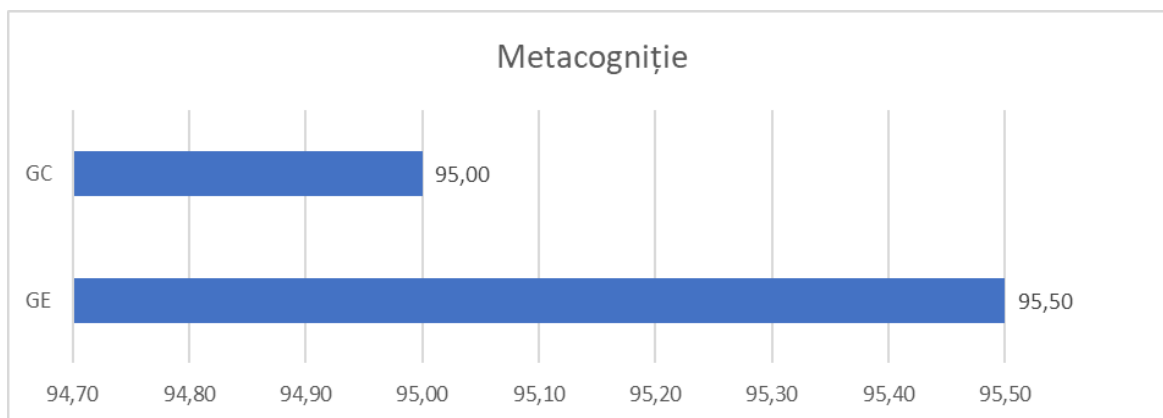
**Tabelul 1.** Analiza omogenității grupurilor la variabila metacogniție prin intermediul testului U-Mann Whitney

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Metacogniția
<b>Mann-Whitney U</b>	<b>10177.000</b>
Wilcoxon W	20617.000
Z	-0.271
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>0.787</b>
a. Grouping Variable: GE/GC (Group)	

Testul U-Mann Whitney utilizat cu scopul de a verifica omogenitatea grupului de control și cel experimental nu a identificat diferențe statistice semnificative între grupul de control (GC) și grupul experimental (GE) la variabila metacogniție ( $U=10177,00$ ,  $p=0,787$ ). Cu toate acestea, există o variație foarte mică explicată de diferența dintre grupuri, iar acest lucru poate fi cauzat de variabilitatea naturală a scorurilor. Reprezentarea grafică poate fi vizualizată în figura 1.

Mediana scorurilor pentru GE/pretest a fost la fel de mare (mediana = 95,5) ca și pentru GC/pretest (mediana = 95,0).

Următorul pas a fost identificarea diferențelor dintre GE și GC survenite în urma intervenției experimentale la etapa posttest.



**Figura 1.** Medianele scorurilor pentru GC/pretest și GE/pretest la variabila metacogniție

**Tabelul 2.** Analiza diferențelor grupurilor prin intermediul testului U-Mann Whitney

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Metacogniție
Mann-Whitney U	4808.500
Wilcoxon W	15248.500
Z	-7.950
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.001
a. Grouping Variable: GE/GC (Group)	

Testul U-Mann Whitney utilizat cu scopul de a verifica diferențele survenite la grupul experimental comparativ cu grupul de control a identificat diferențe semnificative între Grupul de control (GC) și Grupul experimental (GE) la variabila metacogniție ( $U=4808,50$ ,  $p=0,001$ ). Reprezentarea grafică poate fi vizualizată în figura 2.

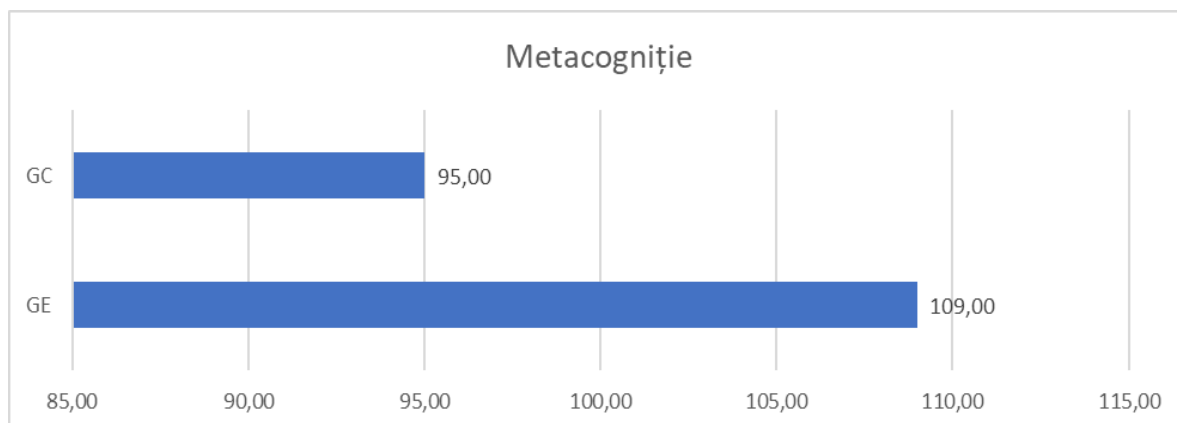
Mediana scorurilor la variabila metacogniție pentru GE/posttest a fost semnificativ mai mare (mediana = 109,0) comparativ cu GC/posttest (mediana = 95,0).

Mărimea efectului intervenției experimentale la variabila metacogniție poate fi vizualizată în figura 3 și ne indică faptul că intervenția de formare are următoarea consecință: o creștere evidentă a metacogniției, un efect semnificativ de mare al intervenției experimentale ( $d=0,90$ ), cu un nivel de încredere de 95%. În ansamblu, aceste rezultate indică că, cu mărimea eșantionului specificată, nivelul de semnificație, mărimea efectului și puterea aleasă, probabilitatea de a detecta efectul dorit este aproape 95.4%, ceea ce indică o putere bună a testului.

Valorile pozitive ale indicelui  $d$  Cohen ne arată că grupul supus intervenției experimentale a evaluat mai bine decât grupul de control.

Creșterea metacogniției a avut loc în general prin următoarele metode și practici experimentale:

1. Auto-reflecție: Încurajează oamenii să reflecteze asupra propriilor gânduri, procese cognitive și abilități. Înțelegerea propriilor strategii cognitive și recunoașterea momentelor când acestea pot fi îmbunătățite poate contribui la dezvoltarea metacogniției.
2. Învățare explicită a metacogniției: Introducerea conceptului de metacogniție în contextul educațional poate ajuta elevii și studenții să devină mai conștienți de propriile lor gânduri, învățare și strategii. Prin înțelegerea importanței metacogniției, elevii pot fi încurajați să-și monitorizeze și să-și regleze procesele cognitive.
3. Dezvoltarea abilităților de auto-monitorizare: Încurajează persoanele să monitorizeze în mod regulat propriile gânduri, înțelegere și performanță în timpul diferitelor sarcini cognitive. Aceasta poate implica adresarea întrebărilor critice precum „Cum știu că am înțeles informația corect?” sau „Am folosit cea mai eficientă strategie pentru această problemă?”.
4. Învățarea strategică: Oferirea de instruire explicită în strategii cognitive și metode de învățare poate ajuta persoanele să devină mai conștiente de modul în care își abordează sarcinile intelectuale și să selecteze cele mai potrivite metode pentru rezolvarea acestora.
5. Încurajarea întrebărilor critice: Încurajează oamenii să pună întrebări și să caute răspunsuri în diverse situații. Prin îndrumarea lor să analizeze informațiile și să evalueze diferitele surse, se dezvoltă abilitatea de a gândi critic și de a fi mai conștienți de propriile procese cognitive.
6. Feedback constructiv: Oferirea de feedback constructiv înseamnă să se pună accent pe procesele cognitive și strategiile utilizate, în loc să se concentreze doar pe rezultate. Acest feedback poate



**Figura 2.** Medianele scorurilor pentru GC/posttest și GE/posttest la variabila metacogniție

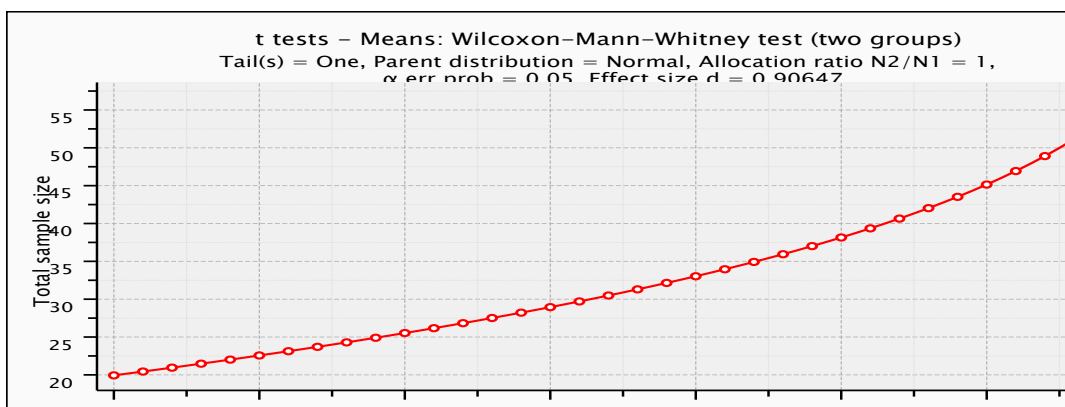


Figura 3. Reprezentarea grafică a intervalelor de încredere la indicele de mărime a efectului la variabila metacogniție

ajuta la consolidarea metacogniției prin recunoașterea și îmbunătățirea abilităților cognitive.

7. Abordarea practică și repetiția: Oamenii pot dezvolta metacogniția prin practică și repetiție, aplicând cunoștințele metacognitive în diverse contexte și sarcini pentru a le consolida.

Tabelul 3. Analiza diferențelor la GE la variabila metacogniție prin intermediul testului Wilcoxon

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Metacogniție
Z	-9.558 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.001
a. GE/GC (Group) = GE	
b. Wilcoxon Signed Ranks Test	
c. Based on negative ranks.	

Prin intermediul testului statistic Wilcoxon sunt comparate diferențele la GE între măsurătorile fă-

cute înainte de intervenție pentru variabila metacogniție în cadrul testului de evaluarea a gândirii științifice la cadrele didactice și cele făcute după intervenția experimentală. Statisticile și valorile p sunt prezentate astfel:  $Z = -9,558$ , iar valoarea p asimptotică (2-tailed) este 0,001.

Valorile extrem mai mici decât 0,05 ale p (toate sunt 0,001) indică faptul că diferențele observate sunt semnificative statistic, adică probabilitatea de a fi confirmată ipoteza de nul este foarte mică.

Mediana scorurilor pentru variabila metacogniție în cadrul grupului experimental (GE) a fost analizată în două momente diferite: pretest și posttest. Rezultatele indică următoarele tendințe semnificative, la posttest (mediana = 109,0), mediana scorurilor a fost semnificativ mai mare față de pretest (mediana = 95,5), sugerând o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor legate de **metacogniție**.

Aceste observații sugerează că intervenția experimentală a avut un impact pozitiv semnificativ asu-

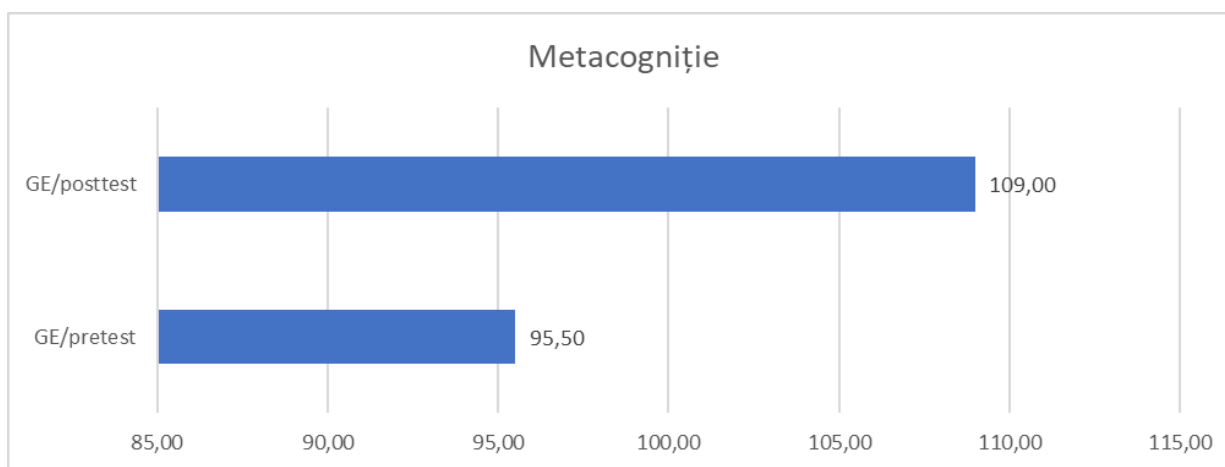
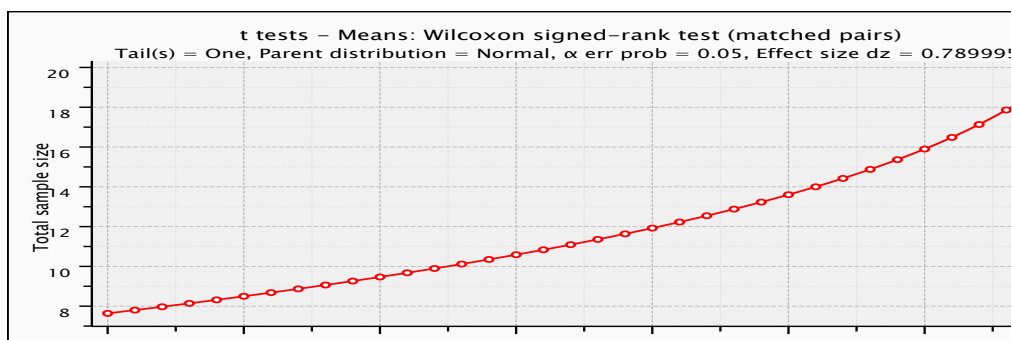


Figura 4. Medianele scorurilor pentru GE/pretest și GE/posttest la variabila metacogniție



**Figura 5.** Reprezentarea grafică a intervalelor de încredere la indicele de mărime a efectului la variabila metacogniție

pra dezvoltării gândirii științifice din perspectiva abilităților metacognitive în rândul cadrelor didactice din grupul experimental (GE).

Mărimea efectului intervenției experimentale la variabila metacogniție ne indică faptul că intervenția de formare are următoarea consecință: o creștere evidentă a metacogniției, un efect semnificativ de mare al intervenției experimentale ( $d=0,78$ ), cu un nivel de încredere de 95%. În ansamblu, aceste rezultate indică că, cu mărimea eșantionului specificată, nivelul de semnificație, mărimea efectului și puterea aleasă, probabilitatea de a detecta efectul dorit este aproape 95.3%, ceea ce indică o putere bună a testului.

**Tabelul 4.** Analiza diferențelor la GC la variabila metacogniție prin intermediul testului Wilcoxon

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Metacogniție
Z	-.019 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.985

a. GE/GC (Group) = CG

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. Based on negative ranks.

Rezultatele indică că diferențele observate nu sunt semnificative din punct de vedere statistic ( $Z=-0,019$ , iar valoarea  $p$  asimptotică (2-tailed) este 0,985).

În concluzie, rezultatele tabelului 4. sugerează că nu au avut loc modificări ale măsurătorilor posttest în comparație cu cele pretest în cadrul grupului de control (GC).

Medianele pentru variabila metacogniție în cadrul grupului de control (GC) dezvăluie următoarele constatări relevante: Mediana pretest (GC): 95.00; Mediana posttest (GC): 95.00. În cazul dat medianele rezultatelor s-au menținut constante în-

tre pretest și posttest în cadrul grupului de control. Aceasta indică faptul că nu s-au observat schimbări semnificative în ceea ce privește rezultatele legate de metacogniție în rândul participanților din grupul de control.

Drept urmare a celor expuse constatăm că dezvoltarea metacogniției, exprimată prin abilitatea de a analiza și înțelege propriul proces de gândire, a avut un impact semnificativ asupra conștientizării proceselor intelectuale ale cadrelor didactice. Această evoluție a condus la o înțelegere mai profundă a modului în care aceștia gândesc, învață și rezolvă probleme, precum și la dezvoltarea capacității de a supraveghea, regla și perfecționa abilitățile cognitive proprii.

Prin dezvoltarea metacogniției, cadrele didactice au câștigat abilitatea de a evalua în mod mai eficient strategiile lor de gândire. Ei pot recunoaște cu mai mare claritate momentele în care este necesar să ajusteze abordările sau să adopte strategii diferite pentru a aborda diverse sarcini intelectuale. Această capacitate de auto-reglare le-a permis să se adapteze în mod flexibil la cerințele fiecărei situații, îmbunătățind astfel eficacitatea proceselor lor mentale.

Pe lângă aceasta, dezvoltarea metacogniției a condus la o înțelegere mai detaliată a propriilor capacități și limitări cognitive. Cadrele didactice au dobândit o perspectivă mai clară asupra zonelor în care pot excela și asupra celor care necesită îmbunătățiri. Această auto-conștientizare a dus la o abordare mai realistă și informată în gestionarea sarcinilor intelectuale.

Dezvoltarea metacogniției a generat beneficii semnificative în performanța academică și profesională a cadrelor didactice. Prin capacitatea lor sporită de a-și direcționa eforturile într-un mod mai eficient, au devenit mai eficace în învățare, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor. Aceasta se datorea-

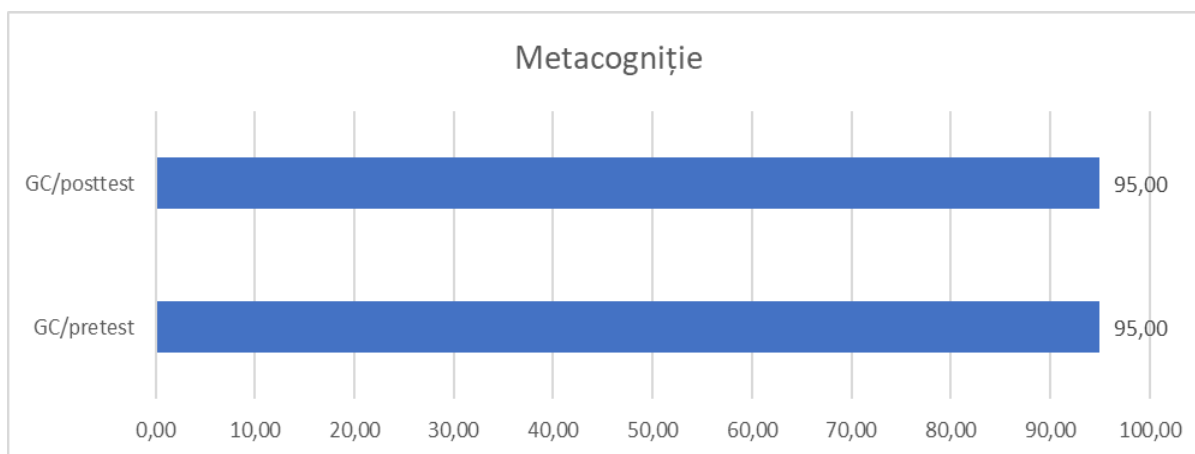


Figura 6. Medianele scorurilor pentru GC/pretest și GC/posttest la variabila metacogniție

ză abilității lor de a alege și aplica strategii adecvate în funcție de cerințele specifice ale fiecărei situații, conducând astfel la obținerea de rezultate mai bune și la performanțe îmbunătățite.

În concluzie, dezvoltarea metacogniției a avut un impact substanțial asupra modului în care cadrele didactice înțeleg și gestionează propriile procese cognitive cu consecințe în plan calitativ în dezvoltarea gândirii științifice manifestându-se ca o componentă indispensabilă a acesteia. Aceasta a permis o adaptare mai eficientă la cerințele intelectuale, o mai bună auto-reglare și o optimizare a performanțelor în învățare, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor.

Finalmente vom concluziona: dezvoltarea gândirii științifice la pedagogi presupune dezvoltarea competențelor generale și constructiviste, abilități de procesare și analiză a cunoștințelor, in-

ter-pluri-trans-disciplinaritate și formarea competențelor cognitive specifice. Metacogniția, cunoașterea cunoștințelor, este esențială în procesul de dezvoltare a gândirii științifice precum a fost demonstrat în acest compartiment de cercetare. Abilitățile metacognitive bine dezvoltate conduc la utilizarea eficientă a memoriei și prelucrarea informațiilor într-un mod profund și conceptual. Dezvoltarea metacogniției oferă cadrelor didactice o perspectivă clară asupra capacităților și limitărilor lor cognitive, facilitând o abordare realistă și informată în gestionarea sarcinilor intelectuale, dar și posibilitatea de a accede spre cunoștințe contextuale care sunt specifice domeniului de activitate fără de care cadrele didactice nu ar putea opera cu noțiuni științifice și nu ar putea exercita eficient activitatea de transmitere a cunoștințelor elevilor.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALLUEVA, P. Concepts de base sur la métacognition. À P. Allueva, *Développement des compétences métacognitives: programme d'intervention*. Zaragoza: conseils pédagogiques et scientifiques. Diputación General de Aragón, pp. 59-85. In: <https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/metacognition-research-brief-fr.pdf> (accesat 09.04.2023).
2. BOTGROS I, FRANȚUZAN L. *Metacogniția – componentă constructivă a competenței de cunoaștere științifică*. In: *Univers pedagogic*. 2021; pp. 20-26.
3. COHEN, J. *Statistical power analysis for behavioral sciences* (revised ed.). New York: Academic Press. 1988. 567 p. ISBN 0-8058-0283-5.
4. FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: *American Psychologist*. 1979; 34: pp. 906-911.

5. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. Reflecție despre metacogniție. In: *Dialog intercultural polono-moldovenesc*. Chișinău: Tipografia UST, 2022, Vol. V, nr.1, pp. 157-162. ISBN 978-9975-76-398-1.
6. LOPERA, E. L'apprentissage-enseignement de la résolution de problèmes, la métacognition et la didactique de la question, une triangulation dynamique pour le transfert des apprentissages. In: *Pensée Psychologie Magazine*, vol. 7, non. 13, 2011. pp. 159-170. <https://www.sainte-anastasie.org/articles/psychologia/qu-es-la-metacognicin.html> (accesat 03.08.2022).
7. Metacogniția: modalitate de a consolida predarea și învățarea. In: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/metacognition-teaching.htm> (accesat 26.07.2022).
8. MEVARECH, Z. Effects of Metacognitive Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematical Problem Solving. *The Journal of Educational Research*. 1999; 92(4): pp. 195-205.
9. MICLEA, M. Psihologie cognitivă. Iași: Polirom. 1999. 344 p. ISBN 973-683-248-1.
10. PINTRICH, P. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into Practice*. 2002; 41(4).
11. SANDULEAC, S., CUZNEȚOV, L. Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice: fundamente teoretice și aplicative. Ghid metodologic. Chișinău: Pulsul Pieței. 2021. 151 p. ISBN 978-9975-3000-9-4.
12. SĂLĂVĂSTRU, D. Metacogniția –Scala Likert: ce este și cum se folosește? In: <https://www.greelane.com/ro/%C8%99tin%C8%9B%C4%83-tehnologie-math/stiinte-sociale/li-kert-scale-4685788> (accesat 25.07.2022).
13. SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 1998, 26. Pp. 113-125. doi: 10.1023/A:1003044231033.
14. VEENMAN, M., HOUT-WOLTERS, V., B. AFFLERBACH, P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 1. 2006. pp. 3-14. 10.1007/s11409-006-6893-0.
15. ZIMMERMAN, C. The Development of Scientific Thinking Skills in Elementary and Middle School. *Developmental Review* 27 (2): 2007. p. 172-223. doi:10.1016/j.dr.2006.12.001.
16. ВЬГОТСКИЙ, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Москва: Педагогика, 1982. Т. - 2. с. 5-361.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.09>  
CZU: 159.942:37.011.31

## MODALITĂȚI DE GESTIONARE A STRESULUI LA CADRELE DIDACTICE

Violeta VRABII,

doctor în psihologie, lector universitar

Centrul de Formare Continuă și Leadership  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-3509-6220

**Abstract.** Cadrele didactice foarte des sunt expuse factorilor de stres. Stresul ca o stare de dezechilibru emoțional micșorează randamentul muncii și face persoana mai vulnerabilă la provocări. Viziunea cadrelor didactice despre stres este una a stării de dezechilibru, tensiune. Factorii stresori de la locul de muncă ca suprasolicitarea, ore suplimentare, cât și comunicarea slabă între colegi, lipsa obiectivelor clare ale instituției duc la izolarea fizică și socială. Dezvoltarea unei conduite antistres prin nevoile de afiliere, securitate, noutatea experienței, metodele de relaxare, cât și implicarea în programul NEW-START sunt premise evidente în acest context.

**Cuvinte-cheie:** cadre didactice, stres, factori stresori, conduite antistres, metode de gestionare a stresului, strategii de gestionare a stresului.

### METHODS OF MANAGING STRESS FOR TEACHERS

**Abstract.** Teaching staff are often exposed to stressors. Stress as a state of emotional imbalance reduces work efficiency and makes the person more vulnerable to challenges. The teachers' view of stress is one of a state of imbalance, tension. Workplace stressors such as overwork, overtime, as well as the lack of clear goals of the institution, poor communication between colleagues lead to physical and social isolation of the person. The development of an anti-stress code through the needs of affiliation, security, the novelty of the experience, the relaxations methods, as well as the involvement in the NEW-START program are obvious premises in this context.

**Keywords:** teaching staff, stress, stressors, anti-stress behaviors, stress management methods, stress management strategies.

Profesia și locul de muncă reprezintă un aspect important în viața fiecăruia. Pe lângă faptul că este principala sursă de venituri, locul de muncă contează și din multe alte puncte de vedere - ca imaginea de sine, ca viață socială, afectivitate, creștere, etc [6].

Cadrele didactice riscă foarte des să fie supuse factorilor de stres, în acest context considerăm că este nevoie de a forma/dezvolta anumite mecanisme de gestionare și combatere a stresului.

În psihologie stresul desemnează starea în care se găsește un organism amenințat cu dezechilibrul, sub acțiunea unor agenți sau circumstanțe care pun în pericol condițiile homeostatice. Din perspectiva sociologică, cauzalitatea stresului este atribuită caracteristicilor agenților stresori din mediu. În general, noțiunea de stres desemnează acele situații (de natură fizică sau psihică), care impun individului eforturi de adaptare ce depășesc capacitățile sale obișnuite [2, p. 96].

A. O. Țabără afirmă că cele mai eficiente strategii de management al stresului ocupațional sunt: „in-

formarea privind sursele de stres; conștientizarea reacțiilor la stres; dezvoltarea unor abilități și comportamente de management al stresului; stabilirea și menținerea unui suport social adecvat; dezvoltarea unui stil de viață sănătos; dezvoltarea stimei de sine; managementul timpului” [5, p. 88].

În același context, A. Baban expune că soluționarea situațiilor stresante se parcurge prin: (1) determinarea sursei de stres și definirea acestuia, (2) identificarea soluțiilor, (3) analiza soluțiilor, (4) dezvoltarea unui plan de acțiune, (5) evaluarea planului, (6) aplicarea și evaluarea rezultatelor reale [1, p. 175].

Cercetătoarea T. Șova menționează, stresul este considerat dușmanul civilizației moderne.

Diverse entități din Uniunea Europeană investesc mult în monitorizarea și diminuarea stresului ocupațional în învățământ, catalogând acest fenomen drept una dintre cele mai grave probleme ale instituțiilor de educație, cu puternic impact nu numai asupra cadrelor didactice debutante, cărora le

pune în pericol sănătatea fizică și mentală, dar și asupra calității întregului proces educațional [4].

Din acest unghi de vedere, stresul ocupațional la începutul carierei necesită o abordare specifică și prezintă un aspect aparte al fenomenului în general, care circumscrie un întreg domeniu de cercetare, a cărui problematică reclamă, mai ales în Republica Moldova, demersuri investigative pe direcția pregătirii profesionale a cadrelor didactice. Astfel, cadrele didactice vor putea anticipa multiple probleme de abordare individuală a educaților, care se formează într-un mediu marcat de efort continuu, ceea ce va favoriza monitorizarea eficientă a stresului și a calității muncii, a sănătății și a calității vieții, în sens larg. Întrucât este demonstrat faptul că nu există rețete ce garantează o viață fără stres, ci doar posibilități de a-l diminua, întrebarea esențială ce apare în situații complicate este: Schimbăm situația sau pe noi înșine? [4].

Deci, stresul este o realitate a vieții cotidiene, cel mai important este faptul *ce este și cum reacționăm* în situațiile stresogene.

#### Metodologia studiului

Pentru a identifica viziunea cadrelor didactice cu privire la stres și modalitățile de gestionare a acestuia

la locul de muncă am elaborat și am implementat Chestionarul *Gestionarea stresului*. Chestionarul cuprinde 3 părți esențiale: I. Date generale (genul, vârstă, stagiul de muncă); II. Componenta cognitivă (viziuni, factori, intensitatea stresului); III. Componenta motivațională (așteptările managerilor, calificarea necesară, eficiența muncii, modalități de gestionare a stresului). Subiecții studiului au fost 15 cadre didactice de la o instituție de învățământ.

*Scopul studiului:* stabilirea opiniei cadrelor didactice cu privire la stres și modalitățile de gestionare a acestuia.

Datele acumulate la realizarea chestionarului sunt expuse mai jos:

În Figura 1 se identifică repartizarea grupului după gen. Lotul experimental este format 86% (13 persoane) - genul feminin, 14 % (2 persoane) - genul masculin.

În Figura 2 este vizibilă repartizarea subiecților după criteriul *vârsta* în care observăm că persoanele implicate cuprind dominat vârsta 23 - 45 ani.

În Figura 3 este reprezentat stagiul de muncă al respondenților unde identificăm stagiul dominant de 11-20 ani (53%).

Figura 4 reprezintă viziunile respondenților cu

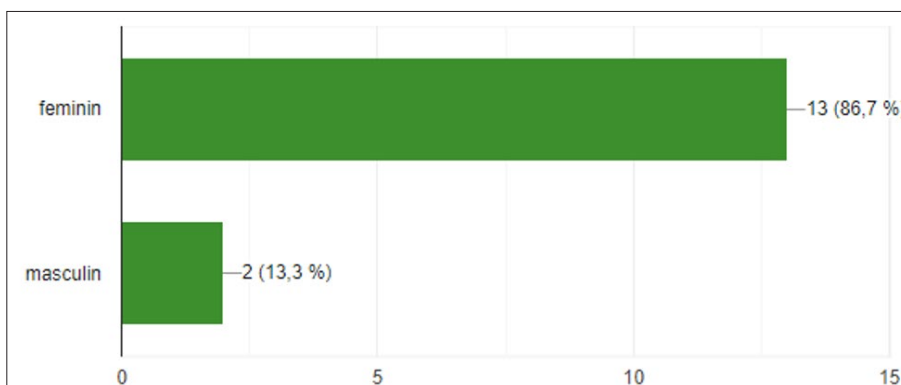


Figura 1. Repartizarea persoanelor după gen

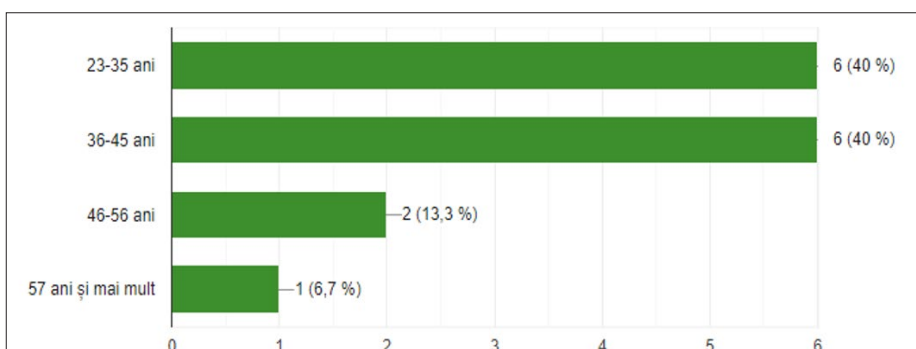


Figura 2. Repartizarea persoanelor după vârstă



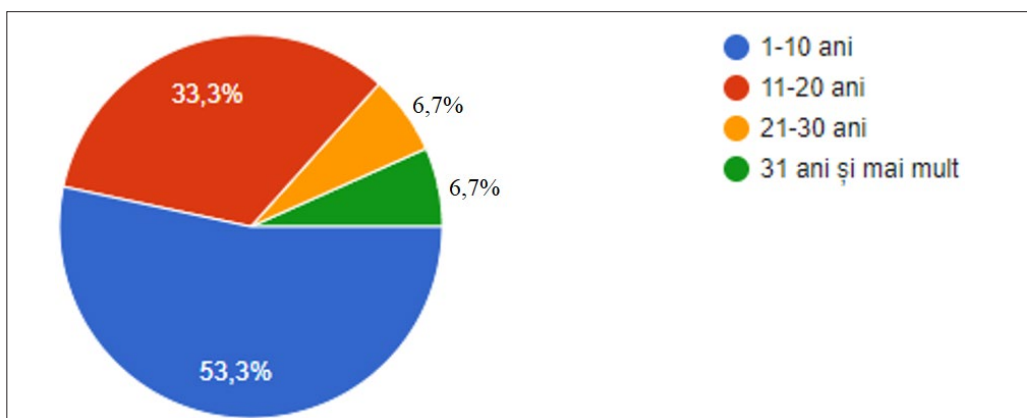


Figura 3. Repartizarea subiecților după stagiul de muncă

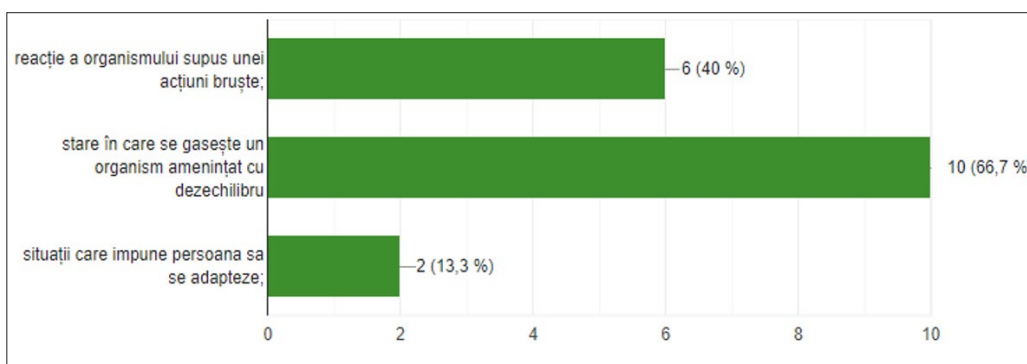


Figura 4. Viziunile respondenților privitor la stres

privire la stres. Din cele expuse deducem: stare în care se găsește un organism amenințat cu dezechilibru - 66,7% (10 persoane); reacția organismului supus unei acțiuni bruște - 40% (6 persoane); situații care impune persoana să se adapteze 13,3 % (2) persoane.

În Figura 5 sunt expuși factorii ce declanșează stresul la locul de muncă. Printre ei se enumeră 71,4 % suprasolicitarea, program de lucru inflexibil,

ore suplimentare; comunicarea slabă, lipsa definirii obiectivelor organizației- 21,4%; 7,1% - izolarea fizică sau social, relații insuficiente cu colegii.

Dacă analizăm datele expuse în Figura 6, observăm că schimbările locului de muncă îi afectează pe respondenți uneori - 53,7%, rareori - 20%, des - 26,7%. Deci, mai mult de jumătate din cadrele didactice reacționează adecvat la schimbarea locului de muncă.

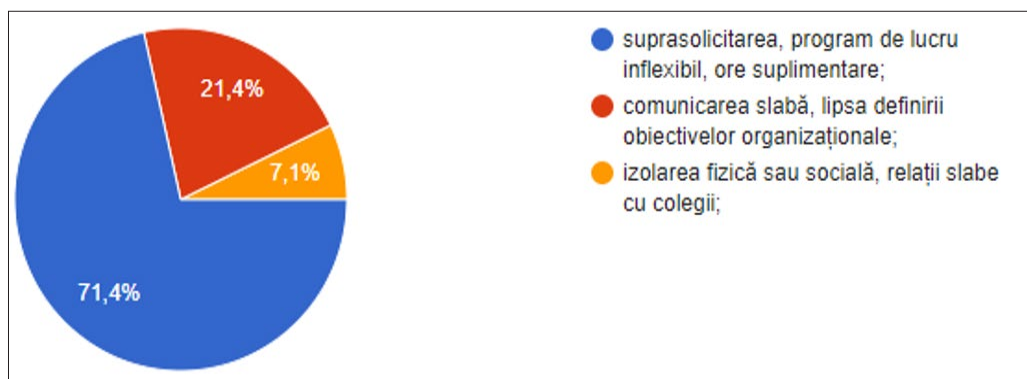
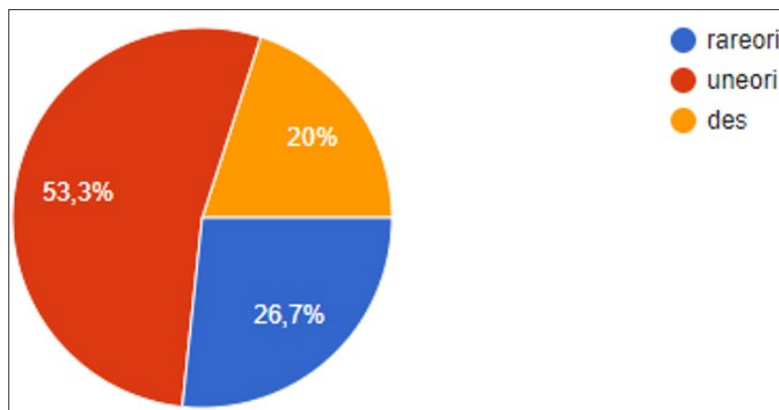


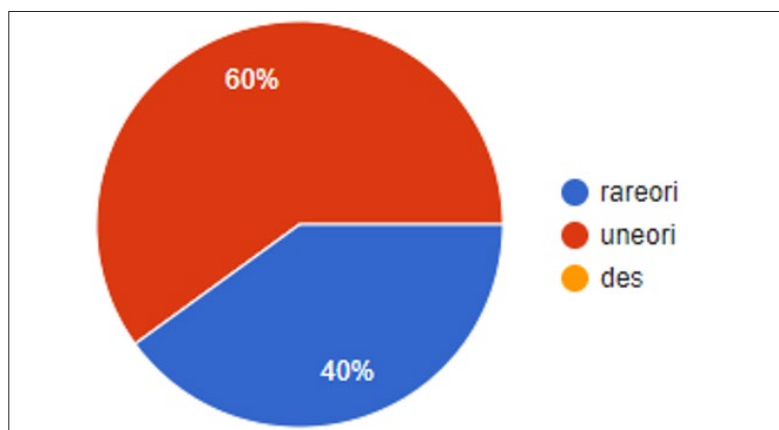
Figura 5. Factorii stresori la locul de muncă



**Figura 6.** Intensitatea stresului la locul de muncă

În Figura 7 sunt prezentate date cu privire la așteptările managerilor în raport cu echilibrul emoțional al cadrelor didactice. Rezultatele acumulate de la respondenți s-au plasat în felul următor: 60 %- uneori, 40% - rareori. Prin urmare, așteptă-

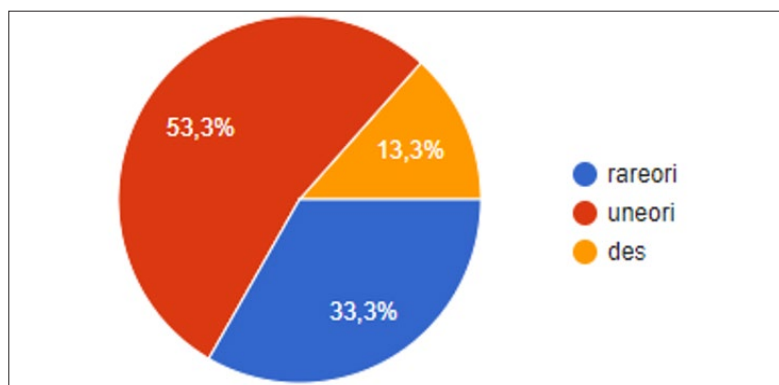
țile managerilor afectează uneori echilibrul emoțional al cadrelor didactice. Aceste rezultate indică necesitatea relaționării echilibrului emoțional între manageri și subalterni.



**Figura 7.** Așteptările managerilor în raport cu echilibrul emoțional al cadrelor didactice

În Figura 8 au fost analizate calificările profesionale ale cadrelor didactice și cum influențează acestea pentru îndeplinirea sarcinilor la locul de muncă. Deci, în ceea ce privește calificarea necesară respondenții s-au expus: uneori – 53,3%, rareori-33,3%,

des – 13,3%. Prin urmare, respondenții nu sunt în mare măsură afectați de lipsa calificării profesionale pentru a îndeplini sarcinile trasate, considerând că sunt suficiente abilitățile de care dispun.



**Figura 8.** Necesitatea calificării profesionale la locul de muncă

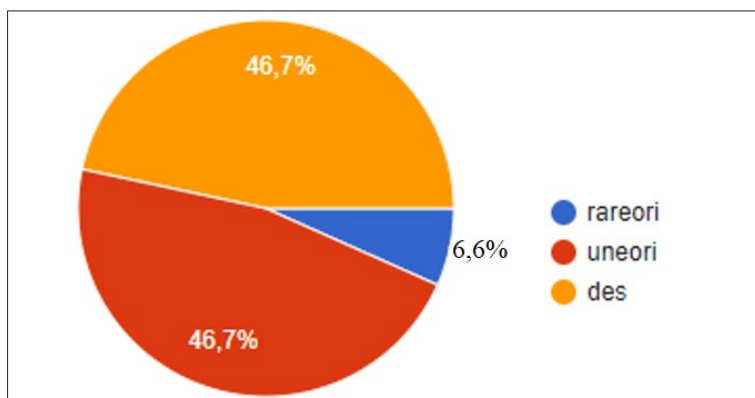


Figura 9. Randamentul muncii

În Figura 9 identificăm impactul stresului asupra randamentului muncii. Subiecții chestionați expun că *des și uneori sunt supraîncărcați și nu reușesc să realizeze sarcinile-46,7%*. Astfel constatăm că supraîncărcarea la locul de muncă este o cauză evidentă care micșorează randamentul muncii.

În același context, menționăm că modalitățile de a gestiona stresul sunt diverse și implicit sunt determinate individual. Itemul 10. al chestionarului a stabilit modalitățile de a gestiona stresul. Expunem generalizat unele din ele expuse de respondenți:

*1 persoană.* Odihna, dans, muzica; Alimentația sănătoasă, exerciții fizice, discuție cu cineva apropiat;

*2 persoană.* Găsirea metodelor de relaxare; 2. Stabilirea limitelor clare între viața personală și cea profesională; 3. Executarea exercițiilor fizice regulat;

*3 persoană:* 1. Stabilirea unui plan de activitate; 2. Planificarea de vacanțe scurte - periodice; 3. Regăsirea plăcerii de a petrece mai mult timp în natură cu cei dragi;

*4 persoană;* 1. Găsirea minim 5 min. pe zi pentru o cafea 2. Exerciții de respirație 3. Discuția cu o persoană înțelegătoare și calmă la moment;

*5 persoană.* Gestionarea timpului \*Comunicare eficientă \*Planificarea unei activități prin obiective reale, cursuri de perfecționare, atitudine corectă față de factorii ce provoacă stresul;

*6 persoană:* 1. Dezvoltarea unor strategii privind identificarea și rezolvarea situațiilor conflictuale ce apar în grupul de copii/clasa cu care activez, dezvoltarea unor relații profesor -elev bazate pe stimă și respect reciproc. 2. Menținerea unei imagini de sine pozitive – dezvoltarea stimei de sine, valorizarea performanțelor, valorificarea gândirii pozitive. 3. Identificarea posibilelor surse de stres, conștientizarea reacțiilor la stres, aplicarea tehni-

cilor de dezvoltare a toleranței la stres (exerciții respiratorii, un stil de viață sănătos, sport, yoga etc.);

*7 persoană:* 1.Printr-un management optim al timpului. 2. Prin comunicare eficientă 3. Prin managementul sarcinilor.

Mai multe zile libere, Salariu 8000+ , Planificarea (stabilind prioritatea), Organizarea (stabilind succesiunea în care trebuie atinse obiectivele fixate), Relaxarea (plimbare, sport, activități cu copii, etc.);

*10 persoană:* 1 - de a face ceea ce-ți dorești/place în domeniul de lucru. 2 - de a avea oameni mărinimoși, optimiști, amicali în preajmă, 3 - de a avea mereu curajul sa spui calm ceea ce te deranjează când ești suprasolicitat, neremunerat după efortul depus.

#### RECOMANDĂRI

Vom expune unele modalități de gestionare a stresului:

• Prima metodă pe care o prezentăm, constă în gruparea unor conduite individuale antistres, cuprinse într-un program elaborat de Institutul de Sănătate Weimar din California, numit „**NEW START**” [Apud 3, p. 76].

Programul este special conceput pentru combaterea stresului cotidian sau bazal, iar numele acestuia cuprinde inițialele factorilor abordabili, prin aplicarea lui de către subiecți, astfel:

- „**N**” (nutrition) - cunoscându-se faptul că stresul accelerează metabolismul, ceea ce conduce la epuizare psihică rapidă și implicit, la nevoia de o alimentație consistentă și echilibrată, acesta reprezintă, justifică și explică nevoia de satisfacere a unei cerințe biologice, aceea de alimentație, necesară asigurării resursei energetice a organismului;

- „**E**” (exercise) - se referă la efortul fizic depus zilnic, atât ca formă de consum energetic prin miș-

care, cât și la efectul de repaus mental sau cel de oxigenare a scoarței cerebrale, prin aportul suplimentar de oxigen, ca rezultat al respirației accelerate; de asemenea, o serie de studii subliniază faptul că, prin mișcărilor corpului se eliberează și elimină mai ușor hormonii de stres [3, p. 76].

- „*W*” (water) - se referă la consumul zilnic de apă sau lichide, respectiv o cantitate variabilă de aproximativ 1,5-2 litri;

- „*S*” (Sun) - reprezintă nevoia de expunere judicioasă la lumina solară sau lumina naturală, pe cât posibil, locul pentru desfășurarea activității să fie iluminat natural sau să se deruleze pe timp luminos;

- „*T*” (temperance) - sugerează nevoia de cumpănare în desfășurarea unor acțiuni; aici sunt incluse atât aspectele referitoare la cantitate, cum ar fi de pildă un program foarte încărcat, dar și la limitarea acelor tentații cu rol negativ pentru organism;

- „*A*” (air) - subliniază, pe lângă expunerea la soare, nevoia de căutare a aerului curat și proaspăt, atât în locuință sau la serviciu cât și afară, fie ca loc pentru odihnă și refacere într-un mediu mai puțin poluat, fie ca loc pentru pauzele din timpul efectuării sarcinilor de lucru;

- „*R*” (rest) - cuprinde activități de odihnă și recuperare, recomandând: introducerea în programul zilnic a unor pauze de câteva minute pentru relaxare; programe scurte de somn (10-30 min., ideal de 1-1,30 h.) după prânz, cu efect miraculos pentru refacerea capacității de muncă; asigurarea unui program de somn pe timpul nopții, cu durată suficientă, în funcție de vârsta și ecuația personală a fiecăruia (la nevoie, pentru inducerea rapidă a somnului se poate lectura o carte sau se poate consuma un pahar cu lapte);

- „*T*” (thrust) - sugerează credința în divinitate sau în unele valori morale și estetice, considerate elemente de stabilitate emoțională.

• De asemenea, o altă metodă individuală pentru dezvoltarea unei conduite antistres este cea elaborată de Ralph Linton, cu referire la asigurarea a trei nevoi psihice fundamentale: de *afiliere*, de *securitate pe termen lung* și de *noutate a experienței* [Apud 3, p. 76].

Asigurarea *nevoii de afiliere* se referă la constituirea unei structuri cu rol suportiv, formată din familie, prieteni, colegi și cunoștințe sociale, capabile să absoarbă stresul inerent oricărui individ.

*Nevoia de securitatea pe termen lung*, considerată cea mai importantă nevoie psihologică, este influențată de alegerea profesiei și de alegerea partenerului de viață.

*Noutatea experienței* constă în dezvoltarea unei palete largi de comportamente. Fie că vorbim de experiențe intelectuale sau afective, acestea generează reflexe de evadare, mai ales atunci când prezentul are o anume încărcătură de stres [Apud 3, p. 76].

• Alte metode aflate la îndemâna subiectului, sunt cele reprezentate prin *tehnicile de relaxare*. Deși acestea pot fi învățate și aplicate cu ușurință, iar rezultatele obținute sunt considerabile, nu se poate spune că o metodă este mai eficientă decât alta. Este mai potrivit însă să afirmăm că, acestea sunt complementare, sau că se pot folosi numai cele care se află la îndemâna subiectului. Aducem astfel în atenție, pe scurt, trei tehnici, printre care:

*respirația profundă*, cu efecte în atenuarea reacțiilor organismului la stres. Aceasta contribuie la apariția endorfinei în sânge, substanță care acționează asupra scoarței cerebrale, stimulând imediat memoria, respectiv prin atenuarea efectului sentimentelor de teamă și groază;

*antrenamentul autogen* sau relaxarea prin auto-sugestie, se poate practica prin exerciții de câte 10 minute, ori de câte ori este posibil. Participarea activă și conștientă a subiectului conduce la obținerea unei stări de relaxare, antrenându-se în dezvoltarea capacității de izolare relativă față de influența stimulilor psihosenzoriali. Starea produsă nu este cea de somn, ci o formă modificată a conștiinței sau stării de veghe, dirijată spre propriul corp și presupune angajarea propriei persoane;

*pauza mentală*, constă în detașarea de sarcinile profesionale pentru un timp, renunțarea temporară la preocupările cotidiene și concentrarea asupra unei imagini, acțiune sau idee, care au o semnificație pozitivă. Efecte benefice, de relaxare, au imaginile care conțin verdele pădurii, deoarece se cunoaște faptul că verdele are efect liniștitor.

Concluzionând vom menționa, maniera în care cadrul didactic reacționează la factorii de stres îi sporește gradul de performanță, iar sincronizarea comportamentelor în activitatea pedagogică sunt direct proporționale cu stilul personal al profesorilor.

Cele mai eficiente strategii de management al stresului ocupațional sunt „informarea privind sursele de stres; conștientizarea reacțiilor la stres; dezvoltarea unor abilități și comportamente de management al stresului; stabilirea și menținerea unui suport social adecvat; dezvoltarea unui stil de viață sănătos; dezvoltarea stimei de sine; managementul timpului” [apud 5, p. 88].

Datele acumulate în studiul experimental ne-au oferit oportunitatea de a deduce următoarele con-

cluzii: cadrele didactice privesc stresul ca *stare în care se găsește un organism amenințat cu dezechilibru, reacția organismului supus unei acțiuni bruște.*

Dintre factorii ce duc la stres sunt: *suprasolicitatea, program de lucru inflexibil, ore suplimentare; comunicarea slabă, lipsa definirii obiectivelor organizației.* În ceea ce privește *randamentul muncii* ei expun că sunt *des și uneori supraîncărcați* și nu reușesc să realizeze sarcinile.

Modalitățile de depășire a stresului expuse de respondenții implicați în cercetare sunt: dezvoltarea unor strategii de identificare și rezolvare a situațiilor conflictuale ce apar în grupul de copii/

clasa; dezvoltarea unor relații profesor-elev bazate pe stimă și respect reciproc; menținerea unei imagini de sine pozitive – dezvoltarea stimei de sine; valorizarea performanțelor profesionale; valorificarea gândirii pozitive; identificarea posibilelor surse de stres; conștientizarea reacțiilor la stres; aplicarea tehnicilor de dezvoltare a toleranței la stres, etc.

În concluzie, menționăm că programul „NEW-START”, metodele de relaxare și realizare a nevoilor de afiliere, securitate și noutatea experienței oferă posibilități reale de a gestiona stresul.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară, 2003.
2. BERE, C. *Măsurarea rezistenței la stres*. In: Revista științifico-practică nr.1, Reclama, Chișinău, 2011.
3. RADU, N., AMZĂRESCU, S. *Gestionarea situațiilor de stres în activitatea S.P.P.*, În: *Sesiunea de comunicări științifice organizate de A.N.I.*, București, 2003.
4. ȘOVA, T. *Strategii de reducere a stresului ocupațional al profesorilor școlari* În: Revista Didactica Pro, nr.5-6 (87-88), Chișinău, 2014, pp.66-69.
5. ȚABĂRĂ, A. *Managementul stresului în învățământul preuniversitar*. Vatra Dornei, 2009.
6. VRABII, V., VRABII, N. *Gestionarea stresului ocupațional a cadrelor didactice pe timp de criză*. În: *Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 10 decembrie, 2021, pp. 227-288.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.10>  
CZU: 37.011.31:159.9.07

## ADAPTAREA PROFESIONALĂ – O PRECONDIȚIE DE SUCCES PENTRU CADRELE DIDACTICE DEBUTANTE

Mariana GORAȘ,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: 0009-0001-2450-7936

**Rezumat:** În prezentul articol analizăm unele idei care relevă necesitatea optimizării procesului de adaptare a cadrelor didactice debutante pentru a eficientiza contextul formativ în toate aspectele educației. În condițiile dezvoltării sistemului educațional, sporește necesitatea de modernizare a școlilor prin: dotare suficientă cu echipament școlar, colaborare cu parteneri educaționali la nivel extern și intern, asigurare cu resurse umane profesioniste, integrare și competiție în activitatea profesională. Toate acestea se încadrează la nivel macro în problematica generală a educației, care influențează modalitatea de adaptare profesională a cadrelor didactice debutante. Susținem ideea că, în special la debutul carierei, cadrele didactice necesită susținere nu numai din partea instituțiilor statului, dar și din partea întregii societăți, care au misiunea de a asigura contextul funcțional pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice debutante, prin asistență și mentorat în adaptarea profesională și în dezvoltarea identității profesionale.

**Cuvinte-cheie:** adaptare profesională, cadre didactice debutante, dezvoltare profesională, formare continuă, integrare profesională.

### PROFESSIONAL ADAPTATION - A PREREQUISITE FOR SUCCESS FOR BEGINNING TEACHING STAFF

**Summary:** In this article, we analyze some ideas that reveal the need to optimize the adaptation process of beginning teachers in order to make the context more efficient in all aspects of education. In the conditions of the development of the educational system, the need to modernize schools increases: through sufficient endowment with school equipment, collaboration with external and internal educational partners, assurance with of professional human resources, integration and competition in professional activity. All of macro in the general issue of education, which influences the way of professional adaptation of beginning teachers. We support the idea that, especially at the beginning of their career, teachers need support not only from the state institutions, but also from the entire society, which has the functional context, for the professional development of beginning teachers, through assistance and mentoring in the adaptation professional and in the development of professional identity.

**Keywords:** professional adaptation, beginner teachers, professional development, continuous training, professional integration.

**Introducere.** Pornind de la cerințele și valorile europene pentru modernizarea sistemului educațional, dar și de la documentul de politică publică „Strategia națională de dezvoltare Moldova Europeană 2030, aprobată prin Legea 315 din 17 noiembrie 2022” [7] care fixează drept obiectiv general nr. 3 *Garantarea educației corespunzătoare și de calitate pentru toți pe tot parcursul vieții*, scopul strategic în domeniul educației este oferirea de oportunități pentru toți oamenii de a-și dezvolta deprinderi, cunoștințe, abilități și competențele necesare pentru a-și valorifica cât mai bine potențialul atât în viața profesională, cât și în cea personală. În același context, Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din

17 iulie 2014 [2], reprezentând documentul național de bază care reglementează dezvoltarea sistemului educațional, prevede un șir de acțiuni strategice în acest sens, precum și asigurarea unor schimbări pe dimensiunea dezvoltării profesionale, inclusiv, achiziționarea de competențe în corespundere cu nevoile individuale ale cadrelor didactice debutante. În alte documente de politici publice, de importanță majoră pentru domeniile educației, reprezentate prin Strategia de dezvoltare *Educația 2030* și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025 [6], aprobate prin Hotărârea Guvernului nr. 114 din 7 martie 2023 sunt prevăzute un sistem de acțiuni consolidate, ce posedă un

caracter intersectorial și național care să contribuie la asigurarea sistemului educațional cu personal didactic și managerial calificat, competent și motivat. Accentul și atenția sporită sunt axate pe motivație, starea de bine, sprijinul profesional al tinerilor specialiști pe tot parcursul carierei, formarea și certificarea mentorilor și implementarea programelor de mentorat pentru integrarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice debutante etc.

În mod special, ideile strategice menționate reflectă importanța și prețuirea resurselor umane, care reprezintă forța motrice și garantul reformei educaționale, promovării inovațiilor pedagogice și asigurării calității educației. Deci, învățământul trebuie să aibă în sistem nu doar absolvenți bine informați, dar și persoane cu abilități sociale, capabile de a trăi și de a munci în echipă, precum și sisteme axiologice ferm conturate pentru o comunicare și relaționare eficientă în cadrul grupurilor sociale. Prin urmare, nivelul de competență, motivația, prestația cadrelor didactice și de conducere influențează direct performanța sistemului educațional, nivelul de cultură și rezultatele elevilor, respectiv, adaptarea cadrelor didactice, dezvoltarea performanțelor cadrelor didactice și formarea profesională de calitate pe tot parcursul carierei didactice reprezintă o prioritate a sistemului național de educație. Evident, preocupările pentru consolidarea caracterului permanent al educației sunt determinate de nevoia de educație, iar pentru a satisface această nevoie, la nivel de politici și practici educaționale sunt întreprinse diverse acțiuni, concomitent cu sporirea nivelului de responsabilitate față de rezultatele scontate în vederea consolidării societății bazate pe cunoaștere, în esență directă pe educație.

Cu certitudine, omul modern are nevoie de dezvoltarea tuturor dimensiunilor de personalitate: intelectuală, morală, tehnologică etc., pentru că acestea fiind conturate într-o anumită configurație relațională și de comunicare, oferă șanse egale din perspectiva integrării profesionale. Evident, orice aspect al procesului educațional presupune atât implicare, cât și influență din exterior, deci se impune modernizarea strategiilor de proiectare a carierei, care au misiunea de a facilita înțelegerea mai clară a condițiilor de alegere a traseului profesional, având în vedere incertitudinea din partea unor cadre didactice la debutul carierei. Cadrele didactice debutante au nevoie de susținere și de ghidare în activitatea profesională, de adaptare ușoară la cerințele învățământului modern, de creștere profesională prin prisma unui parteneriat educațional dezvoltat. În urma analizei ideilor expuse pe parcurs, conside-

răm că adaptarea la noile condiții mereu schimbătoare ale vieții, la generația de elevi cu viziuni contemporane, necesită o menținere a echilibrului psihologic și o continuă formare a cadrelor didactice debutante pentru realizarea profesională. În această ordine de idei, demersul nostru face chemare la modificări în programele de studii vizând domeniul de formare profesională a cadrelor didactice debutante, optând pentru trecerea de la achiziționarea cunoștințelor teoretice la formarea competențelor practice, formarea abilităților de a lua decizii, de a iniția un traseu personal de adaptare și dezvoltare profesională continuă. În același timp, mentorii din rândul cadrelor didactice cu experiență în domeniu trebuie să posede inițiativă personală și să se implice în competiție educațională pentru un proces de mentorat de succes în adaptarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice debutante.

**Teorii și metode.** Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să identificăm diverse opinii ale cercetătorilor din Republica Moldova, preocupați de conceptul de adaptare profesională, abordat din diverse aspecte ale teoriei și practicii managementului resurselor umane din învățământ, avansând spre cercetări cu caracter inovator și relevant domeniului de referință. În acest cadru de cercetare, o contribuție substanțială în studiul factorilor, indicatorilor și condițiilor care influențează procesul de adaptare, au avut-o cercetătorii: Л. Гришанов, В. Цуркан, М. Pleșca, Е. Țărnă, N. Bucun, Е. Puzur, S. Rusnac etc. În accepțiunea autorilor citați, adaptarea presupune procesul prin care indivizii își manifestă obișnuințele sau caracteristicile pentru a face față transformărilor din mediu și depind permanent de interacțiunea factorilor interni și externi. Factorii interni ai adaptării depind de fiecare personalitate în parte, iar factorii externi reprezintă anumite condiții, obiective independente.

În opinia autoarei E. Țărnă [8, p.17], *adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile principale ale organismului care contribuie la modificarea adecvată a funcțiilor corespunzătoare schimbărilor ce intervin din mediul social.* Prin urmare, deducem că în baza proprietăților pe care le posedă organismul este absolut necesară o reacție rapidă a acestuia la schimbările mediului cu care se confruntă. Din opinia expusă ne permitem să constatăm că, pentru a face față schimbărilor și provocărilor rapide care au loc în mediul profesional, se impune abordarea conceptului de *formare continuă ca perspectivă în optimizarea procesului de adaptare a cadrelor didactice debutante* dintr-o accepțiune modernă și amplă, cu rolul de a pune la dispoziția fiecărui specialist

resursele necesare, pentru a putea descoperi și îmbogăți propriul potențial creativ de dezvoltare profesională continuă și de a percepe cariera didactică ca o alegere atractivă.

În aceeași ordine de idei, autorul P. Popescu-Neveanu precizează că „*adaptabilitatea* este capacitatea organismelor vii de a realiza reacții de răspuns care să le mărească șansele de supraviețuire în condițiile schimbătoare ale mediului. Este dezvoltată maxim la om, care nu numai că se conformează cerințelor mediului, ci le și modifică, transformându-le în concordanță cu necesitățile sale” [5, p.24]. Așadar, din punct de vedere adaptativ, este extrem de importantă atât formarea conștiinței profesionale de valoare ridicată, cât și dezvoltarea flexibilității la schimbările intervenite în mediul profesional. În prezent, știința propune diverse procedee eficiente de plasticizare chiar și pentru subiecții cei mai rigizi. De exemplu, învățarea permanentă atenuază diferențele în formarea profesională, prelungeste durata participării la viața activă, optimizează adaptarea la schimbare și crește randamentul profesional, iar viața activă favorizează menținerea sănătății. Interacțiunea dintre organism și mediu este reflectată și în explicația termenului de *adaptare*, atât din punct de vedere psihologic „proces prin care individul ajunge la o relație echilibrată cu mediul în care trăiește”, cât și din punct de vedere biologic „proprietate a organismelor vii datorită căreia o serie de caracteristici anatomice și fiziologice ale acestora se pot modifica în funcție de particularitățile sau de transformările mediului înconjurător” [3, p.21].

Este cazul să menționăm că, viziunea autoarelor M. Cojocaru-Borozan, E. Țărnă, L. Sadovei [4, p.9], asupra procesului adaptării socioprofesionale cuprinde, pe de o parte, *adaptarea profesională, prin care se subînțelege adaptarea la caracterul, condițiile și organizarea procesului de muncă, iar, pe de altă parte, adaptarea sociopsihologică, ceea ce semnifică procesul de adaptare a personalității la grupul social nou format, alegerea noului mod de comunicare și comportament.* Din cele expuse deducem, adaptarea profesională a cadrelor didactice debutante depinde de dezvoltarea aptitudinilor comunicative, organizatorice și de evaluare a situațiilor specifice mediului educațional, iar specificitatea situațiilor consistă măsura în care caracteristicile personale stabile se generalizează și se adaptează la dinamica contextului existent.

Conceptul de adaptare a fost abordat din diferite puncte de vedere: biologic, psihologic, pedagogic, medical, sociologic etc. Abordările respective au contribuit substanțial la elucidarea domeniului vizat, îmbogățindu-se și completându-se reciproc.

Analizând numeroase definiții și abordări ale specialiștilor din diverse domenii cu privire la conceptul de adaptare, propunem o sinteză ce vizează semnificația conceptului de adaptare în diverse domenii și după surse variate.

Conținutul din tabelul de mai sus propus de noi, poate fi utilizat ca material comparativ, atunci când sunt analizate aspectele teoretice, în mod special, cu privire la personalitate și adaptare sau la factorii implicați, adaptarea poate fi înțeleasă restrictiv, în funcție de personalitate și de mediul social. Pentru a realiza această performanță, personalitatea trebuie să dețină două tipuri de informații despre mediul său, referitoare la: receptarea și clasificarea segmentelor mediului și modul de transformare a mediului într-un mediu mai folositor.

Bazându-ne pe cercetările enunțate, dar și pe o amplă analiză a abordărilor specialiștilor din diverse domenii cu privire la conceptul de adaptare, menționăm că, adaptarea ține și de inteligență, deoarece aceasta constă în capacitatea de a cunoaște și înțelege corect și rapid, de a anticipa evenimentele și de a evalua rezultatele acestora. Este recunoscut faptul că, între *inteligență și adaptare* există o corelație directă, deoarece inteligența este considerată ca adaptare rapidă și eficientă la cerințele mediului în transformare și ale condițiilor socio-economice. Acest aspect rezultă și din definiția inteligenței, care este interpretată ca fiind „capacitatea de adaptare la situații problematice noi”; „instrument al reușitei”, „al cunoașterii, abstractizării, al combinării și sintezei” [1].

Prin urmare, adaptarea este considerată ca o fază de dezvoltare a personalității prin prisma inteligenței și de integrare a unui individ într-o comunitate socială relativ stabilă. În acest sens, dezvoltarea personalității este prezentată ca un proces de adaptare la un nou mediu social, de adaptare și, în cele din urmă, de integrare în acest mediu.

Din analiza cercetărilor enunțate, pentru asigurarea concordanței și continuității între teorie și practică, în vederea formulării unor sugestii și recomandări în favoarea eficientizării procesului de adaptare a cadrelor didactice debutante, noi am conștientizat faptul că, este evidentă necesitatea de a evalua nivelul de adaptare a debutanților în mediul școlar, în scopul identificării problemelor cu care se confruntă aceștia la etapa inițială de exercitare a funcției didactice, precum și nevoile de formare profesională în debutul carierei pedagogice.

La cele enunțate supra, am valorificat metodele următoare: 1) *metoda analitică* pentru examinarea



**Tabelul 1. Semnificația conceptului de adaptare în diverse domenii**

Domeniul	Definiția
Pedagogie	În lucrările cercetătorului C.G. Jung, un raport de adaptare include întotdeauna relația dintre subiect și obiect, aceasta presupunând acțiuni ale unuia asupra celuilalt, acțiuni ce duc la acele modificări reciproce ale subiectului și obiectului care constituie însăși adaptarea. Autorul susține că personalitatea dispune de patru funcții principale pentru a se adapta lumii și structurii sale interne: „gândirea”, „sentimentul”, „senzația” și „intuiția”. Predominarea unei funcții caracterizează tipul și determină acțiunea sa. Conform autorului, extravertiții se adaptează repede și bine în comparație cu introvertiții (Jung C. Puterea sufletului. Antologie II. Descrierea tipurilor psihologice. București: Anima, 1994).
Psihologie	<p><i>Adaptare</i> – există adaptare atunci când organismul se transformă în funcție de mediu, iar această variație are ca efect un echilibru al schimbărilor între mediu și el, favorabil conservării sale (Jean Piaget, p.95).</p> <p><i>Adaptare</i> – proces prin care individul ajunge la o relație echilibrată cu mediul în care trăiește (Eugenia Dima, Doina Cobeț ș.a., DEXI, Editura ARC, 2007, p.21).</p> <p><i>Adaptare</i> – concept care vizează reacția, conduita, ce pune organismul și activitatea psihică ce îl caracterizează social în repliere suplă la condițiile variabile și numeroase ale mediului în care acesta trăiește, capacitatea psihicului de a se modifica în raport cu schimbările intervenite în condițiile sale de viață, devenind apt de a îndeplini funcțiile și obiectivele sale (Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Editura Babel, 1997).</p> <p><i>Adaptare</i> – proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul înconjurător și presupunând capacitatea de a învăța. Comportamentul este medierea cea mai des folosită pentru plasarea organismului într-o situație mai puțin amenințătoare, pentru satisfacerea trebuințelor sale, pentru asigurarea atât a propriei supraviețuiri, cât și a speciei sale. Un obstacol obligă la o mobilizare a organismului care încearcă prin comportament să-și mențină echilibrul anterior sau să ajusteze și să creeze un nou echilibru compatibil cu supraviețuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate psihologică. Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural-funcționale din a căror dinamică se constituie condiția umană. (Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007).</p>
Sociologie	<p><i>Adaptarea socială</i> este definită ca fiind un „produs al acumulării și condensării în timp a interacțiunii interpersonale, caracterizat printr-o serie de transformări și ajustări mutuale ale trăsăturilor de personalitate și conduitelor indivizilor participanți la interacțiune” (Bogdan-Tucicov A. Chelcea S., Golu M. et al. Dicționar de psihologie socială. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981).</p> <p><i>Adaptare socială</i> – proces de asimilare de către personalitate a relațiilor sociale existente, a normelor, a etaloanelor, a tradițiilor existente în societatea în care trăiește și activează, descrie mecanismele prin care un individ se recunoaște apt de a aparține unui grup. (Березин Ф.Б. Психология и психофизиология адаптации человека. Ленинград: Наука, 1988).</p> <p><i>Adaptare socială</i> – o formă de activitate socială care constă din stăpânirea ambianței. Ea urmărește realizarea unui echilibru între capacitățile, aspirațiile, obiectivele și dorințele individului cu cerințele și solicitările ambianței sociale și a mijloacelor oferite de ea pentru satisfacerea acestor aspirații (Klein R.M. Dictionary of Sport Science. Schorndorf: Edit. E. Beyer, Karl Hofmann Verlag, 1987).</p> <p><i>Adaptare socială</i> – măsura în care persoana este capabilă să atingă scopuri personale, incluzând acceptarea din partea egalilor și starea de bine emoțională adecvat nivelului său de dezvoltare. Autorul subordonează adaptarea socială ca un element particular, conceptului de competență socială, ce include și deprinderile necesare producerii răspunsurilor adecvate contextului social și performanța sau calitatea acestor răspunsuri (Cavell T.A. Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. In: Journal of Clinical Child Psychology, 1990, No 19 (2), p. 111-122).</p>

Biologie	<p><i>Adaptare</i> – ansamblu al ajustărilor realizate de un organism pentru a supraviețui și a-și perpetua specia într-un mediu ecofizic dat (A. Ardeleanu, D. Dorneanu și Larousse, MDP, București, Editura trei, 2006, p. 24).</p> <p><i>Adaptare</i> – proprietate a organismelor vii datorită căreia o serie de caracteristici anatomice și fiziologice ale acestora se pot modifica în funcție de particularitățile sau de transformările mediului înconjurător. <i>Efectele adaptării sunt favorabile vieții organismelor în condiții de mediu noi sau modificate.</i> (Eugenia Dima, Doina Cobeț ș.a., DEXI, Editura ARC, 2007, p.21).</p> <p><i>Adaptare</i> – acomodare, aclimatizare a organismelor vii la mediul înconjurător (Lăcrămioara Chihai, Lucia Cifor, Doina Cobeț, Eugenia Dima ș.a., DEI, Editura Cartier, 1999, p.28).</p> <p><i>Adaptare</i> – capacitate pentru dezvoltarea individuală a organismului uman, care constituie baza biologică a instruirii, antrenamentului, călirii organismului, ce asigură perfecționarea calităților conform sarcinilor impuse (A. Timuș, V. Anestiadi ș.a., EMP, Chișinău: Redacția principală a Enciclopediei, 1984, p. 10).</p> <p><i>Adaptarea</i> este un proces de modificare prin care un individ sau un grup își adecvează, parțial sau total, propriul mod de a acționa în funcție de condițiile și exigențele mediului natural sau socio-cultural. Adaptarea omului la condițiile mediului este una dintre principalele probleme științifice interdisciplinare. Adaptarea nu este altceva, decât procesul de acomodare a individului, a însușirilor personalității la condițiile schimbătoare ale vieții și activității omului. Procesul de adaptare este legat de formarea reacțiilor necesare, care ar asigura menținerea sănătății și capacității de muncă a omului, de transformarea activă a mediului extern pentru crearea condițiilor de viață, de muncă și de trai ce ar facilita acomodarea subiectului la situațiile noi (Enciclopedia de Filosofie și Științe Umane. București: Editura Deagostini, ALL Educațional, 2007).</p>
----------	--

surselor bibliografice și scoaterea în evidență a reperelor teoretice și metodologice care sunt orientate spre optimizarea adaptării cadrelor didactice debutante la procesul educațional modernizat, la condițiile actuale, precum și la mediul școlar în care studiază o generație de elevi cu viziuni contemporane și pe alocuri, cu rezerve în esență; 2) *metoda cantitativă* utilizată pentru conturarea imaginii reale cu privire la nivelul de adaptare al cadrelor didactice la începutul debutului profesional. Instrumentul de cercetare aplicat pentru obținerea unor rezultate cantitative este un chestionar pe care l-am tradus din lucrarea „Psihologia adaptării personalității” [9, p. 138].

**Cercetări și rezultate.** Cercetările au fost efectuate pe un lot experimental format din 97 de cadre didactice debutante din instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova care își exercită funcția didactică în unul din primii trei ani de activitate, îndată după absolvirea facultății *Științe ale Educației* și care predau diverse discipline școlare. În continuare, prezentăm analiza unor rezultate ce au fost obținute după aplicarea Chestionarului tradus și adaptat *Evaluarea nivelului de adaptare a cadrelor didactice debutante din învățământul primar și secundar general.*

**Tabelul 2. Repartizarea cadrelor didactice debutante în funcție de vârstă**

Vârsta cadrelor didactice debutante	% respondenților (din 97)
22 ani	7,22% (7)
23 ani	11,34% (11)
24 ani	18,6% (18)
25 ani	23,7% (23)
26 ani	13,4% (13)
27 ani	10,3% (10)
28 ani	5,15% (5)
29 ani	5,15% (5)
30 ani	3,09% (3)
32 ani	1,03% (1)
34 ani	1,03% (1)

Din analiza răspunsurilor oferite de respondenții implicați în experimentul pilot am dedus următoarele: cei mai mulți ca număr (23 persoane) dintre cadrele didactice debutante care își exercită funcția în primii trei ani de activitate se încadrează în vârsta de 25 ani (23,7%), totodată, numărul cadrelor didactice care activează în debutul carierei cu vârsta de 23 și 24 ani, obținem 29 persoane (29,9%), iar însumând numărul de persoane cu vârstele de 23, 24 și 25 ani, obținem mai mult de jumătate din numărul total, 54 de cadre didactice (53,64%). Având

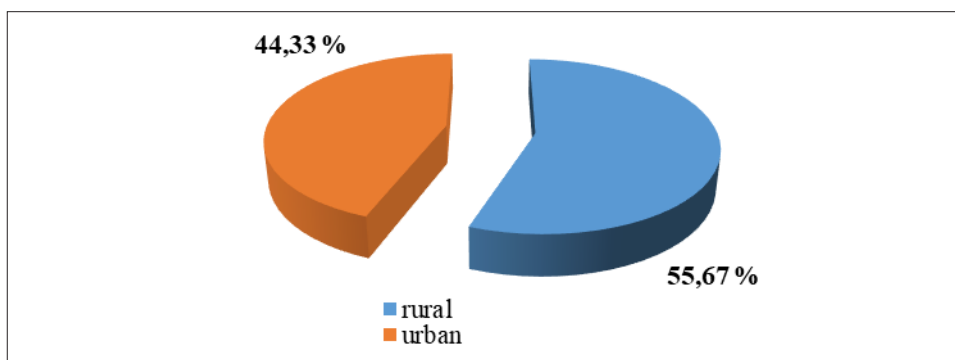


Figura 1. Mediul de reședință al cadrelor didactice debutante

în vedere fluctuația cadrelor didactice și obținând rezultatul menționat supra, putem concluziona că, în primii trei ani de activitate se mențin în sistemul educațional circa 53% din cadrele didactice care încep activitatea didactică.

Un alt indicator analizat este mediul de reședință și rezultatele reflectate în Figura 1.

Efectuând o analiză a datelor conform mediului de reședință unde sunt încadrate în activitatea didactică profesorii debutanți, am obținut 55,67% de persoane profesorează în mediul urban și 44,33% de persoane activează în instituțiile de învățământ primar și secundar general din mediul rural. - în mediul rural. În ultimii ani, deficitul de cadre didactice tot mai mult este pronunțat în mediul rural și, dacă în primii trei ani de activitate se mențin cadrele didactice în activitate, atunci mai târziu, ne confruntăm cu situația regretabilă, de părăsire a instituțiilor de învățământ.

Pentru a măsura nivelul de adaptare profesională în baza experimentului de constatare au fost selectate afirmațiile ce corespund manifestărilor comportamentului adaptativ (5 itemi), demonstrând capacitatea de flexibilitate și disponibilitatea eficace a debutantului față de mediul profesional. Analizând răspunsurile respondenților la diverse

întrebări a chestionarului privind nevoile pentru o adaptare mai rapidă și eficientă în cadrul instituției, colectivului de profesori, clasei de elevi etc., constatăm și elemente ale nivelului de adaptare al cadrelor didactice la începutul debutului profesional. În continuare, vom prezenta, parțial, rezultatele obținute din partea debutanților, participanți în lotul experimental.

La întrebarea „Realizând o activitate, deseori, mă gândesc la faptul, cum ar putea fi apreciată, completată și dezvoltată de alți colegi” (Figura 2), mai mulți profesori – 80 de persoane au răspuns „Da”, alcătuind procentul majoritar (82,47%), restul cadrelor didactice – 17 persoane (17,53%) nu consideră că, deseori, se gândesc la faptul, cum ar putea fi apreciată, completată și dezvoltată activitatea de alți colegi. Răspunsurile oferite ne permit să deducem că, în realizarea unei activități, debutanții manifestă și exprimă emoții pentru aprecierea dată din partea altor colegi, totodată, schimbul de opinii pentru completare și dezvoltare în realizarea activității este favorabil la începutul traseului educațional.

La întrebarea „Eu întâmpin dificultăți în cazul, când este necesar să găsesc mai multe variante pentru soluționarea unei probleme” (Figura 3), mai mulți dintre respondenți – 63 de persoane (64,95%) în-

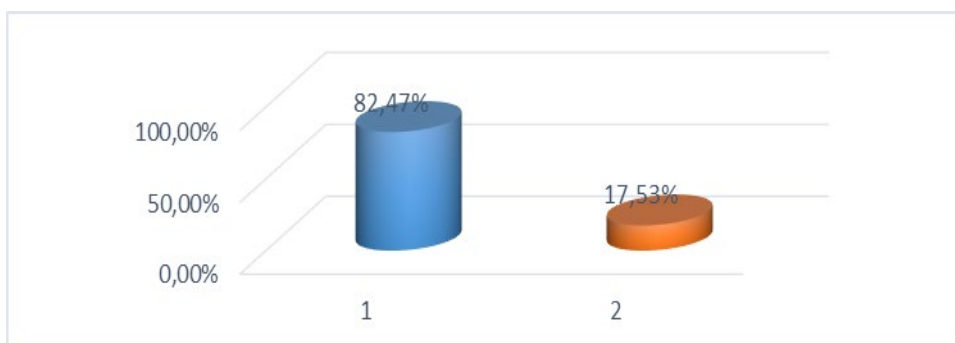
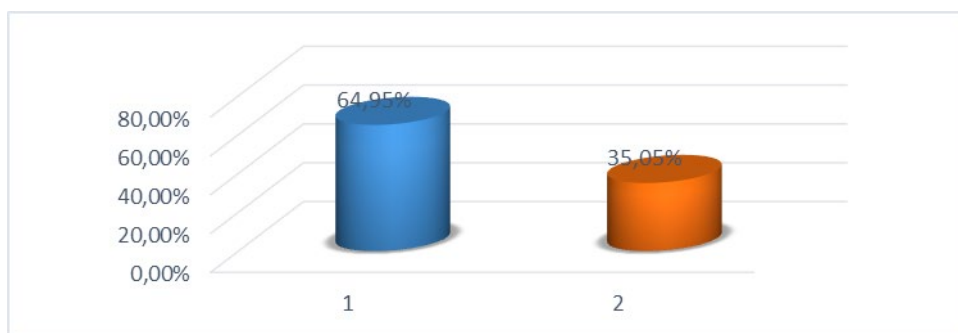


Figura 2. Distribuția frecvențelor vizând răspunsurile respondenților (itemul 1)



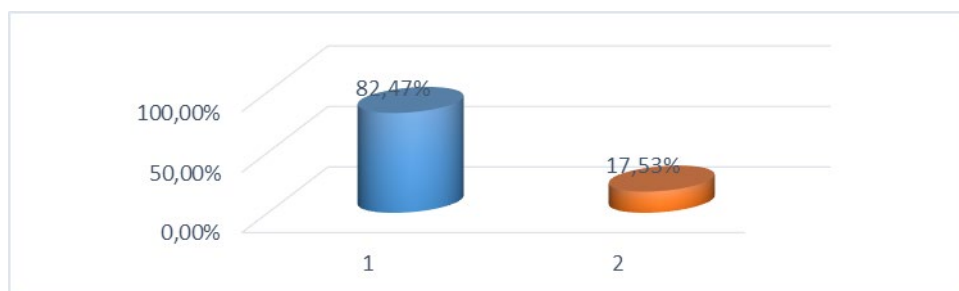
**Figura 3.** Distribuția frecvențelor vizând răspunsurile respondenților (itemul 2)

tâmpină dificultăți în cazul, când este necesar a găsi mai multe variante pentru soluționarea unei probleme, totodată, rămâne un număr mai mic – 34 de cadre didactice (35,05%) care nu întâmpină dificultăți. Este evident faptul că, soluționarea unei probleme implică mai multe variante, dar e dificil, a propune o varietate de soluții, astfel, ne-au relatat majoritatea respondenților prin răspunsurile oferite.

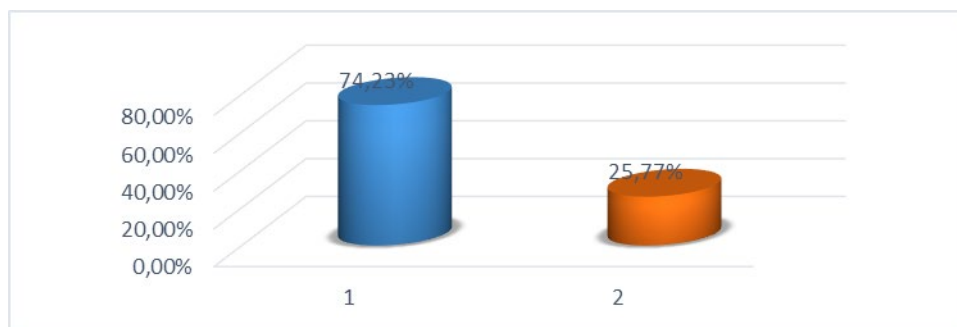
La întrebarea „Uneori eu mă gândesc asupra faptului, ce ar întreprinde cineva dintre colegii mei cu experiență, fiind în locul meu” (iFigura 4), mai mulți profesori – 80 de persoane au răspuns „Da”, alcătuind procentul majoritar (82,47%), restul cadrelor didactice – 17 la număr (17,53%), nu consideră că, uneori, se gândesc la faptul, ce ar întreprinde cine-

va dintre colegii cu experiență, dacă ar fi în locul lor. Din analiza răspunsurilor, putem concluziona că, există rezerve pe dimensiunile de comunicare și relaționare între cadrele didactice cu experiență și cele debutante, în condițiile în care majoritatea respondenților posedă gândul, cum s-ar manifesta colegii cu experiență profesională.

La întrebarea „Pentru a finaliza activitatea inițiată în termen, eu uneori, mă adresez colegilor mei pentru ajutor și susținere” (Figura 5), mai mulți profesori – 72 de persoane au răspuns „Da”, alcătuind procentul majoritar (74,23%), restul cadrelor didactice – 25 de persoane (25,77%), nu se adresează colegilor pentru ajutor și susținere, uneori, pentru a finaliza activitatea în termen. Prin răspunsurile oferite din partea majoritară a cadrelor didactice,



**Figura 4.** Distribuția frecvențelor vizând răspunsurile respondenților (itemul 3)



**Figura 5.** Distribuția frecvențelor vizând răspunsurile respondenților (itemul 4)

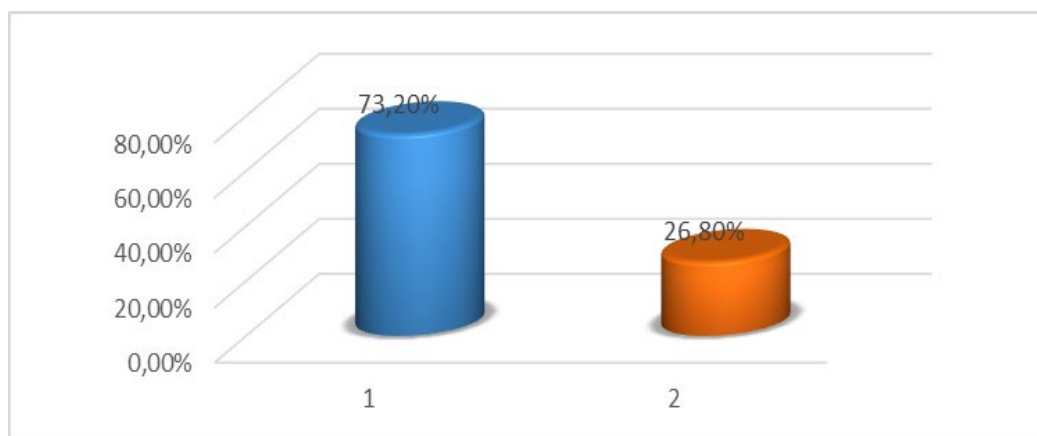


Figura 6. Distribuția frecvențelor vizând răspunsurile respondenților (itemul 5)

subînțelegem foarte clar că, profesorii debutanți au nevoie de susținere și ajutor pentru realizarea sarcinilor, precum și finalizarea acestora în termenii stabiliți.

La întrebarea „Uneori simt că, dacă dispuneam de o informație amplă și completă, eu mă încadram în organizarea activităților mai reușit” (Figura 6), mai mulți respondenți - 71 care alcătuiesc procentul majoritar (73,20%) consideră că, se încadrau în organizarea activităților mai reușit, dacă dispuneau de o informație amplă și completă, totuși, printre debutanți - 26 de persoane (26,80%), nu susțin părerea că, pentru a se încadra mai reușit în organizarea activităților, trebuie să dispună de o informație amplă. Și în acest caz, din rezultatele obținute putem deduce nevoia de informare a respondenților, insuficiența informației posedate, precum și necesitatea formării pentru dezvoltarea competențelor profesionale.

**Concluzii și recomandări.** Menționăm că, profesorii debutanți chestionați ne-au ajutat să constatăm unele elemente ale nivelului de adaptare al cadrelor didactice la începutul debutului profesional și să identificăm nevoile pentru o adaptare mai rapidă și eficientă în cadrul instituției, colectivului de profesori, clasei de elevi, la începutul debutului profesional. Este evident faptul că, în condițiile provocărilor contemporane au loc schimbări permanente cu anumite consecințe ulterioare: crește oferta educațională privind integrarea cadrelor didactice în mediul școlar, scade imunitatea cadrelor didactice debutante urmare a influenței stresului ocupațional, se intensifică nevoile de adaptare în rândul debutanților, dar și sporește necesitatea îmbunătățirii condițiilor de muncă, motivației, ghidării

în cariera profesională și valorificării competențelor profesionale ale acestora. Cu referire la nevoile multiple ale cadrelor didactice debutante în procesul adaptării profesionale, considerăm că există necesitatea întreprinderii unor măsuri de prevenire a inadaptării prin intermediul problematicii cercetării, determinate de lipsa unei metodologii de evaluare a nivelului de adaptare profesională și de necesitatea implementării unui program de optimizare a adaptării profesionale a cadrelor didactice debutante în sistemul educațional general. În context, una dintre soluțiile pe care le propunem ține de implementarea unui *Program de Adaptare și Dezvoltare Profesională Continuă* pentru cadrele didactice debutante, care ar servi ca instrument de reglare și autoreglare a procesului de adaptare profesională, a dezvoltării carierei pedagogice și de creare a condițiilor necesare în prevenirea și depășirea dificultăților de adaptare, facilitând integrarea socioprofesională, prevenind eșecul profesional sau concedierea. O altă soluție pe care o propunem ține de eficientizarea parteneriatului educațional Școală - Centre de Formare Profesională Continuă și respectarea cerințelor bazate pe implementarea actului normativ - curriculumul la disciplină care determină finalitățile educației explicite, reflectă politica educațională a statului și contribuie considerabil la formarea particularităților personalității umane. În final, generalizând ideile expuse, menționăm că efectul educațional depinde de climatul relațional dintre elev - cadru didactic, mentor - cadru didactic debutant, calitatea contextului educațional în parteneriat care se reflectă în toate aspectele educației, inclusiv în integrarea socioprofesională, adaptarea și dezvoltarea profesională.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ARDELEANU, A., DORNEANU, D. LAROUSSE. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura trei, 2006. 1358 p.
2. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17 iulie 2014, publicat în Monitorul Oficial nr. 319-324 din 24.10.2014, art. 634.
3. DIMA, E., COBEȚ, D., MANEA, L. *Dicționar Explicativ Ilustrat al Limbii Române*. Chișinău: Editura Arc: Editura Gunivas, 2007. 2280 p.
4. COJOCARU-BOROZAN, M., ȚARINĂ, E., SADOVEI, L. *Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 236 p.
5. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 784 p.
6. Strategia de dezvoltare *Educația 2030* și în Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025, aprobate prin Hotărârea Guvernului nr. 114 din 7 martie 2023, publicată în Monitorul Oficial nr.134-137 din 20.04.2023, art. 289.
7. Strategia națională de dezvoltare *Moldova Europeană 2030*, aprobată prin Legea 315 din 17 noiembrie 2022, publicată în Monitorul Oficial nr.409-410 (8453-8454) din 21.12.2022, art. 757-758.
8. ȚĂRNĂ, E. *Adaptarea studentului în mediul universitar*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 193 p. ISBN 978-9975-46-158-0.
9. РЕАН, А.А., КУДАШЕВ, А. Р., БАРАНОВ, А. А. *Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика*. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479, [1] с.- (Психология - лучшее). ISBN 5-93878-211-2.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.11>  
CZU: 37.017

## VALORI EDUCAȚIONALE ALE POSTMODERNISMULUI<sup>1</sup>

Victor ȚVIRCUN,

doctor habilitat, profesor universitar,

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

ORCID iD: 0000-0003-3259-7692

**Rezumat:** *Articolul de față este o tentativă de a evidenția esențele fenomenului postmodernist în educație, valorile acestuia, care trebuie promovate în procesul în procesul educațional. Sfidările societății contemporane reclamă o nouă modernitate, iar problematica aspectelor asociate cu postmodernitatea (constructivismul, multitudinea de perspective, realismul, contextualizarea etc.) dintr-o perspectivă conceptuală pot sensibiliza domeniul și pot oferi posibilități largi pentru transformarea funcțiilor școlii în actualitate.*

**Cuvinte-cheie:** *valori educaționale, educație, postmodernismul, proces educațional, societatea contemporană.*

### EDUCATIONAL VALUES OF POSTMODERNISM

**Abstract:** *This article is an attempt to highlight the essence of the postmodernist phenomenon in education and what are its values that must be promoted in the process of training students. The challenges of contemporary society call for a new modernity, and the problematic aspects associated with postmodernity (constructivism, multiple perspectives, realism, contextualization, etc.) from a conceptual perspective can sensitize the field and offer wide possibilities not only for theorizing, but also for school practice currently.*

**Keywords:** *Educational values, education, postmodernism, process educational, contemporary society.*

Postmodernismul, ca fenomen socio-cultural, nu poate fi considerat ca generator al noilor teorii sau căi ce pot soluționa problemele existente în domeniul educațional. În schimb, după afirmația lui R. Williams, postmodernismul implică o nouă structură a sensibilității [8, p.12]. Totodată, postmodernismul nu poate fi localizat într-o disciplină școlară, deoarece reprezintă o reflecție a gândirii contemporane.

În epoca modernă drept ideal se considera *omul teoretic*, care era educat pentru a deprinde modurile cunoașterii fundamentate de știință și tot ceea ce se produce și este în slujba științei. El nu mai deține nimic care să-i aparțină doar lui, devenind o enciclopedie ambulantă, interiorizând o vastă cultură istorică. Promotorii postmodernismului, la rândul lor, percep omul ca persoană interdependentă, dar lumea ca organism viu [6, p.17].

Ca atare, postmodernismul privilegiază relativitatea și diferența ca forță eliberatoare în redefinirea discursului cultural. Fragmentarea, indeterminarea și o intensă neîncredere în toate discursurile universale și totalizatoare caracterizează această paradigmă. Redescoperirea pragmatismului în filosofie, schimbarea orientării cu privire la filosofia științei, concepțiile asupra discontinuității și diferenței asu-

pra calităților polimorfe în locul cauzalității simple, sau chiar a celei complexe – toate indică o profundă schimbare în structura perceptivă a lumii [6, p.38]. Toate aceste reorientări schimbă, într-un fel, perceperea educației în funcționalitatea ei postmodernă.

Este relevant faptul că postmodernismul se bazează pe o paradigmă axată pe relativism, adică renunțarea la fundamentalism și promovarea constructivismului, care se referă la realitatea oferită de experiență și nu la realitatea ontologică. Or, în acest context referențial, constructivismul ocupă un loc important în paradigma educațională actuală.

Scepticismul postmodern, uneori ruinător tocmai prin modul în care ține cont de toate perspectivele, poate fi descris prin câteva repere:

- Acceptarea pluralității perspectivelor; metodelor și valorilor, acest lucru venind cu pași siguri înspre educație;
- Identificarea și valorizarea standardelor duble, precum și a interpretărilor alternative, interpretări ce sunt acceptate în procesul educațional;
- Neîncrederea în metanarațiunile menite să explice totul;
- Acceptarea unor adevăruri multiple, derivate

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

din pluralitatea perspectivelor și a metodelor de cunoaștere; aici putem menționa în special educația istorică, de exemplu;

- Acceptarea concepțiilor, ideilor și obiectelor ca fiind texte deschise unor interpretări multiple [4, p.137].

Este de menționat că postmodernismul indică că ceva a lipsit în modernism și există o necesitate a unei alternative de rezolvare a acestei situații. Timpul devine în interpretarea postmodernă un viitor anterior, tot așa cum viitorul imaginat poate fi localizat în trecut. Reprezentarea postmodernă a timpului renunță, prin urmare, atât la delimitarea clară între secvențele clasice (trecut, prezent și viitor), cât și la reprezentarea ascendentă, teleologică a timpului ca istorie unică. Ceea ce rămâne este un continuum temporal [3, p.177; 7, p.31].

Cele mai influente orientări epistemologice ale postmodernismului sunt *realismul* și *relativismul*.

Și filosofia științei își schimbă orientarea, fiind mai mult deschisă spre *interpretare*, *intenționalitate* și *contextualitate*. Postmodernismul, în general, și postmodernismul în educație pune în discuție identitățile, unitatea lumii care se fragmentează și este surprinsă mozaicat. Nu producerea și distribuirea cunoașterii, ci descoperirea ei.

Metodele predilecte ale postmodernismului sunt deconstrucția și interpretarea intuitivă. Promotorii postmodernismului sunt orientați spre acele metode care se aplică la o gamă largă de fenomene, se concentrează asupra limitelor, pun în lumină unicul, se focalizează pe enigmatic și apreciază irepetabilul, pune accent pe unele fenomene ca trăiri, experiență personală, empatie, intuiție, imaginație, apreciere și judecată subiectivă. Toate aceste aspecte sunt valorificate în educație, pornind de la cele mai stringente necesități ale elevilor.

Dacă ne referim la cunoaștere, ca cel mai sensibil domeniu din activitatea cognitiv-reflexivă în procesul educațional, trebuie să evidențiem și diferențele esențiale dintre epistemologia și metodologia modernă și cele promovate de postmodernism, care pot fi sintetizate astfel: absența oricăror pretenții ultime ale cunoașterii; înlocuirea cauzalității cu intertextualizarea; înlocuirea tentației spre obiectivitate cu relativismul; deconstrucție și interpretare intuitivă; acceptarea interpretărilor divergente; afirmarea relațiilor multiple [6, p.47].

Știința postmodernă poate fi considerată ca știință a unui joc al cunoașterii cu instabilități. Ea nu produce cunoscutul, ci necunoscutul și sugerează un nou model de legitimare; nu modelul celei mai bune performanțe, ci pe cel al diferenței.

Educația științifică în școala contemporană are scopul de a simplifica știința ca atare, prin simplifi-

carea elementelor implicate: mai întâi, un domeniu de cercetare este definit; el este separat de restul istoriei și i se conferă o logică proprie. În acest mod, se uniformizează acțiunile și se contopesc părți largi ale procesului educațional. Educația științifică are un caracter rigid și constrângător în raport cu natura umană. Însă postmodernismul nu crede în proiecte totalizatoare, logocentrice, pe care le consideră susceptibile de globalism și opresiune, orientându-se, mai degrabă, spre diferențe, unicitatea părților, către local și individual.

În felul acesta, specificul cunoașterii științifice în perioadă postmodernă constă în aceea că ea nu mai așteaptă legitimarea din partea filosofiei speculative, ca în modernitate, și nici dinspre diferite forme de pozitivism, ca în momentul delegitimării. Acceptarea limitărilor și paradoxurilor pune în discuție noțiunea de *sistem* și pe cea de *performanță*. Știința începe să abandoneze forma cunoașterii care pleacă de la principiul regularității elementelor unui sistem și al evoluțiilor previzibile ale acestora.

Vechiul principiu după care achiziția de cunoștințe este indisociabilă de formarea spiritului și chiar a persoanei cade și va cădea tot mai mult în desuetate. Raportul celor ce furnizează și celor ce întrebunțează cunoașterea tinde și va continua să îmbrace forma relației pe care producătorii și consumatorii de mărfuri o au cu forma-valoare. Cunoașterea este și va continua să fie vândută, este și va fi consumată pentru a fi valorificată într-o nouă producție: în ambele cazuri – pentru a fi schimbată [2, p.25].

Așadar, postmodernismul reprezintă un câmp de semnificații care se distribuie neuniform și chiar contradictoriu atunci când este implicat în caracterizarea epocii contemporane, în descrierea particularităților ei culturale ori educaționale [5, p.189].

Învățământul, în baza teoriei sistemelor, se transformă într-un subsistem al sistemului social, căruia i se aplică criteriul performativității (investiție și plusvaloare – intrări și ieșiri, input și output). Instituțiile de învățământ nu mai sunt solicitate să formeze idealuri, ci competențe. Miza învățământului nu mai este transmiterea de cunoștințe, ci de limbaje și jocuri de limbaj. Cea mai bună performativitate, în condițiile acestui joc de performativitate completă, care are la baza sa accesul tuturor la informații, nu mai ține de obținerea unui surplus de informație, principiu ce ghida învățământul clasic, ci de abilitatea de a proiecta conexiuni noi între informațiile existente, de a realiza noi mutări în jocurile de limbaj sau de a schimba regulile jocului. Primatul performativității declară sfârșitul erei profesorului. El deja nu este mai competent decât bazele de date din Internet sau din alte rețele de socializare pentru trans-



miterea cunoașterii existente și nici mai imaginativ decât echipele interdisciplinare în privința realizării unor noi transformări.

În acest context, este relevantă paradigma socio-culturală (ca una a modernității) în educație, care descrie relația și influența dezvoltării societății asupra organismelor sociale, relația dintre educație și societate. În baza acestei relații poate fi dezvoltată și relația dintre modernitate și postmodernitate în educație. În modernitate, de exemplu, se produce „acapararea” tehnologică a individului în raportul său cu societatea prin dominarea valorilor economice – *a avea* este mai important decât *a fi*. Sistemul de valori a acestei paradigme este, în multe aspecte, străin spațiului educativ: rentabilitate, eficiență, eficacitate, concurență, profit, considerarea educației ca marfă, cultul competiției. Paradigma socio-culturală se definește printr-un set de valori apărute, printr-un ansamblu de credințe, concepții, tehnici acționale și simboluri, care le exprimă și care se referă la problemele cele mai importante dintr-o societate: relațiile dintre oameni, viziunea asupra cunoașterii, interesele care delimitează câmpurile de acțiune ale oamenilor, tipurile de practici sociale și culturale [1, p.31].

O altă paradigmă, este cea existențial-umanistă, care se contrapune celei de sus și care se pornește dinspre elev spre educație, deoarece obiectivul esențial este dezvoltarea umanității în fiecare ființă umană. Această paradigmă produce mutații în sfera sistemului de valori. Ea militează pentru o societate și o educație centrată pe persoană, revalorizează dimensiunea subiectivă a actului educațional. Anume ea introduce perspectiva postmodernității de a crea un spațiu educațional în care să se producă dialogul dintre individ și societate, subiectiv și obiectiv. Această paradigmă introduce o perspectivă globală, totalizatoare, asupra individului pe care o formează ca finalitate de bază a educației [1, p.19]. Elevul se află în centrul educației, declară postmodernității. Însă ceea ce este nou în aceasta abordare, este faptul că elevul împreună cu profesorul construiesc sensuri și semnificații. Profesorul nu lucrează asupra elevului, dar cu el și pentru el. Elevul nu este, ci devine, se află într-un permanent proces de devenire, asimilează competența de a fi elev sau meseria de elev și încă două competențe de bază: competențe academice (asimilarea cunoașterii) și competențe sociale (capacități de a trăi împreună).

Spre deosebire de paradigma socio-culturală, cea existențial-umanistă reproduce la nivelul sistemului educațional coordonatele fundamentale ale paradigmei socio-culturale existențiale și anume centrarea pe persoană, pe perfecționarea și evoluția ei

[1, p.31]. Paradigma existențial-umanistă optează pentru un învățământ deschis, care favorizează participarea activă a celui ce se educă la crearea mesajului, a sensului, a valorii.

Educația umanistă rămâne una dintre căile fundamentale ale cultivării capacității subiectului de a comunica, de a se raporta la realitate și de a da credințelor personale finalitatea cea mai potrivită: înțelegerea sinelui, a culturii, a lumii și aprecierea acestora. Integralitatea, totalitatea ființei umane, subiectul care se construiește pe sine, controlul de către subiect a propriei activități de învățare, continuitatea experienței subiectului cultivându-i capacitatea de judecare, stimularea înțelepciunii – toate acestea sunt coordonate ale paradigmei existențial-umaniste. Cunoașterea nu mai este privită ca posesiune, ca achiziție, dar ca înțelegere și implicare în viață [1, p.35].

Discursul umanist al educației este discursul cauzalității, fapt dovedit prin locul pe care-l ocupă valoarea în interiorul său, este discursul forțării spre umanitate, al constrângerii la gândire, așezând aprecierea în vârful ierarhiei valorice.

Din perspectivă postmodernă, educația trebuie să ajute elevii să construiască valori diverse și care să fie utile personal, în contextul propriilor lor culturi. Valorile sunt considerate utile pentru o anumită cultură, nu adevărate sau corecte în vreun sens universal. Printre valorile importante, care în mod dezirabil ar trebui să fie cultivate prin educație, menționăm diversitatea: toleranța, libertatea, creativitatea, emoțiile, intuiția.

În concluzie, sintetizând ideile expuse mai sus putem menționa următoarele:

1. Postmodernismul este, într-un fel, atotcuprinzător și oferă avantajele unui parcurs socio-cultural redefinit din perspectiva paradigmei constructiviste, generând schimbări profunde în procesul de educație.
2. Postmodernismul pune în discuție și în „mișcare mozaicală” diverse aspecte și fenomene ce influențează direct educația: pluralitatea perspectivelor; diversitatea interpretărilor; evidențierea irepetabilului, performativitatea, elevul ca centru, reflecția subiectivă, devenirea elevului etc.
3. Orientarea postmodernistă este relevantă pentru procesul de cunoaștere al elevilor, oferindu-le acestora șansa de a pune la îndoială, libertatea de a opera cu relativul, posibilitatea interpretării divergente și convergente. Cunoașterea nu mai este doar achiziție, ci înțelegere și implicare, ea devine un obiect „de schimb”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BÂRLOGEANU, I. *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*. În: PĂUN E., POTOLEA D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002. ISBN: 973-681-106-9.
2. LYOTARD, J.-F. *Condiția postmodernă*. Cluj: Design Print, 2003. ISBN: 973-85788-8-4.
3. STAN, E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004. ISBN 973-611-285-3 371.
4. TROC, G. *Postmodernismul în antropologia culturală*. Iași: Polirom, 2006. ISBN: 973-46-0238-1.
5. ULRICH, C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. ISBN 978-973-30-1751-6.
6. ȚVIRCUN, V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie*. București: Litera, 2012. ISBN: 978-606-8481-91-3.
7. SLATTERY, P. *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New-York – London. Garland
8. WILLIAMS, R. *The Metaphysics of Representation*. Oxford: Oxford University Press, 2020. ISBN: 978-019-8850-205.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.12>  
CZU: 37.018

**Tabita MIHAI,**  
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: 0009-0003-9483-9594

## MODALITĂȚI DE EFICIENTIZARE A PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN CONDIȚIILE PROVOCĂRILOR SOCIETALE

**Rezumat:** *Articolul pune în atenția cititorilor modalități de eficientizare a parteneriatelor educaționale ca răspuns la provocările societale actuale. Acestea necesită un angajament constant și o abordare cooperativă din partea tuturor agenților implicați în parteneriate (școală-familie-comunitate). Pentru maximizarea beneficiilor parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale este importantă crearea unui mediu deschis și colaborativ în care să existe încredere între părțile implicate, să fie împărtășite bunele practice cu alți actori din domeniul educațional, să existe respectarea angajamentelor asumate a proceselor decizionale, integrarea tehnologiei în procesul educațional și în gestionarea parteneriatelor, organizarea de ateliere, cursuri și a altor activități de formare pentru îmbunătățirea calității educației prin intermediul parteneriatelor educaționale, care au obiective clare și măsurabile pentru parteneriat. Prin implementarea acestor strategii bine planificate și adaptate contextului provocărilor societale se poate face eficientizarea parteneriatelor educaționale.*

**Cuvinte-cheie:** *parteneriate educaționale, școală, familie, comunitate, provocări societale.*

### WAYS TO MAKE EDUCATIONAL PARTNERSHIPS MORE EFFICIENT IN THE CONDITIONS OF SOCIETAL CHALLENGES

**Abstract:** *The article highlights ways to streamline educational partnerships in response to current societal challenges. They require constant commitment and a cooperative approach from all agents involved in partnerships (school-family-community). In order to maximize the benefits of educational partnerships in the conditions of societal challenges, it is important to create an open and collaborative environment in which there is trust between the parties involved, to share good practices with other actors in the educational field, to respect the assumed commitments of decision-making processes, the integration of technology in the educational process and in the management of partnerships, the organization of workshops, courses and other training activities to improve the quality of education through educational partnerships, which have clear and measurable objectives for the partnership. By implementing these well-planned strategies adapted to the context of societal challenges, educational partnerships can be made more efficient.*

**Keywords:** *educational partnerships, school, family, community, societal challenges.*

**Introducere.** Într-o lume plină de provocări societale, educația are rolul de a răspunde cerințelor societății prin găsirea soluțiilor de a forma personalități adaptabile oricăror provocări ar întâmpina. Parteneriatele educaționale reprezintă un concept de bază pentru o abordare flexibilă și deschisă a problemelor educative, fiind implicați toți factorii educativi (școală-familie-comunitate).

Raporturile familiei și colaborarea acesteia cu instituțiile de învățământ și comunitatea se accentuează în ultimii ani tot mai mult întrucât pentru a valoriza potențialul educativ al elevilor este necesar să existe o eficientizare a parteneriatelor educaționale care pot fi un răspuns la provocările societale actuale: tehnologia, sănătatea publică (pandemii,

epidemii etc.) schimbările climatice, decalajele sociale, privind accesul la educație, servicii medicale etc. Aceste provocări sunt interconectate și necesită abordări colaborative și holistice pentru a obține soluții durabile.

În concepția mai multor cercetători, parteneriatul educațional este definit ca fiind o formă de comunicare, cooperare și colaborare între agenții educaționali pentru a ajuta copilul în procesul acestuia de dezvoltare a personalității lui [5]. Agenții educaționali pot fi: părinții, manageri, cadre didactice, psihologi, membri ai comunității (reprezentanți ai bisericii, poliției, ONG-urilor etc.)

Școala este cea care se implică în procesul de ghidare profesională prin proiectarea viitorului

elevului mai concret, în urma discuțiilor cu părinții acestuia și în urma unor activități din cadrul unor parteneriate care pot ajuta școlarii să realizeze ce domeniu profesional vor să își aleagă, fiind în concordanță cu cerințele societății contemporane.

În secolul XXI, există competențe specifice pe care le dorim ca elevii să și le însușească, fiind abilități și aptitudini considerate esențiale pentru lumea contemporană, care este caracterizată de globalizare, schimbări rapide și inovații tehnologice. Dintre acestea enumerăm: gândirea critică și rezolvarea de probleme, comunicare eficientă, colaborare și lucrul în echipă, creativitate și inovație, abilități de învățare continuă, alfabetizare digitală, gestionarea timpului și a resurselor, cunoașterea culturală și globală, abilități sociale și emoționale evidențiate prin dezvoltarea empatiei și a relațiilor interpersonale, dar și prin abilitatea elevilor de a gestiona stresul și de a face față presiunii într-un mod sănătos [11].

Mariana Marinescu, în cartea intitulată „Noile educații în societatea cunoașterii” precizează faptul că în contextul social actual care este concretizat de exigențe ale perspectivelor actuale ale societății, noile educații își lasă amprenta asupra școlii, dar și asupra actorilor educaționali (familie, comunitate, profesori, elevi). Dezideratul școlilor este să educe elevi care mai târziu să știe să învețe singuri, să se descurce în diverse situații și să aibă abilitățile necesare pentru a utiliza tehnologia în scop profesional, rezolvând diverse probleme, folosind gândirea critică [7].

### **Metodologia cercetării:**

Scopul cercetării este reprezentat de stabilirea fundamentelor teoretice și praxiologice cu privire la eficiența parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale.

### **Ipoteza de cercetare:**

Eficiența parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale va fi determinată de modul în care aceste ipoteze vor fi confirmate.

Se presupune că pentru eficientizarea parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale trebuie să se valorifice implicarea tuturor partenerilor educaționali pentru a se crea un impact pozitiv și benefic asupra educării copilului care trăiește într-o societate într-o continuă schimbare. Dacă se va analiza și se vor da exemple de bune practici pentru a se sublinia necesitatea și relevanța parteneriatelor educaționale, acestea pot fi diseminate în sistem, astfel formând competențe ale cadrelor didactice pentru eficientizarea acestor parteneriate care pot aduce o rezolvare provocărilor societale.

Pornind de la ipoteza generală, am conturat următoarele ipoteze specifice:

- a) Dacă familia se implică activ în educația elevilor prin a răspunde nevoilor acestora în contextul provocărilor societale, atunci colaborarea școală-familie devine mai eficientă, astfel elevii fiind mai bine pregătiți pentru a face față acestor schimbări din societate.
- b) Dacă se desfășoară activități comune cu familia, școala și comunitatea, care să răspundă cerințelor provocărilor societale, acestea vor facilita stabilirea legăturilor apropiate dintre cei implicați pentru a produce o educație de calitate.
- c) Dacă se vor introduce noi metode de abordare a părinților și elevilor cu ajutorul tehnologiei, acestea vor avea beneficii pentru crearea unor parteneriate educaționale de succes în condițiile provocărilor societale.

### **Obiectivele cercetării:**

- Evaluarea contextului socio-cultural și pedagogic al eficienței parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale;
- Examinarea și interpretarea integrării educației digitale în contextul colaborării școală-familie-comunitate;
- Analiza impactului educației digitale asupra eficientizării parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale;
- Elaborarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale eficientizării parteneriatelor educaționale școală-familie-comunitate în condițiile provocărilor societale;
- Identificarea modalităților care pot eficientiza crearea parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale.

**Metodologia cercetării științifice** include metode teoretice (documentare științifică, generalizarea, analiza comparativă, sistematizarea), metode empirice (chestionarea, analiza documentelor școlare, conversația, experimentul psihopedagogic), metode statistic-matematice

(prelucrarea statistică a datelor). Toate acestea au ca scop sprijinirea demersului de interpretare a rezultatelor obținute.

În urma analizării provocărilor societale au luat naștere noi abordări educaționale care include educația pentru pace, educația demografică, educația ecologică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru participare și democrație, educația pentru timpul liber, educația comunitară, educația pentru comunicare și mass-media și educația privind drepturile fundamentale ale omului. Pentru integrarea noilor educații în sistemul educațional pot fi realizate diverse parteneriate educaționale între școli și diverse companii locale care pot să ofere ele-

vilor experiențe practice pentru a le dezvolta competențele [2].

Școlile pot colabora cu organizații non-guvernamentale, care pot aduce expertiză și resurse în diverse domenii, cum ar fi educație globală sau incluziune socială. Pot fi încheiate parteneriate cu industria tehnologică pentru oferirea unor cursuri sau programe de formare a abilităților digitale la elevi, integrând instrumente și platforme digitale în procesul de învățare, dar pot fi încheiate și parteneriate globale, cu alte instituții educaționale din diverse țări. Acest parteneriat educațional poate aduce beneficii asupra perspectivei globale și dezvoltă abilități interculturale, care sunt așa de necesare în contextul social actual [12]. Dacă vom implica comunitatea în procesul educațional prin diferite inițiative și proiecte, implicând organizații locale și agenți comunitari vom putea asigura succesul elevilor într-un mediu educativ aflat într-o continuă schimbare. Implicarea părinților în procesul educativ al propriilor copii are efecte considerabile pentru formarea holistică a acestora. Cu cât părinții sunt mai implicați, cu atât performanțele școlare ale copiilor vor fi îmbunătățite, crește motivația școlară, sunt încurajate comportamentele dezirabile și se dezvoltă abilitățile de relaționare în interacțiunile cu cei din jur [2].

Pot fi propuse mai multe strategii de eficientizare printre care: existența unui grup de intervenție alcătuit din reprezentanți ai școlii, familiei și comunității în ce privește soluționarea problemelor actuale (activități ecologice, combaterea violenței, bullyingului și cyberbullying etc.), acordurile de parteneriat includ prevederi care urmăresc acțiuni de promovare a incluziunii sociale, urmărind dezvoltarea abilităților și competențelor-cheie pentru dezvoltarea personală a elevilor și socio-educatională, dezvoltând și competențe interculturale, civice și sociale, competențe media etc. Școala organizează activități de voluntariat în colaborare cu cadrele didactice cu părinții, voluntarii din comunitate, încurajând agenții educaționali să se implice în activitățile pentru sporirea calității educației. Instituțiile școlare organizează ateliere, evenimente de interacțiune cu elevii, părinții și membrii comunității pentru a consolida relația dintre aceștia, dar și pentru eficientizarea procesului educațional care trebuie să se adapteze cerințelor societății contemporane [10].

După cum afirmă Patrikakou, în contextul tehnologizării la orice pas, se pot crea rapoarte online care să reflecte progresele elevilor în procesul educațional, având caracter confidențial, pentru a ține părinții la curent cu parcursul educațional al copi-

ilor, oferind și intervenții cu scop remedial sau cu scop de aprofundare a informațiilor. Fiecare raport online trebuie să aibă un link de accesare prin care cadrele didactice împreună cu părinții să găsească cele mai bune modalități de intervenție pentru parcursul ascendent la elevi. Din cauza competențelor digitale insuficient dezvoltate la părinți și la cadre didactice, pot fi create ateliere digitale sau cursuri digitale în care în cadrul unui parteneriat cu o firmă de IT, să fie prezentate bazele educației digitale și să dezvolte cursanților abilități digitale care sunt imperios necesare pentru a avea o bună colaborare. De asemenea, în aceste parteneriate pot fi implicați și elevii care sunt viitori adulți ai societății, care trăiesc într-o lume hipertehnologizată [9].

Bryan și Epstein au identificat scopul asumat de colaborarea dintre agenții educaționali (școală-familie-comunitate) ca fiind "relația prin intermediul căreia cadrele didactice din școală realizează parteneriate cu familiile copiilor și cu alți membri ai comunității având scopul ajutorării elevilor să aibă succes la școală" [3, 6].

Într-un context ideal al provocărilor societale, școala, familia și comunitatea își asumă scopul educațional de a dezvolta copilul, iar relațiile dintre parteneri trebuie să fie caracterizate de colaborare, cooperare și interacțiunea dintre actorii principali. Cu cât instituțiile școlare vor cunoaște mai bine familiile copiilor, cu atât vor putea să folosească cunoștințele și experiențele părinților pentru a îmbunătăți calitatea procesului instructiv-educativ.

Scopul parteneriatelor educaționale este de a asigura că fiecare elev dobândește abilitățile, cunoștințele și atitudinile necesare succesului în școală și în viața de zi cu zi într-o societate care este într-o continuă schimbare. Parteneriatele educaționale se concentrează pe succesul fiecărui copil în parte, prin implicarea profesorilor, părinților și a agenților economici și reprezentanți ai bisericii, poliției, bibliotecilor etc. [9].

Pentru eficientizarea parteneriatelor educaționale trebuie să se țină cont de faptul că responsabilitatea pentru învățarea academică, personală, socială și emoțională a elevilor este împărțită între actorii educaționali [13].

Coleman afirmă faptul că „o comunitate școlară promovează capitalul social”. Această „comunitate școlară” sau parteneriat educațional dintre școală-familie-comunitate este realizată pe 6 piloni:

- a) **Conducerea**-care este împărțită între membri;
- b) **Obiective și roluri** care ghidează membrii săi în îndeplinirea scopului;

- c) **Comunicarea** dintre parteneri clarifică responsabilitățile și rolurile acestora;
- d) **Educația** de care dau dovadă pentru a-și îndeplini rolurile și responsabilitățile;
- e) **Conexiunile** dintre părțile care realizează parteneriatul pentru îndeplinirea dezideratului de a dezvolta elevii cu succes;
- f) **Îmbunătățirea parteneriatelor** deoarece acestea niciodată nu ajung la perfecțiune, ci mereu pot suporta modificări pentru obținerea de rezultate favorabile în ce privește dobândirea de competențe la elevi [1].

În parteneriatele educaționale, educația este și pentru cadrele didactice care beneficiază de dezvoltare profesională, iar pentru părinți prin implicarea acestora în ateliere și cursuri pentru a-i ajuta să înțeleagă rolul lor în a fi un sprijin pentru copii în procesul educațional.

O modalitate de eficientizare a parteneriatelor educaționale este investiția în familie, prin strategii de implicare. Cercetările au demonstrat faptul că există o bună corelație dintre relația școală-familie-comunitate și performanțele elevilor [4].

Familia și comunitatea reprezintă o resursă puternică atunci când se implică alături de școală în eforturile acesteia de a aduce schimbare la nivel educațional în rândul elevilor.

**În concluzie**, analizând perioada în care trăim, schimbarea permanentă a realității este determinată de un ritm rapid de desfășurare a evenimentelor. Pentru a crea o generație adultă, deplin dezvoltată, gata să fie integrată în societate, din actualii elevi este necesar ca adulții societății contemporane să conlucreze la îndeplinirea acestui obiectiv. U. Schiopu precizează faptul că elevul trebuie să "învețe să coopereze, să dobândească o relativă armonie și să se raporteze unul la altul". De asemenea, Paul Osterrieth sublinia importanța implicării familiei în

educația copilului, ca fiind un instrument de interacțiune dintre copil și mediul fizic și cel social. Mobilizarea familiei și a comunității pentru implicare în parteneriatele educaționale sunt elemente-cheie pentru a eficientiza parteneriatele educaționale în condițiile provocărilor societale [8]. Pentru a avea rezultatele scontate, este necesar ca fiecare agent educativ să își îndeplinească rolurile din cadrul parteneriatului. Primăria poate ajuta în înțelegerea rolului social al școlii, prin îmbunătățirea resurselor de instruire nonformală, care aduc beneficii mai ales în domeniul petrecerii timpului liber. Astfel, noile educații își fac apariția prin implementarea unor strategii de eficientizare a parteneriatelor educaționale în contextul provocărilor societale care pot implica instituțiile culturale, unități economice pentru ridicarea standardului pedagogic al comunității educative, dar și prin sponsorizarea unor activități educative care răspund nevoilor societății actuale.

Societatea modelează personalitatea elevilor, conform setului de norme și valori acceptate în lumea contemporană, însă trebuie să proiecteze structuri care să fie general valabile, indiferent de schimbările care apar în lume. Colaborarea școală-familie-comunitate poate realiza parteneriate educaționale care se pot concretiza prin activități în care să fie implicați atât elevii, cât și părinții, cadrele didactice și alți agenți comunitari. (ateliere de creație, acțiuni de ecologizare, implicare în campanii comunitare, activități de voluntariat etc.)

Se recomandă pentru eficientizarea parteneriatelor educaționale găsirea celor mai potrivite modalități de a le face să fie adaptate nevoilor cerute de societate și de provocările ei, printr-o comunicare eficientă cu toate părțile implicate și prin asumarea rolului pe care îl are fiecare în îndeplinirea scopului de a crea personalități puternice la elevi.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANDRIEȘ, V., CARA, A., GLOBU, N. *Promovarea parteneriatelor școală - familie - comunitate în procesul educațional. Ghid metodologic*, Chișinău, 2019.
2. CUZNEȚOV, L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Ghid metodologic*, Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2002.
3. MARINESCU, M. *Noile educații în societatea cunoașterii*. Editura Pro Universitară, 2023, ISBN 978-606-647-618-8.
4. PĂUN, E. *Școala viitorului sau viitorul școlii? Perspective asupra educației postpandemice*, Editura Polirom, ISBN: 978-973-46-8934-7.
5. PESCARU, B. *Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate*. București: Editura Aramis Print, 2004. ISBN: 973-679-096-7.

6. ȚIBU, S., GOIA, D. *Parteneriatul Școală - familie - comunitate*. București: Editura Universitară, 2014. ISBN: 978-606-28-0141-0.
7. VRĂȘMAS, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis Print, S.R.L, 2008.
8. ADAMS, D. *Defining educational quality*. Improving Educational Quality Project Publication: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993.
9. BRYAN, J. *Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships*. 2005.
10. COX-PETERSON, A. *Educational Partnership. Connecting Schools, Families, and the Communities*. California State University. Fullerton, SAGE Publications, 2011.
11. EPSTEIN, J. L. *School-family and community partnerships. Your handbook for action, second edition*. Corwin Press, A Sage Publications Company, 2002.
12. OSTERRIETH, P. *Copilul și familia*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
13. PATRIKAKOU, E. N. *Relationships among parents, students, and teachers. The technology wild card*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2015.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.13>  
CZU: 316.773.2

## ROLUL COMUNICĂRII SIMBOLICE ÎN VIZIUNEA INTEGRĂRII DE ORDIN SOCIOCULTURAL

**Cristina Florentina TĂNĂSESCU,**  
*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
ORCID ID: 0009-0008-4918-0862

**Rezumat:** *Comunicarea simbolică joacă un rol crucial în procesul de integrare de ordin sociocultural. Această formă de comunicare implică utilizarea limbajelor simbolice, precum cuvintele, gesturile, simbolurile și artefactele culturale, pentru a transmite informații, idei și semnificații între indivizi și în cadrul comunităților culturale. Astfel, comunicarea simbolică este o componentă esențială a integrării socioculturale, contribuind la înțelegerea, transmiterea și promovarea culturii, la dezvoltarea identității culturale și la facilitarea interacțiunii dintre culturi diferite. Este un instrument vital pentru crearea unui mediu social armonios și pentru promovarea diversității culturale în societatea globalizată de astăzi.*

**Cuvinte-cheie:** *comunicare, simbol, cultură, societate, integrare.*

### THE ROLE OF SYMBOLIC COMMUNICATION IN THE VISION OF SOCIOCULTURAL INTEGRATION

**Abstract:** *Symbolic communication plays a pivotal role in the socio-cultural integration process. This form of communication involves the use of symbolic languages, such as words, gestures, symbols, and cultural artifacts, to convey information, ideas, and meanings among individuals and within cultural communities. Therefore, symbolic communication is an essential component of socio-cultural integration, contributing to the understanding, transmission, and promotion of culture, the development of cultural identity, and the facilitation of interactions between different cultures. It is a vital tool for fostering a harmonious social environment and promoting cultural diversity in today's globalized society.*

**Keywords:** *communication, symbol, culture, society, integration.*

Comunicarea simbolică deține un rol central în conturarea viziunii asupra integrării de ordin sociocultural. În această discuție, ne îndreptăm către dezvoltarea scopului profund a importanței și a autenticității acestei teme. Pe măsură ce lumea devine tot mai interconectată, necesitatea de a promova înțelegerea și colaborarea între culturi devine tot mai presantă. Comunicarea simbolică, cu toate elementele sale semnificative, devine astfel un pilon esențial în modelarea unei societăți globale armonioase și aprofundarea integrării culturale.

Scopul abordării comunicării simbolice în contextul integrării de ordin sociocultural constă în înțelegerea profundă a modului în care limbajele simbolice, cum ar fi cuvintele, gesturile, simbolurile și artefactele culturale, contribuie la conexiunea și coeziunea dintre indivizi și comunitățile culturale. Acest scop are ca obiectiv principal evidențierea

modului în care comunicarea simbolică facilitează transmiterea informațiilor, a valorilor și a identității culturale într-o societate tot mai diversă și globalizată. Prin înțelegerea profundă a acestei teme, putem promova conviețuirea pașnică și acceptarea diversității culturale în cadrul unei lumi tot mai interconectate.

Importanța comunicării simbolice în contextul integrării de ordin sociocultural este deosebit de semnificativă. Aceasta derivă din faptul că comunicarea simbolică este esențială pentru: înțelegerea reciprocă, transmiterea culturii, promovarea diversității culturale, cooperarea și coeziunea socială respectiv dezvoltarea identității culturale.

Autenticitatea comunicării simbolice în contextul integrării socioculturale se referă la capacitatea de a utiliza limbajele simbolice și expresiile culturale într-un mod sincer, respectuos și fidel, reflec-



tând cu precizie valorile, semnificațiile și tradițiile culturii respective. Pentru o comunicare simbolică autentică, este esențial să se respecte și să se păstreze tradițiile și valorile culturale ale comunităților. Acest lucru ajută la menținerea autenticității culturii într-o lume tot mai globalizată.

În acest cadru analitic, considerăm important să menționăm că autenticitatea în comunicarea simbolică este esențială pentru a facilita integrarea de ordin sociocultural într-un mod respectuos, profund și durabil. Ea contribuie la păstrarea bogăției culturilor și la construirea unui mediu intercultural sănătos și înțelegător.

Prin intermediul comunicării simbolice, indivizii învață să înțeleagă și să participe la normele, valorile și tradițiile culturale ale unei comunități. Prin intermediul limbajelor simbolice, ei pot decoda mesajele culturale și pot comunica în mod eficient cu ceilalți membri ai comunității.

Comunicarea simbolică este principalul mod prin care cultura este transmisă dintr-o generație în alta. Prin intermediul poveștilor, miturilor, ritualurilor și altor forme de expresie culturală, indivizii își învață istoria și moștenirea culturală. Comunicarea simbolică ajută la formarea și consolidarea identității culturale a unui individ sau a unei comunități. Prin intermediul limbajului, oamenii își exprimă apartenența la o anumită cultură și își afirmă identitatea culturală.

În opinia autorilor Paul Dobrescu, Alina Bârgăoanu, Nicoleta Corbu [4], comunicarea este esențială pentru existența umană și pentru desfășurarea tuturor activităților care contribuie la perpetuarea și dezvoltarea societăților. Este evident că, în zilele noastre, cultura nu poate fi înțeleasă în absența unei analize a comunicării. Important de precizat este că începând „cu extinderea comunicării de masă, comunicarea a devenit obiect de reflecție și de cercetare sistematică pentru disciplinele sociale” [Ibidem].

În contextul ultimei tendințe, E. Tărnă menționează că „o deosebită atenție trebuie să acordăm noilor paradigme ale comunicării, care valorizează teoriile interacționismului simbolic, etnometodologiei, fenomenologiei sociale. În acest sens, reprezentative sunt cercetările din cadrul Școlii de la Palo Alto și Școlii de la Frankfurt” [7, p.32].

Cultura și comunicarea, într-o uniune inextricabilă, reprezintă elementele definitorii ale modului uman de existență și reprezintă simbolul forței creative a ființei umane. Destinul uman poate fi înțeles și descifrat prin analiza formelor de expresie și de creație, care constituie un vast patrimoniu de valori spirituale și materiale. Aceste valori s-au acumulat

pe parcursul secolelor în diverse contexte geografice și sociale, în societăți cu legi, instituții, tradiții și structuri variate.

Legătura profundă dintre cultură și comunicare poate fi considerată una de natură ontologică pentru om, deoarece, începând cu primele etape ale umanității și până în prezent, omul se distinge în universul cunoscut prin abilitatea sa de a utiliza limbaje simbolice tot mai complexe pentru a interacționa cu realitatea și pentru a comunica și schimba mesaje cu semenii săi.

Există diverse tipuri de limbaje în cadrul comunicării umane. Unele dintre aceste limbaje sunt „naturale”, adică evoluează în mod spontan în cadrul comunităților umane, cum ar fi limbajul vorbit sau limbajul gestual. Alte tipuri de limbaje sunt construite pe baza celor naturale sau extind aceste limbaje de bază, cum ar fi limbajul scris sau limbajul semnelor. În plus, există limbaje inventate și „artificiale”, precum limbajele de programare sau limbajele matematice.

Toate aceste forme variate de comunicare stau la baza universului complex al culturii. La fel ca și cultura, comunicarea este un atribut specific și ontologic esențial pentru existența umană. Capacitatea de a comunica și de a crea sisteme simbolice este ceea ce distinge în mod fundamental omul și contribuie la dezvoltarea culturii și a diversității culturale în lume.

Această caracteristică esențială explică, în cele din urmă, viața în comunitate a oamenilor și identifică trăsăturile lor distinctive ca ființe sociale și raționale. În acord cu E. Cassirer, „Omul a descoperit, cum se spune, o metodă nouă de a se adapta la mediul său ambiant. Între sistemul receptor și cel efector, care se găsesc la toate speciile animale, aflăm la om o a treia verigă pe care o putem descrie ca sistemul simbolic. Această nouă achiziție transformă întreaga viață umană” [3].

Prin urmare, cultura și comunicarea sunt două aspecte fundamentale ale aceluiași sistem simbolic. Condiția umană poate fi definită din diverse perspective, precum cele biologice, sociologice, culturale, istorice, religioase, psihologice, economice sau politice. Cu toate acestea, un aspect fundamental de la care pornesc toate aceste definiții ale ființei umane este capacitatea sa de a comunica și de a crea și interpreta simboluri. Această caracteristică a omului, de a utiliza limbaje simbolice și de a interacționa prin intermediul acestora, este cea care contribuie în mare măsură la complexitatea și diversitatea condiției umane.

În capacitatea de a comunica prin limbaje simbolice, găsim mecanismul primar și universal al cul-

turii. Formele de expresie culturală se dezvoltă pe baza formelor de comunicare sau în extensia acestora. Elementul lor comun este sistemul simbolic.

Din perspectiva autoarei E. Țărnă [7, p. 49], noile paradigme ale comunicării (care valorizează teoriile interacționismului simbolic, etnometodologiei, fenomenologiei sociale) nu mai tratează obiectivitatea lumii și subiectivitatea actorilor ca date predefinite. Acestea sunt raportate la o activitate organizată, mediată simbolic, efectuată împreună de către membrii unei comunități de limbaj și de acțiune în cadrul coordonării acțiunilor lor practice. În acest sens, mediul material și imaterial trebuie înțeles, nu doar perceput sau gândit în mod abstract din punctul de vedere al imaginării omului. Clădirile, utilajele de transport și comunicare nu trebuie abordate doar funcțional, iar justificarea lor nu trebuie să se bazeze pe evaluări economice cantitative. Utilizarea acestora depinde, de asemenea, de capacitatea acestor obiecte de a activa, de a împărtăși și transmite arhetipuri, simboluri, mituri, dincolo de utilitatea sau performanța lor. Mașinile, avioanele, telefoanele mobile, internetul, camerele și trenurile sunt instrumente și mașini din viața de zi cu zi, care au generat revoluții tehnice, dar a căror recepție și utilizare nu pot fi reduse doar la comoditatea practică. Au fost, de asemenea, investite cu imaginații puternice și complexe care explică însușirea, valorificarea lor și uneori idolatria. În acest context, dezvoltarea studiilor interculturale au condus la ideea că simbolul și comunicarea pot deveni detectori și analizatori de neînlocuit a afinităților dintre culturi. În era globalizării, căutarea invariantelor și a variantelor specifice societăților și civilizațiilor poate deveni o cheie, „atât pentru păstrarea identităților culturale, cât și pentru contribuția la gândirea cosmopolită reală” [1].

Reinterpretarea comunicării simbolice de G. Durand duce nu numai la reevaluarea imaginarului în raport cu raționalitatea, ci și la inversarea relațiilor acestora subordonând categoriile rațiunii la structurile imaginației. Putem, astfel, să încurajăm și să legitimăm noi forme de critică a raționalismului și să investigăm din nou locul unităților, afectelor și imaginilor din producțiile raționale, scăpând de presupusa lor autonomie ca urmare a abordărilor lui Nietzsche, Jung și ale lucrărilor recente [5]. Relația omului simbolic cu imaginarul este un permanentă. În acest context, alături de rolul simbolului, în înțelegerea imaginarului, trebuie să aduce și alte concepte. Unul foarte important este cel de sacru.

Sacru este un element de bază a imaginarului, aparținând de acesta și se manifestă în relație cu acesta. În opera *Sacru și profanul*, Mircea Eliade

vorbește despre hierofanie ca modalitate de realizare a sacralului. Mircea Eliade vorbește pe larg despre existența unui Timp sacru. Acest Timp sacru este reprezentat de diferite sărbători. Oponându-se sacralului, apare și Timpul profan, reprezentat de obișnuita durată a zilelor. Riturile au un rol definitoriu în existența și afirmarea celor două forme de timp, fiind capabile să îl ajute pe omul religios să traverseze diferitele etape ale devenirii și întemeierii sale.

Omul religios consideră că cel mai important Timp în care trăiește este Timpul Sacru, căci acesta este recuperabil. Timpul sacru reușește să diferențieze omul religios de omul care este plasat într-o viziune îndepărtată de biserică, mai exact de cel nereligios. Omul nereligios trăiește doar în prezent, fără să perceapă posibilitatea unei existențe infinite, dincolo de ceea ce pare a însemna realitate istorică.

În schimb, omul religios este prins în Timpul sacru, având convingerea că umanitatea va dăinui pentru eternitate, veșnic. Sacru „aparține evident imaginarului, dar faptul de a crede în Dumnezeu nu este un argument împotriva existenței lui Dumnezeu! Nu este, de altfel, nici un argument în favoarea existenței sale. Unii cred în extraterestri: una dintre expresiile cele mai pitorești ale imaginarului contemporan. Această credință nu are nici o legătură cu existența sau in existența extraterestrilor. Chiar vizita unei delegații cosmice n-ar schimba cu nimic caracterul său pur imaginar. Imaginarul se amestecă în realitatea exterioară și se confruntă cu ea; își găsește acolo puncte de sprijin sau, dimpotrivă, un mediu ostil; poate fi confirmat sau repudiat. El acționează asupra lumii și lumea acționează asupra lui. Dar, în esența sa, el constituie o realitate independentă, dispunând de propriile sale structuri și de propria sa dinamică. Raportul imagine-imaginație-imaginar prezintă, de asemenea, dificultăți.” [5]

Frontiera dintre imaginar și realitate este relativă, căci „fiecare cultură propune propria sa interpretare a imaginarului și a raporturilor dintre acesta și realitatea tangibilă.” [2]. Oamenii de știință consideră că nu este necesar să abordăm fiecare context cu raționalitate, să privim imaginarul sub forma unui „produs al spiritului”. [2]

Miturile, respectiv originile, au un rol deosebit de important în orice timp de comunicare, astfel actualizarea originilor reprezintă o altă structură arhetipală necesară umanității. Miturile au actualizat și reactualizat originile, construind podul dintre trecut și prezent, reactualizând mereu, decisiv, fapte. Indiferent de personalitatea diferitor grupuri umane, acestea își recunosc miturile, care le garantează specificul și diferențierea de alte personalități.

În acest sens, comunicarea simbolică creează o stare pozitivă de rezonanță interculturală [8, p. 36], impulsionând spre o deschidere relațională, pe care o considerăm ca o perspectivă de integrare socioculturală. Astfel, imaginarul se amestecă în realitatea exterioară și se confruntă cu ea; își găsește acolo puncte de sprijin sau, dimpotrivă, un mediu ostil; poate fi confirmat sau repudiat. El acționează asupra lumii și lumea acționează asupra lui. Dar, în esența sa, el constituie o realitate independentă, dispunând de propriile sale structuri și de propria sa dinamică [5].

Cercetările efectuate în anii de studii 2019-2020, pe un lot experimental de 48 de elevi din ciclul liceal, ne-au permis să obținem informații reale vizând opinia respondenților despre rolul comunicării simbolice în viziunea integrării de ordin sociocultural. Prezentăm în continuare analiza rezultatelor obținute după aplicarea Chestionarului 1, *Evaluarea opiniilor elevilor privind rolul comunicării simbolice din perspectiva integrării socioculturale*. Rezultatele sintetizate au fost estimate conform următoarelor niveluri: nivel înalt (90-100 puncte) – cunoaște și definește corect conceptele (comunicare simbolică, integrare socioculturală), răspunsul este științific corect, autentic, original și coerent; nivel mediu (70-90 puncte) – definirea conține unele inexactități, răspunsurile conțin unele imprecizii, sunt incoerente și lipsite de relevanță științifică; nivel scăzut (50-70 puncte) – nu cunoaște și nu poate defini conceptele, explicația lipsește sau este copiată din internet, răspunsul nu corespunde cu întrebarea propusă.

După cum deducem din cele prezentate, majoritatea celor chestionați dețin anumite cunoștințe, dar

și diverse curențe în definirea conceptelor enunțate. Spre exemplu, prin comunicare simbolică elevii înțeleg imagini, cuvinte, gesturi, sunete, obiecte care poartă anumite mesaje.

De asemenea, tot în categoria cu nivel scăzut au fost incluși elevii care nu au avut nici un răspuns. Un posibil factor poate fi acela că elevii nu înțeleg simbolurile sau alte strategii de comunicare simbolică.

Analizând rezultatele prezentate în Figura 1, precum și observațiile din cadrul experimentului, deducem că există elevi care dețin cunoștințe despre comunicarea simbolică și rolul acesteia în procesul de integrare socioculturală.

Întregul univers al culturii este rezultatul cumulativ al formelor de expresie și comunicare pe care omul le-a inventat și le-a experimentat pe parcursul istoriei sale. Capacitatea umană de a comunica și de a crea simboluri a dus la dezvoltarea limbajelor, a artelor, a științelor și a multor alte aspecte ale culturii umane, care sunt transmise din generație în generație și care „definesc în mare măsură ceea ce înseamnă a fi uman” [6].

În concluzie, rolul comunicării simbolice în viziunea integrării de ordin sociocultural este unul de o importanță incontestabilă. Aceasta acționează ca un liant vital care leagă comunitățile diverse și divizii din culturi diferite într-un dialog autentic și profund.

Prin intermediul comunicării simbolice, elevii învață să înțeleagă, să respecte și să îmbrățișeze diversitatea culturală. Comunicarea simbolică facilitează transmiterea valorilor, tradițiilor și identității culturale, ajutând la menținerea autenticității culturilor într-o lume tot mai globalizată. De asemenea,

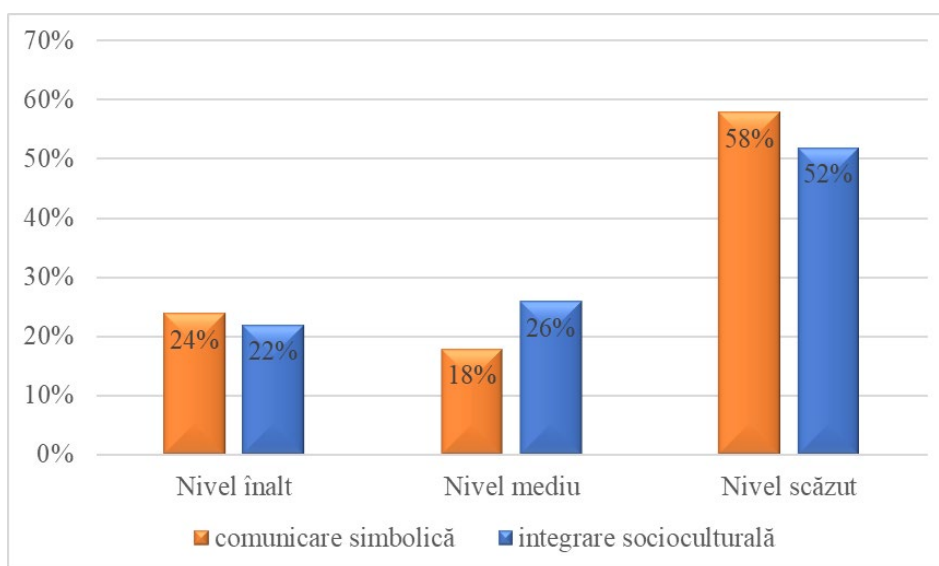


Figura 1. Rolul comunicării simbolice în viziunea integrării de ordin sociocultural

promovează dezvoltarea unor relații armonioase, cooperarea între culturi, contribuind la crearea unui mediu tolerant și deschis, favorizând integrarea socioculturală.

Comunicarea simbolică este o modalitate autentică și eficientă prin care cultura este transmisă de la o generație la alta, asigurând continuitatea și evoluția identităților culturale. Ea nu doar facilitează înțelegerea și acceptarea reciprocă între culturi, dar și încurajează celebrarea diversității culturale.

Într-o lume în care diversitatea culturală devine din ce în ce mai evidentă și interconectată, comunicarea simbolică este un instrument vital pentru promovarea înțelegerii reciproce, pentru menținerea autenticității culturilor și pentru construirea unui mediu social armonios și incluziv. Este o punte esențială între culturi și o cheie pentru viitorul unei societăți globale în care diversitatea culturală să fie sărbătorită și valorizată.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BLAGA, L. *Trilogia culturii*. București: Editura Minerva, 1985.
2. BOIA, L. *Pentru o istorie a imaginarului*. București: Editura HUMANITAS, 2000.
3. CASSIRER, E., *Eseu despre om. O introducere în filosofia culturii umane*. București: Humanitas, 1994.
4. DOBRESCU, P., BÂRGĂOANU, A., CORBU, N., *Istoria comunicării*. București: Editura Comunicare.ro, 2007.
5. DURAND, G. *Structurile antropologice ale imaginarului*. București: Editura Univers Enciclopedic, 1998.
6. PÂRVU, I. *Filosofia comunicării*. București: Facultatea de Comunicare și Relații Publice "David Ogilvy" – SNSPA, 2000.
7. ȚĂRNĂ, E. *Bazele comunicării*. Chișinău: Prut Internațional, 2017.
8. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Chișinău: UPS "I. Creangă", 2022.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.14>  
CZU: 821.135.1

## EXILUL UNUI SCRITOR ÎN PEISAJ MARIN: DESPRE CRIZĂ, AGONIE ȘI POATE ALTĂ SOARTĂ...

**Iuliana BARNA,**  
doctor, conferențiar universitar  
Universitatea „Dunarea de Jos” Galați, Romania  
ORCID: 0009-0003-8579-1883

**Abstract.** *Textul relevă un aspect al conceptului teoretico-didactic de „exilul literaturii/literatura în exil”. Este important să precizăm că, în această instanță conceptuală, este construit și aspectul didactic al studierii literaturii române în liceu privind viața și opera scriitorilor. Unul dintre ei îl reprezintă și Virgil Tănase, care este o personalitate proeminentă a diasporei românești din spațiul cultural francez, cu o activitate publicistică și profesională de excepție: prozator, dramaturg, regizor, ziarist și profesor în cadrul unor instituții prestigioase din Franța, doctor în sociologie și în semiologia artelor și literelor. În literatură, Virgil Tănase își asumă formula onirismului românesc ca un spațiu ficțional compensatoriu. Confesiunile scriitorului, făcute cu prilejul unor interviuri, cuprind discursul despre literatură și statutul artistului în era socialismului naționalist, și, totodată, dirijează metatextual spre identificarea unei „interiorități” literare asumate.*

*În societatea actuală, când devine tot mai grea diferențierea valorilor de surrogate, Virgil Tănase formulează un ultim îndemn pentru creatorii de literatură, acela de a continua să scrie autentic, indiferent de timp sau spațiu. Scriitor prolific, Virgil Tănase va rămâne veșnic un spirit integrator, având aspirația și vocația de a surprinde totul: epoca în care trăiește, spiritul lumii din care provine, sufletul uman.*

**Cuvinte-cheie:** diasporă, literatură, identitate, cenzură, onirism, exil.

## A WRITER'S EXILE IN A SEASCAPE: ON CRISIS, AGONY AND PERHAPS ANOTHER FATE...

**Abstract.** *The text reveals an aspect of the theoretical-didactic concept of „exile of literature/literature in exile”. It is important to specify that, in this conceptual instance, the didactic aspect of studying Romanian literature in high school regarding the life and work of writers is also built. One of them is represented by Virgil Tănase, who is a prominent personality of the Romanian diaspora in the French cultural space, with an exceptional journalistic and professional activity: prose writer, playwright, director, journalist and professor in prestigious institutions in France, doctor in sociology and in the semiology of arts and letters. In literature, Virgil Tănase assumes the Romanian oneirism formula as a compensatory fictional space. The confessions of the writer, made on the occasion of some interviews, include the discourse on literature and the status of the artist in the era of Nationalist Socialism, and, at the same time, direct metatextually towards the identification of an assumed literary „interiority”.*

*In today's society, when it becomes increasingly difficult to differentiate values from surrogates, Virgil Tănase formulates a final exhortation for the creators of literature, that of continuing to write authentically, regardless of time or space. Prolific writer, Virgil Tănase will forever remain an integrative spirit, having the aspiration and vocation to capture everything: the era in which he lives, the spirit of the world from which he comes, the human soul.*

**Keywords:** diaspora, literature, identity, censorship, oneirism, exile.

The first novel written in French, *Portrait d'homme à la faux dans un paysage marin* (*Portret de om cosind în peisaj marin – i.e. Portrait of a Man Scything in a Seascape*) [1], published in 1976 by Flammarion in Paris, triggered an initial reaction among Parisian literary critics. Gifted with originality and vision, he leaves the „alpine pastures of the Carpathians” and publishes his first surprising written piece in

France. This is how the young writer, Virgil Tănase, was received: „Il y tente, ni plus ni moins, de réconcilier Breton avec Valéry dans le superbe récit d'un périple autour d'une ville mystérieuse, enneigée. Il demeure de ce texte insolite, dépourvu de signification politique ou idéologique, où Eros et Thanatos se retrouvent au bout du chemin, le discours incantatoire et magique d'un poète” [3].

Inquired why his first novel appeared in a French translation before being published in Romanian, Virgil Tănase would reveal to us that he had the fate of the forbidden writer who deliberately integrated himself, because he felt a sense of belonging, into the literary movement of the '66 - '70s called *onirism*, a movement which at that time frightened the Romanian authorities. This fact will lead to all of his literary and artistic activity being *placed under the scrutiny* of the censorship commission. Once his first novel was published - a complex and opaque writing, in which we find a pure literary game, hidden in a metaphorical atmosphere, with symbols incomprehensible according to the logic of the Romanian political regime of that time - Virgil Tănase would be censored.

Trying to shape the Romanian literary *onirism*, Tănase perceives it as a special place where works belonging to the literature of the verisimilitude and of the implausibility fall under. For him the dream is symbolic, suggestive. Dream images refer to something else, they are the sign of something else, while the bare reality exists for its own sake. The dream literature ostentatiously displays its own transparency. „This current can be defined as the effort of a group of writers to respond to the ruse of *the realist common sense*” [2] (my emphasis).

We learn that *Portrait d'homme à la faux dans un paysage marin* is a special, mysterious story, „which comes and goes” (Journal de Genève, January 29th, 1977), which is lost among the dream, the memories and the reality. The novel deals with the theme of the return: *a man returns home on a winter's day to a small snow-covered town where his wife is waiting for him. Another interpretation tells the story of a warrior who returns home, haunted by war memories and visions that reflect the face of his wife. Or the whole story lurks in lost memories in an ever-destroyed time.* (my emphasis) Obviously, like any modern poetic text, which is difficult to assimilate, it cannot be „summarized” or paraphrased in a relevant way.

As we delve deeper into the space of the novel, we discover elements of subtlety combined with skill and dedication by a crafty jeweller of the literature. Consciousness becomes something like a cinema, where a multitude of films and images play, which the eye sometimes go through without understanding.

Starting from real places and objects or from memories (the train station, the clock, the fog, the war crimes, etc. - recurring elements of the novel), Virgil Tănase gives birth in his writing to signs and

symbols, rendered in the form of details, which are never pointless as they follow an internal logic. Everything resides in the form, in the thread of the story, dominated by a permanent tension and a rare beauty called transparency.

*Portrait d'homme à la faux dans un paysage marin* is based on the obsessive motif of the pursuit and on the impossibility of reaching an imprecise goal. „The formula of the novel is that of an incontinent monologue, within whose frame banal images of everyday life, seascapes and war scenes are crammed together. The world outlined by the prose writer is often a world of dissolution, in which the banal takes on monstrous appearances”... [6].

Looked at in depth, Virgil Tănase's literature is, in my opinion, truly „oneiric”, but analogous to a certain reality. Once we are introduced to his writing, we can notice a particular architecture, that is both poetic and disturbing at the same time, elevated by the variety of stylistic procedures. „Un livre à démonter comme une horlogerie subtile” [10], such is the perception of French literary critics. This statement prompts us to turn our attention once again to the author and his writing. Gifted with a penetrating spirit of observation, the writer renders through the narrator's eyes the veracity of his world, thus creating a well-assembled literary construction, occasionally disturbed by a series of hallucinatory scenes that become conversions of reality.

The text is a first epic exercise in the manner of the French New Novel [2], with an epic structure devoid of dialogue, the novel being, in my opinion, more of a retrospection of the narrator - character (with a double role: *autodiegetic*, but an *actant* as well), who also becomes a witness, as a fine observer of the narrated world. The sequences are projected by alternating the first person with the third person: „I leaned over and pressed my forehead to the window; he did the same, on the other side, standing alone there on the platform, halted before the white chimney, surrounded by figures...” (p.8); „He stood there for a moment, for some time, close to the lamppost or the pole, then went away again, probably thinking of nothing”... „Although the path continued on the other side of the road, I abandoned it, preferring to go on my way, on the sidewalk, hoping to find someone who would tell me which way to go, besides I would be able to look at the enameled signposts that were supposed to indicate names at the corner of each street”... (pp.14-15).

This glimpse into the past is obsessively and unrealistically unfolding in the narrator's subconscious mind, while he is dominated by an agonizing

state. In fact, we are witnessing a dreamlike performance staged by the director - novelist Virgil Tănase, and played as naturally as possible by a single actor, the other narrative presences being transitory and almost unreal. It is a literature built with a ruler and a compass, with a complicated writing architecture, but with pictorial and musical arrangements meant to impress the reader. However, speaking of this novel, the author tells us, „*Looking back, I find this book too contrived, not vivid enough in black and white*” [9] (my emphasis).

It is the New Novel perspective that also the French journalist Patrice Bollon embraces when he explores the epic techniques used by Virgil Tănase in his first unprecedented writing, „*Portrait d'homme à la faux dans un paysage marin* (translated as *Portrait of a Man Scything in a Seascape*), written under an utter freedom from the classicised norms, which followed nevertheless not a fashion but an inner necessity”. This is about „first and foremost, the deconstruction of the narrative. Then a construction after the parable of the Russian puppets: a story embedded in another story, itself embedded in another, and so on, the reader falling from one to another with such steadiness and speed that one may have the feeling of dizzying depth” [1].

The novel *Portrait d'homme à la faux dans un paysage marin* (*Portrait of a Man Scything in a Seascape*) is nothing more than a beautiful poetic novel, an inner monologue constructed by the haunting retelling of the same episodic stories, subject to different interpretation, following the memory and dream perspective. A careful analysis will reveal not even the shadow of an ideological suggestion.

The epic text offers the reader the story of a myth: Agamemnon's return, the warrior's return: „*L' hiver. Un homme descend d'un train, sort d' une gare. Il revient de la guerre et se rend à sa femme par les rues enneigées*” [8].

#### *Some references ...*

The novel *Portrait d'homme à la faux dans un paysage marin* (*Portrait of a Man Scything in a Seascape*) is nothing more than a beautiful poetic novel, an inner monologue constructed by the haunting retelling of the same episodic stories, subject to different interpretation, following the memory and dream perspective. A careful analysis will reveal not even the shadow of an ideological suggestion.

The storyline structure of Virgil Tănase's narrative is built out of the endless stages of the search for an address, a search initiated in the first pages of the novel and remaining obscure until the end. Equiva-

lent to the stalemate itself, the stumbling time has as an aggravating consequence the inconsistency not only psychological, but even logical and physical of the character searching for the address. Is this about a destination, symbolically called Noren [3], or a perpetual search for the self or identity? (my emphasis). „Who are you, who could pass unharmed by so many dangers, to rid me of my curse and of my being as if shaking off some frost and rolling over three times, she turned into a goldfish and disappeared in the moving seaweed...” (p.105); „That is if I really am looking for a street. For, frankly, I doubt it, I was perhaps only looking for the town, though I never heard it being spoken of, I just caught sight of mere glimpses flickering behind the dark, grimy windows and the name inscribed in huge blackened letters in front of the station: Noren, which made me get off the train, naturally of course, recognising it as my destination, without remembering the reason and not being able to stop from watching...” (p.108). The life of a human being, their personal history, is never constituted in an *entity* [7]; on the contrary, everything rather acquires the character of an endless mixture, of a continuous addition of episodes, without all of them assembling and concluding in a unity.

We note that the novel is gradually built from gathered disordered recollections, which „mix up spaces and elude chronologies, by assembling heteroclitic scenarios, unfolding either in reality or in the dream world, in the world of the living and of the dead, in the realm of the verisimilitude and that of the fabulous” [4]. At the same time, from among the multitude of narrative collages, the novel offers us, in the most profound way, an existential vision of what the human condition means. The individual is a piece in a game of chance. Apparently, everything happens randomly, unpredictably; in reality we could say that there are predetermined paths.

„In fact, Virgil Tănase's novel is presented as a long grey monologue, where the same sentences are repeated, variably considered by means of their apparent belonging to some other context. The war scenes, the vague seascapes or scant urbane instances (a too conventional beach, an out of service railway station) are revolving or go up and down as items of a droning on „epic” merry-go-round, at the level of the only soliloquial plan, always making up the context that the proper text is being denied to. What substantiates such a prose is especially, to the borderline, the mastery of the writing of being insignificant and thereby, secretly poetical: the human mystery is replaced by the secrets of obedience,

not as suggestion, but as discretion, not as silence, but as greed" [5].

Virgil Tănase's novel, belongs to a kind of literature invented in the purest and the freest way, a literature in which we discover a world of artistic game, where words are given total freedom, going beyond the „artificial” aspect that the author himself claims. It is worth noting that the novel is subject to the risk of being perceived differently by the same reader, given that *Portrait of a man* ...remains locked away in the symbols' womb. Anytime the reader comes back to this novel, he tends to reclaim it, to change its perspective as he views it differently every time.

The poetic and symbolic play upon words opens everything for interpretation, so that the one who will seize the text message will hit the absurd of an „unintelligible and threatening reality”.

In a society willing to make out precise sense of all things and facts, even trying to impose a meaning by force as it seems obvious, legible „by itself” – and in this respect, we are entitled to talk about „totalitarianism” in the intellectual sense of the word – such a systematic fierceness to deconstruct (because we are talking about another kind of approach to writing) wasn't ever the sign of a radical rebellion?

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. Bollon Patrice, *Un latin balcanic*. În: *Caiete Critice*. Revistă editată de Fundația Națională pentru Știință și Artă, Nr. 1(207), 2005.
2. French periodical *Les nouvelles litteraires*, October 21st 1976, pp. 4-5.
3. *L'apocalypse by Virgil Tanase. Une descente onirique aux enfers d'un adolescent roumain ordinaire*. În: French periodical *Le Monde*, June 22nd, 1984. „He attempts, no more and no less, to bring Breton and Valery together in a superb story of a journey through a mysterious, snow-covered city. From this unusual text, devoid of ideological or political significance, where Eros and Thanatos meet at the end of the road, the enchanting and magical discourse of a poet is what remains” (my translation).
4. Micu Dumitru. *A Short history of the Romanian literature III. Contemporary period. Prose*, Bucharest: Iriana Publishing House, 1996, p. 266.
5. Negoșescu I. *Despre proza lui Virgil Tănase*. În: *România literară*. Săptămânal al Uniunii Scriitorilor. București: An XXIII, Nr. 27, 5 iulie 1990, p.7.
6. Oprea Nicolae. *Dictionary of Romanian Writers*, Albatros Publishing House, Bucharest, 2002, p.510.
7. Petrescu Liviu. *Romanul condiției umane*. Studiu critic. București: Editura Minerva, 1979, p.57.
8. Tănase Virgil. *Portrait d'homme à la faux dans un paysage marin*. Paris : Editura Flammarion, 1976, p. 25-26.
9. Tănase Virgil. *România mea*, E.D.P., București, 1996, p.149.
10. The book can be taken apart as a fine clock mechanism (my translation).



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.15>  
 CZU: 373.5.02:811'24

## ORIENTAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE SPRE O EDUCAȚIE PLURILINGVĂ<sup>1</sup>

**Cristina STRAISTARI-LUNGU,**

*doctor, cercetător științific superior,*

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

**ORCID iD: 0000-0001-7672-4388**

**Rezumat:** Reforma curriculară realizată în ultimii ani la toate disciplinele școlare, inclusiv la limbile străine, a fost dictată de necesitatea racordării procesului educațional la tendințele de schimbare în educație înregistrate la nivel internațional în vederea unei mai bune ajustări la noile exigențe politice, economice și socio-culturale. Reieșind din acestea, în prezentul articol ne-am propus să elucidăm unele aspecte ale reconfigurării procesului de învățare a limbilor străine în învățământul general.

**Cuvinte-cheie:** reconfigurare, limbi străine, competențe de comunicare, învățământ general, educație plurilingvă.

### ORIENTATION OF THE LEARNING PROCESS TOWARDS A MULTILINGUAL EDUCATION

**Abstract:** The curricular reform carried out in recent years in all school subjects, including foreign languages, was dictated by the need to connect the educational process to the trends of change in education registered at the international level in order to better adjust to the new political, economic and socio-cultural demands. Based on these, in this article we aimed to elucidate the aspects of the reconfiguration of the foreign language learning process in general education.

**Keywords:** reconfiguration, foreign languages, communication skills, general education, multilingual education.

Cunoașterea mai multor limbi, indiferent de gradul de competență, într-o lume deschisă este o libertate suplimentară și o necesitate în contextul european actual. Acest mesaj trebuie asumat de mediul educativ, de asemenea, un efort special trebuie făcut în domeniile media, care trebuie să fie convinse de rolul fundamental al limbii pentru crearea unui mediu social sănătos [2].

Reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine în sistemul de învățământ general are la bază ideea că învățarea limbilor străine trebuie amplificată și extinsă de-a lungul procesului de învățământ și pe parcursul întregii vieți, care trebuie abordată în scop comunicativ și nicidecum nu poate fi redusă la studierea documentelor sau la înțelegerea textelor. Acest exercițiu funcționează într-un context strict academic, care însă trebuie schimbat și racordat la exigențele vieții reale, de aceea considerăm că modul actual de învățare a limbilor străine ar trebui reconfigurat spre însușirea concomitentă a două-trei limbi străine, utilizând modelul abordării interacționale în scop de dezvoltare a competențelor multilingve ce vor permite rezolvarea unor probleme

de comunicare inerente în situațiile în care individul este implicat.

Privită din perspectiva educației europene pentru limbi, această tendință se înscrie în contextul educației permanente și derivă din concepția învățării pe tot parcursul vieții, care este specifică pedagogiei contemporane și care tratează educația ca o practică de învățare permanentă, încurajează achiziția de competențe lingvistice prin mijloacele educației plurilingve, recomandând începerea cât mai devreme a învățării unei limbi străine și prelungirea ciclului de bază al învățării dincolo de nivelul vârstelor școlare și postșcolare [Apud. 5].

În aceste condiții, încurajarea diversității lingvistice și promovarea educației interculturale au devenit priorități majore ale Uniunii Europene și reprezintă una dintre provocările principale ale lumii moderne, inclusiv în cadrul sistemelor educaționale. În ultimul deceniu, politica europeană referitoare la învățarea limbilor străine a fost ghidată de obiectivul stabilit de Consiliul de la Barcelona în martie 2002, care vizează îmbunătățirea competențelor de bază, în special prin predarea a cel puțin două

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

limbi străine de la o vârstă foarte fragedă [7]. Acest obiectiv a fost susținut și confirmat prin Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism [8], precum și prin Comunicarea Comisiei Europene privind multilingvismul, considerat „un avantaj pentru Europa și un angajament comun” [3].

Aceste directive strategice au definit direcțiile de evoluție a politicilor lingvistice și au recomandat educația plurilingvă ca o temă interdisciplinară menită să sprijine progresul celorlalte politici ale Uniunii Europene: educaționale, sociale, culturale, și altele.

În consecință, îmbunătățirea calității instruirii și optimizarea procesului de învățare a limbilor străine au devenit obiective fundamentale ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională. Acest cadru subliniază importanța ca cetățenii europeni să comunice în două limbi, pe lângă limba maternă, și să promoveze învățarea timpurie a limbilor străine. Învățarea limbilor străine a devenit, de asemenea, un aspect central al inițiativei integrate în cadrul strategiei globale a Uniunii Europene – „Europa 2020” –, care promovează o dezvoltare inteligentă, durabilă și favorabilă [1].

Cererea pentru progrese în educație și învățare în secolul XXI a fost exprimată prin noi standarde și scopuri ale procesului educațional, definite la nivel european prin intermediul a opt competențe-cheie/transdisciplinare. Printre acestea se află și competența de comunicare în limba străină, care cuprinde abilități ce integrează un set esențial de cunoștințe, aptitudini și deprinderi (ce pot fi interpretate pedagogic ca strategii cognitive pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă), precum și atitudini. Structura competenței de comunicare în limbi străine, abordată din perspectiva paradigmei curriculumului, subliniază importanța atitudinilor cognitive și noncognitive avansate, interiorizate în timp. Acestea asigură o exploatare optimă a competenței de comunicare în limbi străine (considerată o formă specifică de competență lingvistică) în contextul tuturor celorlalte competențe-cheie implicate în formarea și dezvoltarea personalității elevului, inclusiv prin matematică, științe, utilizarea tehnologiilor informaționale în domenii de interacțiune intrapersonală, interpersonală și interculturală, exprimare artistică și culturală, antreprenorială și civică, și, de asemenea, pedagogică, prin capacitatea continuă de a învăța să înveți pe tot parcursul vieții [3].

În conformitate cu abordarea bazată pe competențe în educație, conceptul de competență școlară este definit ca un ansamblu integrat de cunoștințe,

abilități și atitudini adaptate contextului, necesare dezvoltării personale, cetățeniei active, incluziunii sociale și integrării pe piața muncii. Competența de comunicare într-o limbă străină este prezentată ca una generală și complexă, cu complexitatea sa specificată într-o structură ce cuprinde competența lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (pluri/inter)culturală.

Competența de comunicare în limbi străine capătă o importanță pedagogică superioară, implicată în cadrul unei educații multilingve, considerată „o dimensiune a educației interculturale” cu relevanță în diverse contexte sociale, globale, teritoriale și locale. Această importanță pedagogică valorizează, într-un mod pozitiv formativ:

- a) Extinderea sferei de aplicare a competenței de comunicare în limbi străine către o realitate multietnică, specifică societăților postmoderne, care solicită evoluții continue în sfera interdependenței dintre abordarea psiholingvistică și abordarea sociolingvistică.
- b) Promovarea unei abordări normative la nivelul principiului intercultural al oricărei comunicări lingvistice în contexte psihosociale din ce în ce mai variate, diferențiate, individualizate și deschise [6].

Modul în care competența este conceptualizată în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) nu provine doar din domeniul lingvisticii aplicate, ci și din contribuțiile psihologiei aplicate și abordărilor socio-culturale. Modelele diverse de competență dezvoltate în lingvistica aplicată în anii '80 au avut o influență asupra CECRL. Deși organizate diferit, aceste modele împărtășesc, în general, patru aspecte principale: competența strategică, competența lingvistică, competența pragmatică (incluzând competența discursivă și funcțională/acțională) și competența socio-culturală (care acoperă competența sociolingvistică).

Deoarece competența strategică se manifestă prin activități specifice, CECRL prezintă scalele competențelor lingvistice comunicative în trei categorii: competență lingvistică, competență pragmatică și competență sociolingvistică. Aceste aspecte sau parametri descriptivi sunt mereu implicate în utilizarea limbajului; nu sunt componente separate și nu pot fi tratate ca entități izolate una față de cealaltă.

*Competența lingvistică.* Sunt disponibili descriptorii pentru domeniul de aplicare (împărțit în: competență gramaticală, redenumită ulterior domeniu lingvistic general; domeniu de aplicare a vocabularului); control (împărțit în: corectare gramaticală și cunoștințe de vocabular), cunoștințe fonologice și

cunoștințe de ortografie. Distincția obișnuită între domeniul de aplicare /control reflectă necesitatea de a lua în considerare complexitatea limbajului utilizat și nu doar numărul de erori. Competența fonologică este prezentată sub forma unei grile care cuprinde categoriile stăpânirea generală a sistemului fonologic, articularea sunetelor și trăsăturile prosodice (accent tonic și intonație).

*Competența sociolingvistică* se referă la cunoștințele și abilitățile necesare pentru ca limba să funcționeze în dimensiunea sa socială. Deoarece limbajul este un fenomen social, cea mai mare parte a celor prezentate în CECRL, în special în ceea ce privește socio-culturalul, pot face parte din competența sociolingvistică. Întrebările abordate aici se referă în mod specific la utilizarea limbajului și nu sunt abordate în altă parte: markeri lingvistici ai relațiilor sociale; regulile politetii; diferențe în registre; dialecte și accente.

*Competența pragmatică* se referă în esență la cunoștințele pe care utilizatorul /elevul le are asupra principiilor conform cărora mesajele sunt:

- a) organizate, structurate și adaptate (competență discursivă);
- b) utilizate pentru îndeplinirea funcțiilor comunicative (competență funcțională);
- c) organizate conform schemelor interacționale și tranzacționale (competență schematică de proiectare) [4, p. 136-145].

Didactica particulară, angajată specific în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine, evoluează în raport de mai multe *paradigme*. Cele mai importante pentru studiul nostru sunt [10, p. 54-84]: *Paradigma cognitivă*; *Paradigma comunicativă*; *Paradigma valorificării inteligențelor multiple*; *Paradigma învățării unei limbi străine pe bază de conținut*; *Paradigma acțională* [6].

Aceste provocări didactice și sociale au condus la promovarea unui nou model pentru formarea profesorilor de limbi străine în sistemul de învățământ general. Acest model se bazează pe paradigma acțională și comunicativă, axată pe aspectele funcționale ale limbii, care pot fi evaluate prin relația dintre competența generală și de comunicare în diferite limbi străine și performanțele concrete, observabile și măsurabile prin intermediul „descriptorilor corespunzători”.

Scopul strategic principal al acestui model este să formeze educatori lingvistici dedicați și implicați în „învățarea timpurie a limbilor străine”, având în vedere premisele pedagogice pentru dezvoltarea unor atitudini interculturale pozitive la nivelul preșcolărilor, elevilor și profesorilor. Acest model orientează

activitatea de învățare a limbilor străine de la dobândirea competenței lingvistice către valorificarea competenței de comunicare într-o limbă străină.

Abordarea interacțională este considerată una dintre metodele noi de predare a limbilor străine, concentrându-se pe relațiile de calitate dintre profesor și elev, elev și elev, și pe crearea de noi situații de învățare care necesită utilizarea strategiilor active de învățare, auto-învățare și concentrarea pe procesul de învățare al celui care învață. Această abordare este valorizată pentru creșterea eficienței învățării, oferind copiilor și elevilor toate instrumentele necesare pentru comunicare și interacțiune, fie în perechi sau în grupuri mici.

Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine reprezintă baza psihologică și pedagogică pentru realizarea performanțelor necesare într-un domeniu lingvistic distinct. Această abordare implică instituirea unui sistem eficient pentru pregătirea inițială și continuă a unui „nou tip de educator lingvistic”, ce posedă o cultură pedagogică diversificată:

- a) Cultură pedagogică generală, care include teoria generală a educației, teoria generală a instruirii și teoria generală a curriculumului.
- b) Cultură pedagogică specifică, dezvoltată în interiorul disciplinelor (intradisciplinar), acoperind teoria comunicării pedagogice, teoriile psihologice ale învățării și teoria evaluării. De asemenea, se extinde către interdisciplinari-tate, înglobând psihologia educației, sociologia educației și managementul educației.
- c) Aplicarea practică în context concret, susținută de didactica particulară și practica pedagogică (de observare și implementare), focalizată pe învățarea limbii străine și treptele școlare relevante [4].

În acest context, didactica particulară joacă un rol esențial, având legitimitatea sa epistemologică prin interconexiunea continuă între: obiectul specific de studiu; normele specifice; și metodologia specifică utilizată în procesul educațional.

Obiectul specific de studiu al unei didactici particulare în domeniul limbilor străine, fie că este învățat în contextul școlar formal sau în cel non-formal, este reprezentat de procesul de formare și dezvoltare a competenței de comunicare în limba/limbile străine relevante. Acest proces asigură fundamentul performanțelor lingvistice prin valorificarea resurselor cognitive ale limbajului, interpretate ca structuri generative (în ceea ce privește „competența gramaticală” conform lui Chomsky) sau construite pedagogic în conformitate cu specificul fiecărui ni-

vel de dezvoltare a operațiilor intelectuale (în linie cu teoria lui Piaget).

Este esențială integrarea permanentă a didacticii particulare în cadrul didacticii generale (în special teoria generală a instruirii, considerată subteorie a teoriei generale a educației), aplicată la nivel curricular, și didactica elaborării cunoașterii și comunicării lingvistice, adaptată specificului domeniului lingvistic.

Normativitatea specifică a didacticii limbilor străine este determinată de obiectul său specific de studiu, care în acest caz constă în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine în cadrul unor activități de instruire specifice. Aceste activități pot fi formale, definite în planurile de învățământ, sau non-formale, opționale și complementare acestora.

Această normativitate specifică este angajată imperativ prin intermediul următoarelor principii ale calității în predarea-învățarea-evaluarea limbilor străine: 1) principiul pertinentei care reclamă: centrarea pe cerințele psihosociale ale elevului; adecvarea învățării la cerințele social-politice, culturale, economice, comunitare, ale prezentului și viitorului; adaptarea rezultatelor învățării la un context deschis; 2) principiul transparenței – care reclamă: claritatea obiectivelor-conținuturilor-metodologiei; vizibilitatea rezultatelor evaluate strategic (inițial, continuu, final); 3) principiul fiabilității – care reclamă: coerența internă (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare); integritatea lingvistică, textuală, gramaticală; 4) principiul motivației – care reclamă: conviașitate; interactivitate; susținere afectivă superioară; principiul flexibilității – care reclamă: individualizare; adaptabilitate la situații noi; 6) principiul capacității generative – care reclamă: transfer operațional al cunoștințelor; integrare a cunoștințelor; (auto)dezvoltare a resurselor cognitive; 7) principiul participării – care reclamă: orientare psihopedagogică/ sociopedagogică pozitivă; raportare la interesele personale; parteneriat; 8) principiul eficacității – care reclamă: rentabilitatea; ergonomia – cunoștințelor exersate, promovate, valorificate etc., în diferite situații culturale (comunitare, pedagogice etc.); 9) principiul socializării – care reclamă: competențe sociale, perfectibile în termeni de comunicare interculturală; capacități superioare de înțelegere a valorilor interculturale în situații comunitare deschise la nivel microsocial și macrosocial [6].

Metodologia specifică promovată de didactica particulară, angajată pedagogic în domeniul cultivării competenței de comunicare în limbi străine,

este subordonată unui scop strategic care vizează formarea inițială și continuă a „unui nou tip de educator lingvistic”. Presupune „transpunerea didactică” a cunoștințelor lingvistice specifice unui anumit domeniu de referință, determinat comunitar și cultural, „tradus” pedagogic la nivelul programelor de instruire formală și nonformală, în funcție de particularitățile psihosociale ale educatului/ elevului etc. Valorifică resursele instruirii funcționale, „opuse abordărilor lingvistice formale”, care probează avantajele „unui învățământ precoce – chiar foarte precoce – al limbilor străine”, organizat deja de la nivel preșcolar „într-o perioadă optimală de achiziții care poate fi realizată până spre vârsta de 7 ani” [Apud, 10].

Educația timpurie, ca etapă inițială a pregătirii pentru educația de bază, își propune să faciliteze integrarea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu, ajutându-l să dezvolte capacitățile de învățare necesare.

Pedagogia postmodernă, în contextul său, promovează un model de proiectare curriculară care subliniază importanța integrării limbilor străine în structura conținutului educațional, fie el formal sau nonformal. Aceasta vizează o valorificare completă a resurselor personale și informaționale ale copilului, integrate în experiența sa de învățare și de viață. În acest context, învățarea unei limbi străine este privită ca parte integrantă a experienței educaționale a copilului, recunoscând importanța în dezvoltarea sa globală.

Conceptorii de *standarde și curriculum pentru educația timpurie* abordează rolul învățării și dezvoltării timpurii în formarea personalității copilului, precum și a metodologiilor alternative de tratare globală și individuală a copiilor. Pornind de la realitățile educaționale ale Republicii Moldova, am considerat oportun de a completa *Standardele de învățare și dezvoltare ale copilului de la naștere până la 7 ani* cu un standard privind cerințele pentru învățarea unei limbi străine, de la vârsta de 6-7 ani – o realitate de mult simțită. Astfel, la domeniul de dezvoltare: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii; Subdomeniul 1: Dezvoltarea limbajului și a comunicării orale, am introdus *Standardul 6. Copilul va fi capabil să înțeleagă și să se exprime, la nivel elementar, într-o limbă străină*, cu următorii indicatori: 482. *Percepe cuvintele unei limbi străine, spuse în enunțuri scurte*; 483. *Descoperă intonația specifică unei limbi străine*; 484. *Înțelege mesajul unor texte scurte, formulate de către alte persoane*; 485. *Pronunță cuvinte, enunțuri scurte după adult sau bandă (model)*; 486. *Formulează*

enunțuri simple, comprehensibile semantic; 487. În: *treține scurte dialoguri în mediul formal și informal* [9, p. 68].

Standardul respectiv derivă din abordarea interacțională a ÎLS. Este remarcabil să observăm avantajele învățării unei limbi străine de către copiii de 6 ani, evidențiind impactul pozitiv pe care îl are asupra dezvoltării lor.

**1. Stimularea dezvoltării cognitive:** Învățarea unei limbi străine la o astfel de vârstă sporește dezvoltarea proceselor mentale cum ar fi memorie, atenție, gândire, percepție și imaginație. Aceasta încurajează o mai bună exprimare și înțelegere a lumii din jurul lor.

**2. Dezvoltarea abilităților generale și de comunicare:** Contribuie la îmbunătățirea abilităților de comunicare și exprimare ale copiilor, având un impact pozitiv asupra capacității lor de a interacționa și de a se exprima într-un mod mai eficient.

**3. Valorizarea culturală a copilului:** Învățați

despre cultura și tradițiile altor țări, stimulând interesul timpuriu al copiilor pentru lumea exterioară și diversitatea culturală, oferindu-le o perspectivă mai largă și deschizându-le orizonturile culturale.

În concluzie, menționăm că abordarea *interacțională a învățării limbilor străine* este susținută de *metodologia formării competenței de comunicare, valorificată astăzi în didactica limbilor străine* și are ca scop primordial abordarea preșcolarului, elevului ca *actor social* angajat în îndeplinirea de *sarcini și roluri comunicative* într-un anumit domeniu școlar, comunitar, profesional etc.

Reconfigurarea procesului actual de învățare a limbilor străine în învățământul general constă în crearea premiselor favorabile pentru transformarea calitativă a competenței de comunicare dintr-o singură limbă străină într-o competență plurilingvă și pluriculturală, necesară în perspectiva evoluțiilor prezente și viitoare ale societății postmoderne, informaționale, bazată pe învățare.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cadre européen commun de reference pour les langues. Paris: Hatier-Didier, 2001. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf)
2. Carta Europeană a Plurilingvismului [https://www.observatoire-plurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme\\_roV2.13.pdf](https://www.observatoire-plurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_roV2.13.pdf)
3. Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun. COM (2008) 566 final. Bruxelles, 18.9.2008. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008D0566>
4. CRISTEA, S. *Competența de comunicare în limbi străine*. In: Revista Didactica Pro, nr. 4, 2014. p. 51-56. ISSN 1810-6455.
5. HADÎRCĂ, M., STRAISTARI-LUNGU, C. *Educația plurilingvă și modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în educația timpurie*. In: Acta et commentationes. 2017, nr. 4 (11), p. 164-173. ISSN 1857-3592.
6. FRANȚUZAN, L., HADÎRCĂ, M., CALLO, T. (coord.). *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău: Tipografia: Print-Caro, IȘE, 2021. ISBN 978-9975-48-193-9. 260p.
7. Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002. <https://www.consilium.europa.eu>.
8. Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>
9. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani (variante revăzută/dezvoltată). A. Cutasevici, V. Crudu ș.a. Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală”), 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
10. STRAISTARI-LUNGU, C. *Fundamente pedagogice de învățare a limbilor străine în educația timpurie*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2020.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.4.16>  
 CZU: 37.022

## PERFEȚIONAREA DIDACTICII APLICATE ÎN CONDIȚII DE INSTRUIRE PROBLEMATIZATĂ

Mariana-Denisa ZAHIU,  
 doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
 ORCID ID: 0009-0006-6803-9106

**Rezumat:** Didactica generală aplicată valorifică noțiunea pedagogică de problemă la toate disciplinele de învățământ, cu referințe speciale în domeniul matematicii, perfecționat la nivelul relației dintre predarea și învățarea problematizată și evaluarea problematizată ca modalitate de verificare permanentă a rezultatelor obținute.

Problema constituie un reper metodologic propus de programele școlare și de profesor, cu funcție de activare a capacității elevilor de înțelegere și de reconstrucție a cunoștințelor asimilate deja.

Modelul didacticii aplicată în matematică poate fi construit în raport de resursele pedagogice speciale pe care le oferă proiectarea curriculară, constructivismul structuralist-genetic (elaborat de Piaget), instruirea problematizată (la nivel de predare problematizată – învățare problematizată – evaluare problematizată).

**Cuvinte-cheie:** didactica aplicată, instruire problematizată, predare problematizată, învățare problematizată, evaluare problematizată, problemă, situație-problemă.

### IMPROVING APPLIED DIDACTICS IN PROBLEM-BASED TEACHING CONDITIONS

**Abstract:** The general applied didactics capitalizes on the pedagogical notion of problem in all subjects of education, with special references in the field of mathematics, improved in the relationship between problem-based teaching and learning and problem-based assessment as a way of constantly verifying the results obtained.

The problem is a methodological landmark proposed by school and teacher programs, with the function of activating students' ability to comprehend and reconstruct knowledge already assimilated.

Problem-based teaching, approached as an object of study of general applied didactics to different subjects of education (especially in mathematics) includes problem-based teaching actions – problem-based learning – problem-based assessment, in permanent interdependence through the innovative contribution of the teacher. The example of applied didactics in mathematics can be built in relation to the special pedagogical resources offered by curricular planning, structuralist-genetic constructivism (elaborated by Piaget), problem-based teaching (at the problem-based teaching level – problem-based learning – problem-based assessment).

**Keywords:** applied didactics, problem-based training, problem-based teaching, problem-based learning, problem-based assessment, problem, problem situation.

**Didactica generală aplicată** în domeniul matematicii valorifică în mod special, „noțiunea de problemă în învățământ”. Ea este integrată în „instruirea problematizată, care, în viziune curriculară, include „predarea și învățarea problematizată”, dar și „evaluarea problematizată ca modalitate de verificare a ideilor” [6].

„Noțiunea de problemă în învățământ” este de natură metodologică. În identificarea și analiza sa

trebuie eliminată tendința de a considera că orice metodă didactică utilizată în rezolvarea de probleme reprezintă „metoda problematizării” (Ibidem, p. 78, subl. ns.).

Noțiunea pedagogică de problemă, trebuie definită în raport de:

- 1) „Funcțiile esențiale ale inteligenței” care vizează: a) activarea capacității de „a înțelege și a inventa” (a reconstrui) conținutul învățat /

asimilat (funcția de înțelegere) b) utilizarea acestei capacități în rezolvarea problemei, situată în diferite contexte didactice, formale și nonformale (funcția de invenție sau de reconstrucție).

- 2) *Structurile* care asigură realizarea celor două funcții care includ operațiile cognitive ale inteligenței (concrete și formale); cu ajutorul lor elevul are posibilitatea de „a construi structuri structurând realul” propus învățării, exprimat la nivel de problemă specifică materiei școlare, care trebuie înțeleasă și rezolvată în cadrul lecției etc. [7].

În rezolvarea problemelor pe care le propune învățarea, în general, *matematica* în special, trebuie avute în vedere ambele funcții esențiale ale inteligenței aflate în corelație. În viziune structuralist-genetică, funcția de invenție (sau de reconstrucție a cunoștințelor) este prioritară în măsura în care înțelegerea problemei solicită nu numai „o simplă descoperire a realităților deja existente”, ci devine „expresia unei construiri continue de structuri de ansamblu” (Ibidem, p. 28, subl. ns.).

Tipurile de probleme propuse în activitatea de instruire, în general, în *matematică*, în special, sunt dependente de dinamica și de contextul învățării, care solicită îndeplinirea într-o modalitate specifică, a celor două funcții esențiale ale inteligenței (de înțelegere și de invenție) realizate prin activarea operațiilor cognitive concrete (perfecționate la vârsta preadolescenței) și formale, pe cale de constituire și valorificare adecvată în partea finală a învățământului gimnazial (spre 14/15 ani).

În raport de obiectivele specifice și concrete (operaționale) ale procesului de învățământ, putem identifica două tipuri de probleme, care apar la orice materie școlară, cu exemple didactice semnificative, la matematică:

1. *Probleme normale*, cu grade variate de simplitate / complexitate, care solicită predominant funcția de înțelegere. Ele pot fi rezolvate prin actualizarea și utilizarea cunoștințelor asimilate anterior, reproduse în forma lor inițială, neprelucrată, formă existentă deja în mintea elevului sau reconstituită cu ajutorul manualelor și al auxiliarelor școlare etc.
2. *Probleme speciale*, de o complexitate și dinamică aparte, plasate în situații deosebite, care întrețin un anumit conflict socio-cognitiv între cunoștințele anterioare ale elevului și noile sarcini didactice.

Problemele speciale sunt definite și prin formula de situații-problemă. În rezolvarea lor nu este sufi-

cientă doar activarea funcției de înțelegere, bazată pe reproducerea sau reconstituirea cunoștințelor asimilate anterior. Este necesară activarea funcției de invenție / inventare / reconstrucție / reordonare a cunoștințelor asimilate care permite depășirea conflictului epistemic existent sau creat, între aparență și esență, între teorie și practică, între conținut și metodă, între evaluarea inițială și evaluarea continuă etc.[1, 2, 4].

**Problema** constituie o **noțiune pedagogică operațională** care definește „orice dificultate teoretică sau practică a cărei soluționare reprezintă rezultatul unei activități proprii de cercetare a elevului”, desfășurată în condiții de învățare și de autoînvățare. O astfel de activitate este realizată, „de obicei în contextul unei situații naturale sau organizate” special de profesor. În cadrul ei, „elevul, conducându-se după anumite cerințe – pedagogice, psihologice, sociale – tinde să învingă dificultatea respectivă, dobândind prin aceasta noi cunoștințe și experiență”.

La nivel *pedagogic*, „*problema didactică adevărată*” are o *structură de acțiune tridimensională*. Ea include: a) „ceva necunoscut” pentru că altfel, „dacă totul ar fi cunoscut, nu ar mai fi nimic de căutat”; b) „anumite date” pentru că altfel „dacă nu am dispune de nici o cunoscută, nu am putea să găsim, să construim sau să recunoaștem lucrul cerut”; c) „condiția care definește ce legătură există între elementele necunoscute și cele date” [6].

**Analiza conceptului pedagogic operațional** care definește **problema** la nivel de **realitate didactică**, *existentă* sau *creată* în cadrul oricărei materii școlare, permite sublinierea mai multor *trăsături accentuate* în raport de gradul de complexitate și de profunzime reprezentat care solicită activarea specială a funcțiilor esențiale ale inteligenței elevului – *înțelegerea și invenția (reconstrucția)* – îndeplinite prin valorificarea operațiilor cognitive (concrete și formale), condiționate *structuralist-genetic* la vârsta preadolescenței, în învățământul gimnazial (între 11/12 – 15/16 ani).

Evidențiem următoarele cinci *caracteristici tipice pentru problemele proiectate pedagogic* în procesul de învățământ:

1. Raportarea la „o anumită situație de viață care absoarbe relativ ușor atenția elevilor, apelând la interesele și experiențele lor”.
2. Includerea unor „dificultăți pe fundalul experienței deja dobândite de către elevi”.
3. Stimularea „gândirii imaginative” (divergente, critice), necesară pentru depășirea dificultăților sesizate și evaluate corect prin valorificarea operațiilor cognitive tipice vârstei.

4. Alegerea ipotezelor corecte, în paralel cu respingerea ipotezelor false necesare pentru sesizarea și rezolvarea problemei;

5. Deschiderea spre conținuturile dinamice ale instruirii, probată prin întrebările deschise profesorului și răspunsurile active ale elevilor, în general și prin întrebările elevilor directe și indirecte, în mod special [Ibidem, pp. 81-83].

**Didactica aplicată la nivel de instruire problematizată**, presupune definirea și analiza celor trei acțiuni implicate în proiectarea curriculară a oricărei activități de instruire problematizată: *predarea problematizată, învățarea problematizată, evaluarea problematizată* [Ibidem, pp. 44-47; 50-53; 83-86].

1. *Predarea problematizată*, ca modalitate de transmitere pedagogică a ideilor;
2. *Învățarea problematizată* ca „modalitate de construire a ideilor”;
3. *Evaluarea problematizată*, ca „modalitate de verificare a ideilor” *predare-învățate problematizate* [Ibidem, pp. 44-47; 50-53; 83-86].

**1. Predarea problematizată** constituie o modalitate de *comunicare pedagogică* a ideilor fundamentată *psihologic*, la nivel *structuralist-genetic*, în funcție de „gândirea euristică” a elevului provocată *pedagogic* de profesor „în procesul de rezolvare a problemelor”. Implică *transmiterea mesajului didactic* în funcție de cele cinci momente necesare în *învățarea prin acțiune* sau *prin cercetare* (promovată de John Dewey): „a) perceperea dificultății, b) depistarea și definirea ei; c) sugerarea unei soluții posibile; d) desprinderea concluziilor posibile din soluția probabilă; e) observațiile și experimentele care verifică soluția probabilă” [5].

**Predarea problematizată** are o structură *bidimensională*. Ea include două operații necesare elevului în procesul de identificare și de rezolvare a problemei specifice, transmisă pedagogic de profesor în contextul propriu fiecărei lecții, conform programe școlare curriculare: a) „descoperirea, inventarea, formularea ideilor noi”; b) verificarea – prin procesul de explicare și clasificare a ideilor”. Profesorul propune ca *scop general* stimularea capacităților elevilor de a lua deciziile necesare pentru rezolvarea problemei specifice (teoretică sau practică; normală sau specială), apelând la operațiile cognitive (concrete și formale) care pot susține *gândirea euristică*, în variantă: a) *convergentă* – care fundamentează psihologic *metoda descoperirii* care valorifică resursele raționamentului inductiv și deductiv; b) *divergentă* (critică, imaginativă) – care

fundamentează psihologic *metoda modelării și metoda problematizării* care valorifică resursele raționamentului analogic și inventiv [Ibidem, pp. 46, 47].

În plan *metodologic*, *predarea problematizată* este realizată de profesor nu prin simple întrebări, „ci prin crearea situațiilor problematice”. Mai mult chiar, „cel mai frecvent întrebările trebuie să provină de la elevi” având caracter deschis, cu referință la „o necunoscută” care poate fi descoperită în condiții de reconstituire și reconstrucție a cunoștințelor asimilate și interiorizate anterior.

La nivel *tehnic*, procedural, „predarea problematizată nu este echivalentă cu metoda proiectelor” care propun „un centru tematic care îmbină învățarea cu munca”, în *variante* de tip productiv, de consum și de model eficient, inițiate în S.U.A. de Kilpatrick, perfecționate ulterior de Dewey. Singura variantă care are legătură cu *metoda problematizării* este *modelul de învățare prin acțiunea de cercetare*.

La nivel de *organizare a instruirii*, „predarea problematizată nu trebuie să fie corelată întotdeauna cu activitatea pe grupe”. Ea poate fi realizată și „în condiții tradiționale, când în clasă se desfășoară numai activitate colectivă” (frontală) sau individuală, impusă de situația specială a unor elevi. În acest context poate fi realizată și „împărțirea clasei pe grupe” care „pot și să rezolve probleme, dar și să execute alte teme care nu sunt probleme” în sensul solicitat de metoda *problematizării*.

La nivel de *conținut care trebuie asimilat*, „predarea problematizată” implică valorificarea programelor școlare care definesc *obiectivele / competențele* care trebuie îndeplinite de elevi prin *asimilarea cunoștințelor de bază*. Ea trebuie realizată de un profesor care acționează ca „un regizor bun și atent la toate” – raportat la cerințele unitare ale programelor școlare, pe baza cărora *construiește problemele* astfel încât din ele să decurgă propuneri didactice concrete” (Ibidem, pp. 84, 85).

**2. Învățarea problematizată** constituie „o modalitate construire a ideilor”. În perspectiva *proiectării curriculare* a instruirii, reprezintă „corespondentul *predării problematizate*” (Ibidem, pp. 85, 86). *Scopul pedagogic general* urmărit are în vedere „găsirea elementului necunoscut necesar pentru rezolvarea problemei, definită ca o structură cu date insuficiente” Ca urmare „*învățarea problematizată* constă în căutarea acestor *date* și în demonstrarea faptului că ele sunt *adevărate*”. Reușita finală – rezolvarea problemei – solicită ca elevul: a) să aibă în vedere „întreaga structură a problemei”; b) să mediteze „asupra raportului reciproc dintre elementele cunoscute ale acestei structuri”; c) să descopere



„apoi elementele care lipsesc și legăturile necunoscute dintre elementele date” care permit „completarea structurii” [Ibidem, p. 50].

Procesul de construire a ideilor realizat în învățarea problematizată valorifică în plan psihologic gândirea operațională euristică, bazată pe un set de reguli instrumentale care se referă la: a) „alegerea direcției căutărilor” prin construirea unor „ipoteze viabile”; b) „explicarea așa-numitelor descoperiri spontane, numite și revelații”; c) „dispariția abordării greșite”, a ipotezelor nerelevante; d) fixarea direcției / ipotezei viabile pentru rezolvarea corectă a problemei; e) utilizarea operațiilor logice de: analiză – delimitarea cunoștințelor / informațiilor de bază – și sinteză care „constă în îmbinarea informațiilor – de bază – în crearea unor noi structuri sau combinații ale acestora din elemente, date și ipoteze” [Ibidem, pp. 51, 52, subl. ns.].

La nivel de „corespondent al predării problematizate”, învățarea problematizată are o structură operațională care include descoperirea / inventarea (construcția / reconstrucția), aplicarea și verificarea soluției viabile în procesul de rezolvare deplină a problemei sau a situației-problemă. Proiectarea, aplicarea și valorificarea sa efectivă, trebuie perfecționată permanent în plan psihologic și pedagogic,

În plan psihologic, pe parcursul celor trei momente care marchează învățarea problematizată (descoperirea, aplicarea și verificarea) „participarea elevului poate fi diferită în funcție de posibilitățile sale și în primul rând de gradul de familiarizare cu metoda problematizării”. Ea este dependentă de stadiul atins în învățare, care trebuie cunoscut și valorificat de profesor pe tot parcursul acțiunilor de predare și învățare problematizată.

În plan pedagogic, este evident faptul că metoda problematizării, mai mult decât oricare altă metodă didactică, „nu poate avea caracter universal”. În raport de context (disciplina și treapta de învățământ, stadiul atins de elevi în învățare/autoînvățare, resursele existente / disponibile prin managementul clasei, calitatea strategică a evaluării formative și a formelor de organizare / generale, specifice, concrete, baza didactico-materială a școlii etc.), metoda problematizării poate fi aplicată direct sau „împreună cu alte metode, în funcție de conținutul învățământului (...), de cunoștințele elevilor – evaluate nu numai imediat după lecție, ci și după trecerea unei perioade mai lungi de timp – de formarea priceperilor și deprinderilor, de dezvoltarea capacităților și a intereselor de cunoaștere, cât și de imensele valori ale învățării raționale” [Ibidem, pp. 85, 86].

**3. Evaluarea problematizată** trebuie promovată, în cadrul oricărui proiect de tip curricular, ca

„modalitate de verificare a ideilor” predate-învățate problematizate. Se bazează pe operația docimologică (examinatoare) de apreciere a două capacități importante ale elevului:

- a. „Capacitatea de a sesiza problemele, numită și sensibilitatea la probleme”, care permite „descoperirea dificultăților în situațiile problematice și a lacunelor din structurile problematizate” și elaborarea ipotezei de cercetare, realizabilă prin înțelegere sau invenție (reordonare / reconstrucție)
- b. „Capacitatea de a efectua aprecierea modului de rezolvare a problemei”, care poate fi logică sau experimentală, interpretativă sau explicativă, în funcție de natura conținutului predat-învățat în mod problematizat (matematică – științele naturii – științele socio-umane – educație practică etc.).

Strategia recomandată, tipică în proiectarea curriculară a instruirii, este cea de evaluare continuă, formativă care, „în general, are o influență pozitivă asupra stăpânirii cunoștințelor și priceperilor” elevilor, asimilate, interiorizate și valorificate în procesul complex, pedagogic, psihologic și social, care „asigură rezolvarea problemelor teoretice practice” nu doar pe termen scurt, ci și mediu și lung. În acest fel, evaluarea problematizată, „devenind obiect al activității elevului (...) capătă ușor caracter normativ” [Ibidem, pp. 52, 53, subl. ns.]. La acest nivel, putem aminti faptul că în cadrul proiectării curriculare, evaluarea continuă are și calitatea de principiu de organizare-realizare a activității de instruire în context pedagogic, psihologic și social deschis [3].

**Modelul didacticii matematicii**, poate fi construit prin raportarea la resursele pedagogice speciale pe care le oferă:

1. didactica generală aplicată curricular;
2. constructivismul structuralist-genetic elaborat de Piaget;
3. învățământul problematizat la nivelul legăturilor permanente dintre acțiunile de predare-învățare-evaluare.

Fundamentele modelului sunt definitive și consolidate la nivelul raporturilor funcționale existente, inițiate și perfecționate de profesor între:

1. Acțiunile didactice integrate în activitatea de instruire problematizată: predarea problematizată, învățarea problematizată și evaluarea problematizată, inițială, continuă și finală (realizată în funcție de scopul general și de obiectivele specifice stabilite la nivelul acțiunilor didactice de predare problematizată și de învățare problema-

- tizată, operaționalizate în cadrul fiecărei lecții);
2. *Scopul general* angajat la nivel de: a) *predare problematizată* = activarea operațiilor concrete și formale care susțin gândirea matematică euristică; b) *învățare problematizată* = descoperirea elementului necunoscut care susține rezolvarea problemei și a situației-problemă; c) *evaluare problematizată* = verificarea gradului de rezolvare a problemei în funcție de obiectivele proiectate prin acțiunile de *predare problematizată* și de *învățare problematizată*.
  3. *Conținutul problematizat* centrat asupra *cunoștințelor matematice de bază*, teoretice (concepțe, axiome, legi, principii, formule – matematice) și practice (deprinderi și priceperi matematice, de rezolvare de probleme și situații-problemă), *predate-învățate-evaluate* susținute *intradisciplinar* prin valorile specifice tipului de *raționament matematic* solicitat (inductiv, deductiv, analogic, creativ) și prin *atitudini* (afectiv-motivaționale și volitiv-caracteriale) care duc la *autoînvățare eficientă* prin *autoevaluare formativă permanentă*.
  4. *Metodele didactice* aplicate la nivel de *predare problematizată* (descoperirea și demonstrația

problematizată), *învățare problematizată* (demonstrația problematizată prin raționamentul deductiv și analogic și prin resursele gândirii critice) și de *evaluare problematizată* (autoreflexia, observarea, investigația, proiectul, portofoliul), în cadrul unor forme specifice de organizare a *instruirii problematizate* (frontal și individual și pe grupe, „dar nu numai pe grupe”).

În acest context, perfecționarea didacticii aplicate în condiții de instruire problematizată în spiritul constructivismului structuralist-genetic (piagetian) și sociocultural (vîgotskian, brunerian), valorificat și cristalizat la nivel de model pedagogic oferă deschideri spre o „didactică a științei” eficientă în plan epistemologic și metodologic. Scopul general orientat valoric spre instruirea problematizată – conținutul problematizat în funcție de emergența competențelor (de la a ști la a ști să acționezi în contexte didactice noi, complexe, contradictorii) – acțiunile de predare-învățare-evaluare problematizate în situații noi, care solicită creativitate inventivă și inovatoare.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOCOȘ, MUȘATA-DACIA. *Instruirea interactivă*. Iași: Editura Polirom, 2013.
2. CERGHIT, I., *Metode de învățământ, Ediția a IV-a, revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. CRISTEA, C. *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 6, Instruirea / Procesul de învățământ*. Didactica Publishing House, 2017.
4. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 10, Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice*. București: Didactica Publishing House, 2018.
5. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*, trad. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1992.
6. OKON, V. *Învățământul problematizat în școala contemporană* trad. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1978.
7. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*, trad. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

## **RACU IGOR – PERSONALITATE ILUSTRĂ ÎN PSIHOLOGIA AUTOHTONĂ**



Personalitate remarcabilă, nonconformistă și de notorietate în psihologia din Republica Moldova, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Racu Igor, s-a născut la 1 ianuarie 1964.

În 1986 absolvește Facultatea de Psihologie a Universității de Stat din Moscova „М. Ломоносов”. În anul 1992 susține cu succes teza de doctor în psihologie „Dezvoltarea imaginii de sine în copilăria precoce” în cadrul Institutului de cercetări științifice în domeniul psihologiei generale și psihologiei educaționale al Academiei de Științe Pedagogice al URSS din Moscova sub conducerea doctorului în psihologie, cercetătorului științific superior Авдеева Наталия.

Experiența de cercetare îi permite să extindă în manieră impresionantă și notabilă tema și să susțină teza de doctor habilitat în psihologie „Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare” (1998) sub îndrumarea temeinică a regretatului doctor habilitat în psihologie, profesor universitar Bucun Nicolae.

Teza profesorului universitar, Racu Igor este prima teză de doctor habilitat în psihologie susținută

în Republica Moldova, în cadrul Institutului de Științe Pedagogice și Psihologie din Chișinău. În teza de doctor habilitat, Racu Igor dezvoltă și fundamentează o concepție interdisciplinară, holistică, dar în același timp funcțională și dinamică asupra conștiinței de sine.

Rezultatele științifice expuse în teză alcătuiesc o nouă direcție de cercetare în psihologie: *Abordarea integrată a demersului conștiinței de sine la diferite etape de vârstă în situații sociale de dezvoltare diferite.*

Ideile și contribuțiile inovatoare și originale ale tezei pot fi rezumate în următoarele constatări științifice:

1) un rol semnificativ în dezvoltarea conștiinței de sine la diferite etape ale ontogenezei, îl are comunicarea cu adultul;

2) în dezvoltarea și formarea conștiinței de sine se evidențiază câteva etape și caracteristici importante: în copilăria precoce are loc consolidarea inițială a componentelor imaginii de sine (1 an – 1 an și 6 luni), după care are loc diferențierea structurii conștiinței de sine (1 an și 6 luni – 2 ani), ulterior se produce fortificarea tuturor componentelor conștiinței de sine (sfârșitul anului 2), în continuare sporește importanța experienței individuale a copilului privind formarea conștiinței de sine (2 ani – 3 ani); pentru preșcolaritate crește evident, rolul experienței individuale a copilului în constituirea componentei afective și celei cognitive în structura conștiinței de sine, însă cu predominarea experienței de comunicare cu adulții și cu copiii de aceeași vârstă. De asemenea specificul conștiinței de sine la preșcolarii din diferite situații sociale de dezvoltare sunt condiționate de experiența diferită de comunicare cu adulții; la școlarii mici se extinde considerabil „formațiunea centrală, nucleară” a conștiinței de sine, în structura periferică a conștiinței de sine sunt reflectate cunoștințele copilului despre capacitățile, aptitudinile și interesele sale, precum și la întreaga personalitate, iar autoaprecierea școlarii mici depinde de aprecierea învățătorilor acestora.

În preadolescență conștiința de sine este determinată de experiența de comunicare și experiența individuală a copilului, în această perioadă crește rolul experienței de comunicare cu semenii; în adolescență se finalizează procesul de formare și constituire a conștiinței de sine, conținutul conștiinței de sine depinde de situația socială de dezvoltare și

influențează personalitatea, comportamentul, activitatea și stilul de viață.

3) formarea conștiinței de sine se produce în mod distinct la copiii educați în instituții de tip închis, particularitățile acestora sunt determinate de condițiile de viață, de educație, de comunicare și interacțiune care sunt în instituțiile de tip închis;

4) prin programe psihologice special elaborate și implementate se poate dezvolta și optimiza componenta cognitivă și cea afectivă a conștiinței de sine la copiii de vârstă precoce și cea preșcolară;

5) la copiii educați în condiții particulare cum ar fi cele din instituții de tip închis, dezvoltarea componentelor conștiinței de sine se produce parțial, etc.

Preocupările pentru conștiința de sine reprezintă și în continuare o coordonată definitorie a întregii creații științifice a profesorului universitar Racu Igor.

Anul academic 1992–1993 prezintă o pagină inedită pentru psihologia din Republica Moldova, astfel în mod curajos și cu o intuiție prospectivă împreună cu colegii de catedră, Racu Igor, fondează prima facultate de Psihologie din țară (actualmente Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău) ca consecință a fuziunii Facultății de Defectologie și a Catedrei de Psihologie.

Profesorul universitar, Racu Igor conduce facultatea timp de aproape două decenii cu multă și deosebită responsabilitate, angajament, exigență, iscusință, devotament, onestitate, verticalitate și corectitudine morală. Anume sub conducerea profesionistă și neordinară a decanului Racu Igor, începe dezvoltarea facultății, care cunoaște în toți anii o perioadă de prosperitate fără precedent.

Cu o dragoste inestimabilă față de psihologie și educație a participat activ în elaborarea și implementarea noilor standarde educaționale, planuri de studii și curricula necesare în organizarea procesului continuu de studiu a psihologilor (ciclul licență și ciclul masterat).

Cu inteligență, cutezanță, exigență, mare grijă, atașament neobosit față de munca didactică și dăruire profesorul universitar Racu Igor contribuie la formarea și dezvoltarea frumoasă a zeci de generații de studenți și masteranzi care au îmbrățișat și continuă să îmbrățișeze una dintre cele mai nobile profesorii ale contemporaneității cea de psiholog sau profesor, transmițându-le solide cunoștințe profesionale.

Dominantele activității didactice sunt: trezirea interesului științific, atitudinii și gândirii critice și interpretative și a respectului față de valorile mo-

rale. Astfel discipolii distinsului profesor Racu Igor au grijă cu blândețe, căldură și seninătate de minte, sufletul și spiritul celor din jur atât în Republica Moldova cât și foarte departe de hotarele acesteia.

O contribuție extrem de valoroasă pentru comunitatea psihologilor din Republica Moldova a doctorului habilitat, profesor universitar Racu Igor, împreună cu colegile este instituirea Serviciului Psihologic Școlar din municipiul Chișinău (anul academic 1991–1992) care fundamentează dezvoltarea psihologiei aplicative în țară. Anume Serviciul Psihologic Școlar stă la baza creării sistemului modern de asistență psihologică (Centrul Psiho-socio-pedagogic) integrat funcțional în Direcția Generală Educație, Tineret și Sport a Consiliului municipal Chișinău.

După 2009, mai mult de un deceniu, profesorul Racu Igor își aduce contribuția temeinică în știință și inițiază și valorifică colaborări și parteneriate însemnate și de prestigiu în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, fiind prorector pentru știință, relații internaționale și integrare europeană.

Pe parcursul acestor ani pune fundamentele și organizează mai multe conferințe (o frumoasă tradiție pentru comunitatea științifică este Conferința științifică anuală a cadrelor didactice Științele socioumanistice și modernizarea învățământului, care în timp a ajuns să fie o conferință internațională), concursuri (Concursul „Cercetătorul Anului” și „Tânărul cercetător al anului”), etc.

Importante sunt inițierea și implementarea unui șir de proiecte, granturi de cercetare sau transfer tehnologic naționale (Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență, Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor la ciclul licență al învățământului superior, Fundamentarea teoretico-aplicativă a formării resurselor umane în domeniul asistenței psihopedagogice a familiilor temporar dezintegrate, ș.a.) și internaționale (Proiectul AUF Accompagnement des universités de l'ECO dans leurs démarches internes d'assurance qualité (2014–2015), Proiectul ERASMUS MUNDUS IANUS II (2013–2015), Proiectul TEMPUS INOVEST (2012–2015), Proiectul TEMPUS TERC (2011–2014), Proiectul TEMPUS „Western-Eastern Teacher Education Network WETEN” (2010–2013), Proiectul TEMPUS MOLDINCLUD (2009–2012) ș.a.).

Sub coordonarea competentă a profesorului Racu Igor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău în anul 2016 pentru performanță obținută este acreditată de Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare la profilurile de cercetare: Patrimoniul

istoric și cultural în context european, Științe ale educației și formarea cadrelor didactice și Bazele teoretice și aplicative ale asistenței psihologice, psihopedagogice și psihosociale a populației cu atribuirea calificativului bine, iar instituției i se acordă calificativul organizație competitivă pe plan internațional, categoria B.

Fiind abilitat cu dreptul de conducător de doctorat, la profilul 511. Psihologie, specialitatea: 511.02. Psihologia dezvoltării și psihologia educațională, de-a lungul carierei sale universitare cu o inspirație și energie inepuizabilă, Racu Igor, este conducător și mentor de doctorat. Sub conducerea sa erudită au fost susținute 9 teze de doctor și o teză de doctor habilitat în psihologie: Perjan Carolina, „Dezvoltarea afectivității la copii preșcolari în situații sociale de dezvoltare diferite” (2001), Losi Elena, Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani (2002), Gîncota Natalia, Dezvoltarea sferei afectiv-volitivă la vârsta școlară mică în situații sociale de dezvoltare diferite (2003), Verdeș Angela, „Dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite” (2009), Anghel (Țocu) Rodica, „Modalități de dezvoltare a identității psihosexuale la copii de vârstă preșcolară” (2013), Pîslari Stela, „Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă” (2018), Boiangiu Carmen-Claudia, „Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă” (2018), Șleahțișchi Mihail, „Liderii în dinamica reprezentării sociale: fundamente epistemologice și paradigme experimentale” (teză de doctor habilitat, 2019), Platon Inga „Formarea inteligenței sociale în adolescență timpurie” (2020) și Nicolaescu Eliza-Penelopa, „Dezvoltarea personalității adolescenților delinvenți” (2022).

Viziunea, concepțiile precum valorile și personalitatea profesorului universitar Racu Igor își fac simțită prezența în fiecare teză, astfel tezele coordonate și susținute sunt de o ținută științifică înaltă și constituie un aport bogat, amplu și foarte original la dezvoltarea, afirmarea, progresul și consolidarea atât a științei psihologice autohtone cât și a culturii psihologice.

În îndelungata sa activitate pe tărâmul psihologiei, spiritul managerial și cel de mentor deosebit al profesorului Racu Igor este înfățișat prin Consiliile științifice specializate pentru susținerea tezelor de doctor și doctor habilitat în psihologie la care a participat ca președinte, referent oficial sau membru (peste 35 de teze au fost discutate și susținute în CȘS conduse de profesorul Racu).

Pasiunea pentru psihologie a profesorului Racu Igor sunt reflectate în fondarea primei reviste de ști-

ință și practică psihologică ***Psihologie Pedagogie Specială Asistență Socială***. Timp de mai bine de 15 ani (2005–2021) este Redactorul-șef al revistei, îngrijind-o cu deosebită delicatețe, perspicacitate și eleganță științifică pagină cu pagină (peste 60 de numere editate ale revistei). Revista este acreditată de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (categoria C – până în 2018, și categoria B din 2019 până în 2021), fiind înregistrată în mai multe baze de date internaționale și ajunge să fie una dintre cele mai prestigioase și recunoscute reviste de specialitate de comunitatea academică.

Profesorul Racu Igor s-a remarcat ca membru în colegii de redacție în: Revista Psihologie, București (2014–prezent), Revista Психология і суспільство Україна (2015– prezent), Revista Psychology and Society, Ternopol, Ucraina (2015–prezent), Revista Вестник МГИРО, Минск, Беларусь (2015–prezent), ș.a.

Contribuția și relevanța în timp a profesorului universitar Racu Igor este susținută de forța creatoare, aspirații înalte, efervescența de efort și inițiativă de a fonda în anul 2015 în cadrul Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Școala Doctorală de Psihologie, cu următoarele oferte de specialități științifice: 511.02. *Psihologia dezvoltării și psihologia educațională* și 511.06. *Psihologia specială*.

Racu Igor fiind primul director al Școlii Doctorale de Psihologie, a gestionat evoluția și a asigurat buna ei funcționare participând direct la elaborarea normelor și reglementărilor acesteia alături de nume semnificative și importante din psihologia din țară: Bucun Nicolae, Negură Ion, Jelescu Petru, etc.

În peste cei 35 de ani de activitate de cercetare și predare universitară, personalitatea marcantă, multilaterală, cu un spirit enciclopedic, precum și strălucirea neobișnuită a inteligenței profesorului Racu Igor se distinge și în publicațiile sale. Astfel, Racu Igor a elaborat și publicat numeroase lucrări științifice, științifico-metodice și didactice (peste 360 de lucrări, inclusiv 6 monografii și 25 de manuale) de înaltă valoare prin care a contribuit la dezvoltarea psihologiei din Republica Moldova. Lucrările profesorului Racu Igor abordează un spectru amplu și complex de probleme de psihologie: conștiința de sine, psihologia proceselor cognitive, psihologia personalității, psihologia copilului, psihologia adolescentului, psihologia dezvoltării, metodologia cercetării științifice, probleme de psihodiagnostic, tehnici de psihodiagnostic, statistica psihologică, etc.

A participat și continue să participe cu valoroase și necesare comunicări științifice la importante congrese, conferințe, simpozioane, seminare internaționale, naționale cu participare internațională de psihologie și mobilități academice etc. (peste 120): (Armenia, Austria, Belarus, China, Estonia, Franța, Germania, Olanda, Spania, SUA, Suedia, România, Ucraina și Republica Moldova).

Cutezanța profesorului Racu Igor se oglindește în afilierea profesională și academice: membrul Comisiei pentru evaluarea revistelor al ANACEC (2019 – prezent), membrul Comisiei de atestare CNAA (iunie 2013 – 2018), vice președinte Comisia unificată de expertiză, CNAA (2013 – 2018), membrul Asambleii AȘM (2013 – 2018), membrul Comisiei de experți al CNAA din RM (2000 – 2004), președinte al Seminarului științific de profil (2008 – 2019), etc.

Pentru activitatea sa prodigioasă, curaj, dăruirea de sine profesiei, instruirea și educarea mai multor generații de psihologi, precum și pentru merite deosebite în dezvoltarea științei psihologice profesorul universitar Racu Igor a fost decorat cu:

- Distincția de stat „Gloria muncii” (2015);
- Medalia „Promotor al culturii calității în educație și cercetare”, Gradul I, ANACEC (2023);
- Medalia „Nicolae Milescu Spătarul” AȘM (2020).
- Medalia jubiliară – 70 de ani de la crearea primelor institute de cercetare și 55 de ani de la fondarea Academiei de Științe a Moldovei (2016),

De asemenea, profesorului universitar i-au fost decernate

- Diploma de grațitudine a ANACEC (2020);
- Medalia „Ion Creangă” a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (2019);
- Diploma Guvernului RM (2018)
- Diploma Președintelui RM (2018),
- Diploma Meritul academic al AȘM (2015),
- Diplomă de onoare a Ministerului Educației (2014, 2011, 2008),
- Diplomă de excelență a Universității Petre Andrei din Iași (2014, 2013), ș.a.

Totodată, profesorul Racu Igor este laureat al Concursului Cercetătorului anului 2020 și 2015 din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău la nominalizarea științe sociale și economice pentru activitatea științifică deosebită desfășurată.

O recunoaștere desăvârșită a talentului veritabil, a personalității eminente și contribuției inestimabile și hotărâtoare a profesorului Racu Igor la înființarea și edificarea psihologiei în Republica Moldova este includerea sa în Cartea-enciclopedie scrisă de Mureșan Pavel și Mânzat Ion „Psihologi români din secolul XX” care este un omagiu psihologilor români ce au știut să mențină aprinsă flacăra psihologiei pentru generațiile viitoare.

*Profesorul universitar Racu Igor este un model excepțional de vocație și devotament pentru tinerele generații, este respectat cu admirație și recunoștință de către discipolii și colegii săi, un adevărat deschizător de orizonturi noi. Fără caracterul vizionar, spiritul inovator și independent, forța spirituală, efortul, influența, dârzenia, tenacitatea, curajul, demnitatea, corectitudinea, sinceritatea, verticalitatea morală fermă și demnă de apreciat, perspicacitatea, perseverența, angajamentul, conștiinciozitatea și dăruirea Sa cu certitudine că psihologia din Republica Moldova ar fi întârziat să se dezvolte.*

*Pentru mine, este o somitate în știința psihologică, o personalitate extraordinară și de referință, un model de omenie, generozitate, modestie, competență, exigență, rigurozitate, responsabilitate, stăruință rară, onestitate, inovare academică, gândire independentă și de anvergură, pasiune și abnegație necondiționată profesiei, cel mai strălucitor și minunat mentor, care mi-a dezvoltat credința „că pot face Universul mai bun, mai frumos și mai luminos” și mereu m-a făcut să simt că am aripi pentru a-mi împlini visele îndrăznețe pe care le am!*

**Iulia RACU,**

*doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## **GHID METODOLOGIC** *privind activitatea psihologului școlar* *cu referire la dimensiunea afectivă și psihocomportamentală* *a elevilor din învățământul liceal*

*Ghidul metodologic privind activitatea psihologului școlar cu referire la dimensiunea afectivă și psihocomportamentală a elevilor din învățământul liceal* a fost elaborat în cadrul proiectului de cercetare „Bazele teoretice și metodologice ale asistenței psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”.

Schimbările și transformările cu care se confruntă societatea modernă se caracterizează prin multiple crize și provocări, care afectează în mod inevitabil adolescenții cauzând diverse probleme emoționale și comportamentale cum ar fi: *anxietate, stări depresive, stres continuu, agresivitate, dependență de tehnologii, tulburări alimentare, comportamente antisociale, dificultăți în comunicare, relaționare etc.*

Problemele emoționale și comportamentale determină modul de dezvoltare și manifestare a sferei emoționale și a personalității adolescenților. Astfel asistența psihologică (ca parte componentă și esențială a activității educative) este nevoie să fie reconceptualizată și racordată la adevăratele probleme emoționale și psihocomportamentale cu care se confruntă adolescenții din învățământul liceal și să fie orientată spre dezvoltarea potențialului cognitiv a acestora, precum și spre formarea ascendentă a personalității creative și prospere a elevilor.

Ghidul metodologic reprezintă rezultatele științifice ale echipei de cercetători și conține un șir de recomandări metodologice cu referire la activitatea psihologului școlar cu elevii din liceu cu privire la:

- dimensiunea psihopedagogică a activității psihologului școlar privind devierile comportamentale la elevi;
- prevenția, evaluarea și intervenția psihologică pentru valorificarea potențialului comunicării la elevi;
- digitalizarea serviciului psihologic școlar la nivel liceal;
- recomandări metodologice privind proiectarea activității psihologului școlar cu referire la prevenția, evaluarea și intervenția psihologică din perspectiva dezvoltării resurselor personale la elevii de la treapta liceală;
- managementul asigurării asistenței psihologice în învățământul liceal.

Tematica expusă în lucrare se referă la probleme emoționale și psihocomportamentale cu care se



confruntă adolescenții. Fiecare secțiune a ghidului expune complex și în detaliu, caracteristicile psihologice ale unei anumite probleme emoționale și comportamentale, urmate de recomandări metodologice privind aplicarea instrumentelor psihologice prin care acestea pot fi examinate, evaluate și raportate la adolescenți.

Menționăm, că în lucrare este prezentată structura metodologică a unui program de intervenție psihologică, precum și activitățile psihologului școlar, ce pot fi aplicate în vederea diminuării emoțiilor negative, stresului, dependenței de internet, tulburărilor de alimentație, a comportamentelor antisociale, precum și a dezvoltării abilităților de comunicare și a resurselor personale. Activitățile și ședințele prezentate sunt diverse și variate. Atât instrumentele psihodiagnostice cât și activitățile de intervenție psihologică pot fi preluate în vederea elaborării unor noi proiecte ce pot fi aplicate la adolescenți în vederea armonizării dezvoltării personalității acestora.

Digitalizarea serviciului psihologului școlar a devenit o necesitate reală. În contextul unei lumi într-o continuă și permanentă schimbare, precum și dezvoltării rapide a tehnologiilor informaționale, psihologul școlar are nevoie de instrumente psihologice moderne care ar contribui la facilitarea activității atât prin accesul imediat la multiplele in-

ventare, chestionare și teste psihologice, precum și la o diversitate de tehnici, exerciții și activități de intervenție.

Astfel, ghidul metodologic identifică un șir de posibilități ale psihologului școlar privind preluarea și utilizarea multiplelor resurse, inclusiv pentru propria dezvoltare și formare (cursuri, programe de formare, conferințe, seminare, webinare online). Textul ghidului este însoțit de informații utile prezentate în scheme, tabele, figuri, care completează conținutul acestuia.

*Ghidul metodologic privind activitatea psihologului școlar cu referire la dimensiunea afectivă și psihocomportamentală a elevilor din învățământul liceal*

este destinat cercetătorilor, cadrelor științifico-didactice universitare, psihologilor școlari, managerilor instituțiilor de învățământ general, cadrelor didactice, studenților, doctoranzilor, părinților, precum și tuturor celor interesați de educația tinerei generații.

Autorii consideră că Ghidul metodologic poate fi utilizat în procesul de pregătire inițială și continuă a psihologilor școlari.

**Angela CUCER,**

*doctor în psihologie, conferențiar cercetător,  
coordonator științific*

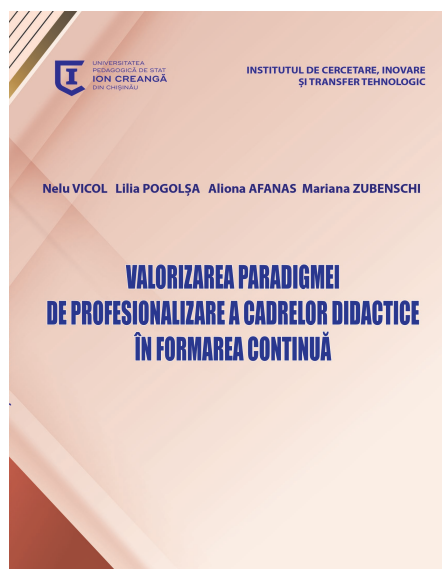
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău



## COMPENDIUL „VALORIZAREA PARADIGMEI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ”

Formarea continuă a cadrelor didactice are nevoie de repere, de un *ghidaj metodologic*, dar sintetizând și anumite entități de mijlocire a parcursului științific, teoretic și acțional. De aceea, pe cât le-a stat în putința cercetătorilor proiectului în cadrul Programului de Stat, Prioritatea a IV-a - Provocări societale, cu genericul „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, cifrul 20.80009.0807.45”, apariția unui astfel de ghidaj metodologic a fost structurată în formatul Compendiului „*Valorizarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea continuă*”, ai cărui autori sunt doctor, conf.univ. Nelu Vicol, doctor hab.conf.univ. Lilia Pogolșa, doctor hab.conf.univ. Aliona Afanas și doctor, conf.univ. Mariana Zubenschi, editat de CEP UPSC, 2023, 174 de pagini, ISBN 978-9975-46-841-1.

Autorii au încercat să vină în întâmpinarea colegilor din învățământul general, și nu numai, cu seturi teoretice și metodologice noi, cu răspunsuri pe măsura schimbărilor de paradigmă a sistemului și a procesului de formare profesională și personală în realitățile educaționale, în cele care influențează ambianța educativă a școlii și a cadrelor didactice, cu formule și demersuri explicative coerente și de perspectivă. Cu atât mai mult, ține de moralitatea, etica și deontologia noastră personală și profesională să cunoaștem în profunzime ceea ce se întâmplă „pe ogorul” educațional, ca să avem „ani” rodnici (poate... și mai rodnici), să dobândim competențe noi, transversale, să acționăm reflectiv, cu responsabilitate și cu perseverență în situații generale ori specifice. În context, autorii lucrării consideră că informația, demersurile teoretice și metodologice ar fi suficiente, dată fiind realitatea că fără această triadă inserată în paginile acestui text nu vom putea descifra fenomenele educaționale care se proliferază tot mai mult polimorfe și complicate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. Așadar, Compendiul poate fi folosit în maniera unui ghidaj teoretico-metodologic de acțiune pedagogică, el ajutând cadrele didactice să se concentreze asupra etapei profesionale în care se află și asupra acelor acțiuni ce îi vor ajuta să abordeze răspunsuri relevante privind traseul de profesionalizare: etapizarea formării personale și profesionale semnifică algoritmul dinamic triadic, și anume: (1) început (analiză); (2) valorificare (praxiologie); (3) reflecție (sinteză). Însă indiferent de etapa la care se vor afla cadrele didactice, vor parcurge textul pentru a identifica un răspuns/răspunsuri privind întrebările de orientare



în planul lor de acțiune educațională. Ceea ce autorii propun în acest Compendiu reprezintă o contribuție și o emblemă a cercetărilor științifice și metodologice ale echipei derulate pe parcursul anilor 2020-2023 privind realizarea proiectului menționat supra.

Astfel, textul Compendiului este reprezentat atât de nume de autori consacrați prin lucrări de referință în domeniul pedagogic și metodologic, dar și de discipoli ai mentorilor lor. Echipa de autori antrenată este eterogenă sub aspectul experienței academice, al traseelor curriculare, al formării inițiale și continue, al formației etice, al biografiei intelectuale și al stilisticii culturale, iar aceste valori garantează o completitudine experiențială și de competență/de competitivitate. Deschiderea față de literatura psihopedagogică mondială, cunoașterea la fața locului a unor experiențe didactice naționale și europene, numeroasele stagii și mobilități naționale și în străinătate au lăsat amprente și devoțiuni în modul de a trata problemele profesionalizării cadrelor didactice. Compendiul semnifică o manieră teoretico-metodologică de valorificare a monografiei colective „Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, apărută la C.E.P. al UPS „Ion Creangă” în anul 2022, 186 de pagini. ISBN 978-9975-46-666-0.

**Nelu VICOL,**  
doctor, conferențiar universitar,  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

- BARNA Iuliana,** *doctor, conferențiar universitar, Departamentul de literatură, Universitatea „Dunarea de Jos” Galați, România; e-mail: iuliana.barna@ugal.ro*
- BĂLĂNUȚĂ Tatiana,** *doctorandă, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”; (USMF); e-mail: tatianabalanutsa@gmail.com*
- CUCER Angela,** *doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator, șef Laborator „Asistență psihologică în educație” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (UPSC); conducătorul proiectului de cercetare „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, cifrul 20.80009.1606.10; e-mail: cucer.angela@gmail.com*
- DRUGUȘ Olga,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); director adjunct, Instituția Publică Liceul Teoretic „Petru Rareș”, Chișinău; e-mail: odrugus@gmail.com*
- GLAVAN Aurelia,** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, șef al Laboratorului „Cercetări și asistență psihologică” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); neurolog, Institutul de Medicină Urgentă; e-mail: glavan\_aurelia@yahoo.com*
- GORAȘ Mariana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); șef-adjunct, Direcția învățământ general, Ministerul Educației și Cercetării (MEC) al Republicii Moldova; e-mail: mariana.goras@yahoo.com*
- JELEASCOVA Svetlana,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); profesoară de pian, grad didactic superior, Liceul Republican de Muzică „Serghei Rahmaninov” din Chișinău; e-mail: swetlanajeleascova@gmail.com*
- LOSÎI Elena,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: losii.elena@upsc.md*
- MIHAI Tabita,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); profesor pentru învățământul primar, Colegiul Național Pedagogic „Constantin Cantacuzino”, România; e-mail: taby\_myy@yahoo.com*
- MOCANU Maria Nicoleta,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); psiholog principal–psihoterapii integrative, Curtea de Apel Constanța, România; e-mail: paris\_maria\_nicoleta@yahoo.com*
- MUNTEAN Irina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale, Universitatea de Stat din Moldova; (USM); e-mail: muntean.irina1@usm.md*
- RACU Aurelia,** *doctor habilitat, profesor universitar, Catedra de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: aureliaracu13@gmail.com*
- RACU Igor,** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Catedra de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); iracu64@yahoo.com*
- RACU Iulia,** *doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, catedra Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); cercetător științific coordonator, Laboratorul „Asistență Psihologică în educație”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: racu.iulia9@gmail.com*

- RACU Jana,** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova (USM); e-mail: racujana6@gmail.com*
- SANDULEAC Sergiu,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, Catedra de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md*
- STRAISTARI-LUNGU Cristina,** *doctor, cercetător științific superior în Laboratorul „Calitate și eficiență în procesul educațional”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: cristina.straistari.lungu@gmail.com*
- TĂNĂSESCU Cristina Florentina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); profesoară de limba engleză, Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, Nehoiu, România; e-mail: voicu\_cristina\_florentina@yahoo.com*
- ȚVIRCUN Victor,** *doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); academician AȘSP, Rusia; e-mail: tvircun\_victor@yahoo.com*
- VICOL Nelu,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator, șef Laborator de cercetare „Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); conducătorul proiectului de cercetare „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale,, Cifrul: 20.80009.0807.45 e-mail: iseneluvicol@gmail.com*
- VRABII Violeta,** *doctor în psihologie, lector universitar Departamentul Psihopedagogie, Psihologie și Management Educațional, Centrul de Formare Continuă și Leadership (CFCL) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: violetavrabii@mail.ru*
- ZAHIU Mariana –Denisa,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); profesoară de matematică, grad didactic II, Școala Gimnazială Nr.311, București, România; m.zahiu@yahoo.com*

## **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”*

# PUBLISHING CONDITIONS

ISSN 1811-5470

Site: <http://up.upsc.md>

**The authors from Republic of Moldova and abroad the country**, who intends to publish articles in the scientific journal of Pedagogy and Psychology of the State Pedagogical University "ION Creanhgă", „Pedagogical Universe”, are notified of respecting some certain criteria.

**The content of the article** must be focused on scientific topics of fundamental and applicative resonance, correspond to a high scientific level, be original and newness. Theoretical statements must be supported by well- established arguments. The paperwork must present interest in scientific and pedagogical communication, as well as for the readers. Indispensably, article must indicate the distinction between the author's vision, his results and previous publications in the field of reference.

**The article presented to the editorial office** must be written in accordance with the generally accepted requirements for analogous publications, two months before publication, printed and electronic media, in Romanian and one of the international circulation languages (English, German, French, Russian). The text will be printed on one side of paper. The article will be signed on every page by the author and the date of presentation will be set.

**The graphics elements (tables and figures)** will be originally presented or exported in PDF format, at a resolution not less than 250- 300 dpi, and will be inserted in the text, immediately after the corresponding reference. Every reference will be compulsory followed by name and order number (above the table, bellow the figure), source and additional information, if necessary: notes, legend (bellow the element). The authors are asked to take in account the format of the magazine when they have graphical elements. There are accepted up to 5-8 tables/ figures in the article.

**The text will be presented in:** Times New Roman, 14 pt, interval – 1,5; paper size A4 210 x 297 mm; margins: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, paragraph – 100 mm. The paperwork will contain maximum 12 pages A4.

**The structure of the article:** The article must be elaborated in accordance with the essential elements of the following parameters:

- **Meta elements** of articles in Romanian and English: scientific specialty, CZU, DOI-unique identifier for on-line documents, meaning ©-copyright;

**Note:** CZU și DOI are in competence with journal editorial (these meta elements are not verified of originality);

1. The title of article (Times New Roman, bold, 14 pt, centered in Romanian/ Russian and in English/ French);
2. The author of article (For every author: full name, title and scientific degree, function, institution/ organization and its address, country, email address of the author);
3. Summary (Times New Roman, 12 pt, italics, cca 300 signs, in Romanian/ Russian and English/ French);
4. Key words (in Romanian/ Russian and English/ French);

- **The structure of article:**

- **Introduction:**

- Identification of the problem in general context and its correlation with the scientific and praxiological problems of the field;
- Analytical review and recent publications, where are identified the aspects of problem identified by the author; identifying the aspects/parts that are not approached in general problem;
- Foundation/ prominence of the current aspect of investigation.

- **Methodology:**
  - Formulation/ highlighting the goal of investigation;
  - Formulation/highlighting the objectives/objectives of the investigation;
  - Usage/ application of methods and technologies in carrying out the investigation.
- **The expected results:**
  - Argumentation of the basic material of investigation, based on obtained scientific/ theoretical results;
  - Comparison/ argumentation of obtain results with other investigation in this domain.
- **Conclusions:**
  - The conclusions of investigation represent a main aspect of research and they are exposed at the final part of the text;
  - There are identified recommendations and exposed investigative perspectives in this domain.

### **Bibliographical references**

- **Bibliography/bibliographical sources** (they are not verified of originality).
- **Bibliographical references** will be written at the end of article in alphabetical order (*Name, surname, title, publication, publishing house, year, page– with Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliography will contain up to 10 biographical sources. Bibliographical references will be indicated in the text (for example [5]).

### **Important:**

- It is not recommended to be used published materials. If you have such materials, indicate in the text that corresponding problem was addressed in corresponding sources;
- Not to invent various punctual signs, commas, etc. where they are not necessary;
- Not to modify in words letters from Russian alphabet with letters from Romanian alphabets and vice versa.

**Presenting the article**, the author will sign the Declaration on the responsibility for the authentic material proposed for publication with the following content:

**Note:** *I, undersigned, declare on my own responsibility that the submitted paperwork ( title of the article) \_\_\_\_\_ is authentic, without any touch of plagiarize.*

*Date of submission: \_\_\_\_\_ Signature: \_\_\_\_\_*

***The authors has entire responsibility for the content of presented articles!***

# Univers Pedagogic

Revistă științifică  
de Pedagogie și Psihologie  
Nr. 4 (80) 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.ise.md/?page\\_id=8](https://up.ise.md/?page_id=8)***



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria Format 60x84/½  
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creanga” din Chișinău,  
MD-2069, str. Ion Creangă, nr. 1, mun. Chișinău, Republica Moldova