

# 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:

**Nelu VICOL** - redactor-șef  
**Aliona AFANAS** - redactor științific  
**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 poartă răspundere și 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: 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 Marin**, 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  
**POGOLȘA Lilia**, dr. hab., conf. univ., Universitatea Europeană „Dimitrie Cantemir” din Chișinău  
**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  
**GLAVAN Aurelia**, dr. hab., prof. univ., CSPU, 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  
**HADÎRCĂ Maria**, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM  
**GOLUBIȚCHI Silvia**, dr., conf. univ., 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:

**Nelu VICOL** - editor-in-chief  
**Aliona AFANAS** - scientific editor  
**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: 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., NQAAER, 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 Marin**, 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.Usnichi”, Ucraina  
**LUKASIK Joanna M.**, dr. hab., prof., Pedagogical University of Krakow, Poland  
**GUȚU Vladimir**, dr. hab. prof., SUM, RM  
**POGOLȘA Lilia**, dr. hab., conf. univ., University European „Dimitrie Cantemir” of Chișinău  
**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  
**GLAVAN Aurelia**, dr. hab., 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  
**HADÎRCĂ Maria**, dr, assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM  
**GOLUBIȚCHI Silvia**, dr. conf., IRITT within the CSPU, RM  
**CIOBANU Adriana**, dr, assoc. prof., CSPU, RM  
**TELEMAN Angela**, dr, assoc. prof., CSPU, RM

## ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

- Tatiana Callo.** Școala de elită: deziderate de actualitate..... 5
- Nelu Vicol.** Variații și armonii artistice ale sentimentului estetic în actul de comunicare orală și scrisă .....12

## DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

- Viorica Cazac.** Strategii comprehensive pentru predarea englezei medicale: o abordare interculturală .....26
- Dana-Maria Motfolea.** Contribuții la eficientizarea predării-învățării-evaluării limbii engleze de către elevii din clasele primare .....31

## DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

- Cristina Butnaru-Sandache.** Inteligența artificială în educație. Implicații ale utilizării ai în activitatea individuală a studenților .....37
- Constantin-Cătălin Ifrim.** Noi direcții în formarea continuă a cadrelor didactice: crearea și utilizarea manualelor digitale redactabile .....44
- Rodica Balan.** Criza valorilor: criza educației (Valori profesionale ale cadrelor didactice) .....50

## PSIHLOGIE

- Iulia Racu.** Studiul sferei emoționale a copiilor de vârstă preșcolară .....56
- Mircea Tudor Maiorescu, Aurelia Glavan.** Dimensiuni psihologice ale vieții tinerilor diagnosticați cu diabet zaharat.....61
- Olga Druguș.** Cercetarea procesului de comunicare a copiilor cu dificultăți de învățare.....68
- Lenuța Oлару, Vica Anton.** Personalitate și aptitudini ale polițiștilor (Studiu comparativ între polițiștii din Republica Moldova și România) .....78

## BUNE PRACTICI

- Думитру Патрашку, Олеся Згурян.** Использование школьных медиа в развитии коммуникативных компетенций у детей младшего школьного возраста .....87
- Adela-Alina Ivan.** Legile dezvoltării competențelor de lucru în echipă ale cadrelor didactice în instituția de educație timpurie .....97
- Tatiana Niculcea.** Implementarea tehnologiilor moderne în învățământul profesional tehnic ..... 104

EX-LIBRIS ..... 110

AUTORII NOȘTRI..... 114



## PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

- Tatiana Callo.** *The Elite School: current Desires*..... 5
- Nelu Vicol.** *Variations and artistic harmonies of aesthetic feelings in the act of oral and written communication* ..... 12

## DIDACTIC OF SCHOOL SUBJECTS

- Viorica Cazac.** *Comprehensive strategies for teaching medical english: an intercultural approach*.....26
- Dana-Maria Motfolea.** *Contributions to the efficiency of the teaching-learning-assessment of the english language by the students from the primary classes*.....31

## PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

- Cristina Butnaru-Sandache.** *Artificial intelligence in education. Implications of the use of ai in the individual activity of students*.....37
- Constantin-Cătălin Ifrim.** *New directions in continuous training of the teachers: design and use of editable digital textbooks* .....44
- Rodica Balan.** *Crise de valeurs: crise de l'éducation (Valeurs professionnelles du personnel enseignant)*..... 50

## PSYCHOLOGY

- Iulia Racu.** *Study of emotional sphere at preschool children* .....56
- Mircea Tudor Maiorescu, Aurelia Glavan.** *Psychological dimensions of the life of young people diagnosed with diabetes* .....61
- Olga Druguş.** *Communication research of children with learning difficulties* .....68
- Lenuța Olaru, Vica Anton.** *Personality and aptitudes in police officers (A comparative study between police officers from the Republic of Moldova and Romania)* .....78

## GOOD PRACTICES

- Dumitru Patrascu, Olesea Zgurean.** *Use of school media in the development of communicative competencies of primary school children* .....87
- Adela-Alina Ivan.** *The laws of developing teamwork skills of teaching staff in early education institution* ..... 97
- Tatiana Niculcea.** *Implementation of modern technologies in technical vocational education* ..... 104

EX-LIBRIS ..... 110

OUR AUTHORS ..... 114



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.01>  
CZU: 37.018.4.55:37.02 (44+73+410+520)

## ȘCOALA DE ELITĂ: DEZIDERATE DE ACTUALITATE

**Tatiana CALLO,**

*doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,*  
Agenția Națională de Acreditare a Calității în Educație și Cercetare, Chișinău, RM  
**ORCID ID: 0000-0002-7673-3046**

**Rezumat:** *Pedagogia elitelor este, la fel ca multe alte domenii ale pedagogiei, una „capricioasă”. Studiile de elită nu au fost mult timp populare, azi însă studiile despre elită sau elitopedagogie sunt în renaștere, datorită rolului activ jucat de acestea în creșterea calității. În acest articol încercăm să oferim o privire de ansamblu asupra elitei și asupra școlii de elită; o sarcină destul de dificilă, deoarece în cercetările din spațiul nostru nu s-au înregistrat publicații în această zonă. Acest articol își propune să extindă discuțiile cu privire la modul cel mai bun de a defini și de a înțelege ceea ce ar putea fi înțeles ca școli de elită, să ilustreze cum școlile pot să-și articuleze oferta educațională și să-și dezvolte o nișă pe o piață din ce în ce mai competitivă. De asemenea, acest articol atrage atenția asupra lumii rarefiate a școlii de elită, instituții de învățământ unice, care rămân în mare parte în afara sferei de aplicare a dezbaterilor publice despre educație. Un motiv pentru această absență ar fi lipsa de cunoștințe despre ceea ce definește exact o școală de elită și caracteristicile care le deosebesc în mod semnificativ de alte școli.*

**Cuvinte-cheie:** *elită, școală de elită, internaționalizare, privilegiu, excelență academică*

### THE ELITE SCHOOL: CURRENT DESIRES

**Summary.** *Elite pedagogy is, like many other fields of pedagogy, a “capricious” one. Elite studies have not long been popular, but today studies about the elite or elite pedagogy are in a renaissance, due to the active role played by them in increasing quality. In this article we try to provide an overview of the elite and the elite school; quite a difficult task, since there were no publications in this area in our space research. This article aims to extend the discussion on how best to define and understand what might be understood as elite schools, to illustrate how schools can articulate their educational offer and develop a niche on a increasingly competitive market. This article also draws attention to the rarefied world of elite schooling, unique educational institutions that remain largely outside the scope of public debates about education. One reason for this absence would be a lack of knowledge about what exactly defines an elite school and the characteristics that significantly set them apart from other schools.*

**Keywords:** *elite, elite school, internationalization, privilege, academic excellence*

#### **Internaționalizarea educației**

Vom începe cu internaționalizarea, ce s-a dovedit a fi un bun mecanism în educația de astăzi. În principal, practicile de internaționalizare în educație oferă un instrument suplimentar de distincție și privilegiu. Internaționalizarea a dus la stratificarea în continuare a sistemelor educaționale locale, naționale, regionale și globale, iar modalitățile în care se reflectă pretențiile de elită sunt rearticulate anume pornind de la practicile de internaționalizare [9]. În prezent, datorită intensificării schimburilor internaționale și unei relative democratizări a posibilităților de deplasare în străinătate, mobilității geografice, interesul pentru lumea internațională a grupurilor sociale mai puțin înstărite a crescut

semnificativ. În ceea ce privește educația, în ultimele decenii un nou element a apărut în strategiile educaționale ale familiilor aparținând segmentelor superioare ale clasei de mijloc: recurgerea tot mai frecventă la experiențe de școlarizare internațională în scopul creșterii resurselor culturale ale copiilor, crescându-le astfel competitivitatea pe piața școlară și pe piața muncii [2, p.19]. În acest sens, vorbim chiar de apariția unor noi modele de „consum educațional”. În plus, un fel de internaționalizare devine posibilă și pe plan local datorită proliferării instituțiilor de învățământ internaționale care oferă educație bilingvă, un curriculum internațional și care pot oferi chiar acces la diplome, cum este Bacalaureatul Internațional, creat în 1969 de o fundație privată din

Geneva [10, p.105]. Această organizație oferă mai multe tipuri de programe educaționale: programul de diplomă IB pentru elevii de 16-19 ani; programul de carieră (16-19 ani); programul mijlociu (elevii de 11-16 ani); programul învățământului primar (3-12 ani). Filosofia educațională a Bacalaureatului Internațional se axează pe profilul elevului, care împărtășește valorile spiritului internațional, acestea fiind următoarele: comunicare, gândire, principialitate, reflexivitate, receptivitate, echilibru, cutezanță, grijă, interes, informație [6].

Experiențele internaționalului, așteptările de la „a fi internațional” și formarea „cetățenilor globali” afectează, în opinia lui C. Maxwell, formarea subiectivității elevilor (și studenților) și viitorul acestora. Angajamentul internaționalizării afectează modul în care elevii se înțeleg pe ei înșiși, viitorul lor și rolul lor în lumea largă [9]. De asemenea, o școală internațională articulează un cod instituțional care promovează individualitatea, reflexivitatea și toleranța, ca fiind baza unei traiectorii internaționale.

Procesul de internaționalizare a curriculumului din clasele mijlocii și a elitelor școlare, abordând fenomenul ca factor de reînnoire a inegalităților sociale în educație și vector al noilor forme de ierarhie școlară, pune în lumină obiectivele părinților și percepția acestora privind efectele experienței internaționale: ei au dispoziții deosebite de recunoaștere și investiție în bunuri simbolice internaționale, specifice țărilor dezvoltate, precum învățarea unei limbi străine, asimilarea unei culturi și a unor stiluri de viață specifice, considerate drept capital necesar acumulării și rentabilității moștenirii simbolice a familiei. Prin urmare, aceste familii aplică strategii originale de socializare, care funcționează pentru a forma copii „internaționalizați” [10, p.107].

În contextul internaționalizării a apărut și o expresie specifică „îți deschide capul”: această expresie este activă în reparația ei în analize. De fapt, acestea sunt cuvintele derivate din verbul *ouvert* (deschidere), care se referă la o metaforă spațială. Mai mult, această imagine este însoțită de expresia „experiență bogată sau îmbogățitoare”, deoarece internaționalizarea „îți lărgeste viziunea asupra lumii”, „face posibilă o viziune distanțată asupra propriei culturi”, „ajută la spargerea frontierelor”, „doboară mituri și prejudecăți”, „pune propria cultură în perspectivă”, „conștientizează mai mult cetățenia”, „face pe cineva capabil să accepte diversitatea”, „a vedea țara sa dintr-un alt punct de vedere”, „a deveni cetățeni ai lumii”. Însă adevărul rămâne că, atunci când laudă beneficiile academice ale unui „cap deschis”, părinții demonstrează o recunoaștere a noilor provocări in-

telectuale, o investiție în conținutul și în dispozițiile culturale avute în vedere ca elemente esențiale ale fondului educațional al noilor generații [10, p.115].

Internaționalizarea, ca problemă de cercetare, facilitează examinarea unora dintre cele mai ample întrebări de care domeniul studiilor de elită trebuie încă să se preocupe: o coerență în definirea elitelor, înțelegerea *dacă și cum* se implică în procesele sociale și rolul educației în modelarea și susținerea elitelor [13, p.73].

De asemenea, susținem că, având în vedere disparitățile spațiale în domeniul educației globale și persistența influențelor „neo-cuceritoare” ale „englezității”, este probabil ca acest lucru să fie apreciat la fel de înalt de părinții care caută o școală de elită pentru copiii lor, considerată chiar mai dezirabilă decât alternativele „internaționale”. Există astfel motive puternice pentru școli să continue să-și extindă activitățile internaționale (de exemplu, să-și crească veniturile prin școlile-parteneri și să se asigure că numărul elevilor lor rămâne susținător, prin recrutarea celor din străinătate).

Multe școli din lume adoptă abordări care tind să pună în prim plan „internaționalul” ca parte a eforturilor lor de a capta un segment cât mai mare de piețe ale clasei de mijloc. În Anglia, de exemplu, școlile promovează, de fapt, o identitate „engleză” mai degrabă decât „internațională”, fenomen ce se datorează, probabil, piețelor care recrutează elevii. „Englezitatea” este puternică pentru acei elevi internaționali care trec granițele naționale pentru educația lor, în virtutea asocierii acestei educații cu forme prestigioase și tradiționale de educație, accesul la rețelele sociale de elită, valoarea acreditărilor educaționale britanice pe piața globală și oportunitatea de a deveni fluent într-o limbă dominantă a lumii.

Dar trebuie să menționăm că, deși astfel de decizii pot juca un rol important în marketingul școlilor, prin maximizarea atractivității lor atât pentru familiile din străinătate, cât și pentru familiile din Marea Britanie care caută o educație tradițională engleză, acestea totuși pot fi considerate problematice.

Este relevant și faptul că cercetătorii din Australia susțin, de exemplu, că școlile cu o proporție semnificativă de elevi internaționali sunt adesea asociate cu „afilieri etno-culturale” deosebit de conservatoare, în timp ce cercetările școlilor internaționale din Asia sugerează că astfel de școli sunt adesea apreciate pentru beneficiile pe care le au, oferind mai multe beneficii individului mai degrabă decât comunității naționale mai largi. Diversitatea internațională este apreciată public doar în măsura în care contribuie la avantajele elevilor, familiilor acestora și școlilor

înseși mai mult decât să contribuie la dezvoltarea „cetățenilor cu tendință globală”.

### **Identificarea școlilor de elită**

În general, pregătirea elitelor este un domeniu de investigație care este atât central, cât și controversat. *Central*, deoarece producția educațională a acestui grup social este un element structurant al dinamicii economice, sociale și politice. *Controversat*, pentru că, după cum remarcă și B. Darchy-Koehlin, A. van Zanten, în Franța, în special, nu există un consens nici asupra rolului elitei sociale și, în consecință, nici asupra principiilor de selectare a lor și a formării acestora [2, p.19]. Prin urmare, nu putem fi surprinși decât de faptul că puține cercetări au abordat în mod direct această tematică.

Dar, într-adevăr, atestăm evoluții vizibile importante care preocupă atât condițiile de acces la formarea de elită, cât și conținutul acestora. Analiza obiectivă a acestora necesită adoptarea perspectivei internaționale și comparative atentă la diferențele care există la nivel național, dar și transformările recente, care se produc în cunoaștere în general. Perspectiva respectivă ar permite analiza unor culturi și politici specifice într-o reflecție globală asupra evoluției modelelor de formare a elitelor și un model meritocratic deosebit, care se impune într-o democrație.

Dacă ne referim la Franța, constatăm că statul a exercitat o influență profundă asupra școlii de elită în Franța, a încurajat crearea de instituții speciale de învățământ de elită și a monitorizat strict pregătirea pentru admiterea în aceste școli de elită și condițiile reclamate de acestea; tipurile de programe pe care le valorifică și posturile specifice ocupate de absolvenții din instituții de învățământ superior de elită în administrația publică-cheie, politică și alte organizații legate de stat [13, p.73].

După cum subliniază A. van Zanten și C. Maxwell, curriculumul oferit în cadrul acestor instituții educaționale de elită a fost puternic influențat de relația lor cu statul. Astfel, „carta” curriculară din marile școli publice a fost elaborată reieșind din scopul lor inițial, care este de a forma subiecții să devină funcționari publici în cadrul marelui corp administrativ și tehnic al statului. O astfel de inculcare de valori este încorporată prin natura meritocratică a proceselor de recrutare, având în vedere dimensiunea redusă a acestor instituții și probabilitatea puternică ca absolvenții să-și asigure o poziție prestigioasă în continuare, toate promovând simțul solidarității între elev [13, p.76]. După cum constată și cercetătorii din SUA, elevii vin în școlile de elită pentru a înțelege propria educație și pozițiile viitoare pe care le

vor ocupa în interior și în exterior ca unele pe care le merită [5; 7].

Tot aici este cazul să subliniem că piața educației din Anglia astăzi, ca și în multe alte țări, este caracterizată de un peisaj educațional puternic diferențiat. Există un sector mic, care plătește taxe, care are propriile sisteme de recrutare și responsabilitate. Restul sectorului educațional este finanțat din fonduri publice, deși după anii 90 ai sec. XX „inovațiile” politice au încercat să crească proporția școlilor care funcționează relativ independent în afara controlului statului. Cel puțin istoric, educația de elită din Anglia a fost asociată cu sectorul privat și cu furnizarea de educație în instituții (internate) în care elevii trăiesc la școală pentru perioade lungi de timp. În trecut, termenul de educație de elită a fost sinonim cu educația oferită copiilor membrilor de elită ai societății, precum și a acelor instituții care se angajau să educe viitorii membri ai elitei, având în vedere atât nivelul public, cât și cu taxă. Astăzi, școlile de elită încearcă să se diferențieze de concurenți pe o piață în plină schimbare [8, p.147].

Instituțiile de învățământ de elită promovează ideea meritocrației în efortul lor comun de a-și susține legitimitatea și ordinea politică. Meritocrația a devenit, de la sfârșitul secolului al XIX-lea, o dimensiune esențială pentru selecția de elita și de justificare a poziției acesteia. Apoi a răspuns noilor cerințe practice și etice ale societăților democratice, prezentându-se ca un mecanism în extinderea și reînnoirea constantă a pieței de recrutare în situația individuală a subiecților care pot face parte dintr-o piramidă socială și fiind un principiu incontestabil, deoarece se bazează pe compensarea efortului personal și nu pe moștenirea privilegiilor sociale. Este totuși necesar să se poată evalua meritele într-un mod obiectiv. Această solicitare coincide cu dezvoltarea sistemelor educaționale moderne, fiind vorba de teste, examene în competiția principală de determinare a valorii fiecărui individ și a destinului său social [2, p.20].

Modelul de meritocrație academică nu s-a impus peste tot cu aceeași forță și nici în același mod. Influența sa este legată de gradul de discriminare socială pozitivă față de alte forme de reproducere a elitei pentru o poziție socială. Această influență depinde nemijlocit de nivelul de dezvoltare și deschidere a aspectelor sociale ale sistemelor școlare naționale. Din acest punct de vedere, este relevantă experiența Franței, Statelor Unite și Japoniei și a celei din Brazilia și, într-o măsură mai mică, a Portugaliei și a Ungariei. În plus, după cum constatăm, orice sistem educațional național diferă în funcție de organizarea

practică a meritocrației, în special în ceea ce privește, mai mult sau mai puțin, precocitatea selecției, existența sau inexistența unor modalități de formare specifică a elitelor. În meritocrație un rol deosebit îl au politicile de „discriminare pozitivă” menite să compenseze, în diverse țări, diferențele dintre rezultatele academice și accesul la informații pentru grupurile din partea de jos a scării sociale. Aceste politici, destul de relevante, pot fi analizate ca o reînnoire a modelului meritocratic prin efortul de limitare a prejudecăților sociale [2, p.22].

### **Criteria și condiții ale școlii de elită**

Multe instituții ar ezita să fie asociate cu conceptul de elită. Totuși, trebuie să menționăm, aderând la C. Maxwell, că acolo unde există încercări directe sau indirecte de a se distinge de cei dintr-un anumit context geografic, ideologic sau social, în moduri care sunt sugestiv de superioritate, excelență și/sau facilitarea unor rezultate semnificativ benefice pentru beneficiarii lor – acest lucru semnifică implicarea în procesul de revendicare sau de realizare a elitei. Acest fapt, la rândul său, influențează modul în care indivizii și instituțiile sunt percepute de alții. Astfel, pretențiile de promovare a mobilității, de valorificare a anumitor tipuri de cunoștințe și abilități prin practicile de internaționalizare sunt înțelese ca încercări de a schimba semnificația de a deveni și de a fi elită [9].

Bazându-ne pe o analiză de trecere în revistă a literaturii relevante în domeniu, putem sublinia următoarele criterii după care școlile de elită pot fi identificate: tipologic, școlar, istoric, geografic și demografic. Deși statutul de „elită” al oricărei școli date în oricare dintre aceste criterii poate fi deschis spre dezbateri, combinația particulară a acestor cinci dimensiuni este cea care definește o școală de elită [5, p.1090].

În contextul SUA, R. Gaztambide-Fernández oferă o definiție a ceea ce înseamnă a fi o școală (internat) de elită. El propune ca astfel de școli să poată fi diferențiate de alte instituții tipologic, deoarece sunt „școli independente”; școlar, deoarece oferă un curriculum extins; istoric, întrucât au oferit și oferă educație pentru anumite grupuri sociale de-a lungul timpului; geografic, prin faptul că sunt situate într-o anumită parte a orașului sau a peisajului rural, cu terenuri și facilități impresionante și/sau arhitectură iconică și din punct de vedere demografic, în ceea ce privește grupurile sociale care frecventează școala.

Cadrul pe care îl oferă este unul util și, reflectând la multe dintre școlile analizate în lucrările lui

R. Brooks [1], G. Fernandez-Vavrik, F. Pirone, A. Van Zanten [3], R. Gaztambide-Fernandez [4, 5], S. Khan [7], J. Rochex [11] etc. aceste criterii surprind multe dintre trăsăturile definitorii pe care le-au identificat cercetătorii. R. Gaztambide-Fernández recunoaște totuși că felul cum o anumită școală este caracterizată în termeni de una sau mai multe dintre aceste dimensiuni este adesea o chestiune de dezbateri. Aceste judecăți și variabilitatea cu care școlile individuale satisfac aceste cinci dimensiuni sunt de natură subiectivă [8, p.149].

În definirea statutului de elită se subliniază importanța unor criterii, precum longevitatea și istoria școlii. Autorii subliniază importanța pe care o are faptul ca o școală să aibă un palmares academic impresionant pentru rezultatele examenelor de sfârșit de școală și o proporție mare de elevi care obțin intrarea în universități prestigioase. O listă de absolvenți care ocupă poziții cheie în viața publică și conexiunea puternică între o școală și absolvenții săi sunt, de asemenea, indicatori ai statutului de elită, alături de indicatori ai bogăției în ceea ce privește facilitățile școlii și/sau taxele percepute. Se sugerează că școlarizarea de elită implică întotdeauna exclusivitate pe motive de bogăție sau merit și pretenții de superioritate de un anumit fel. R. Gaztambide-Fernández adaugă o dimensiune importantă acestei definiții, și anume că revendicarea sau acordarea statutului de elită trebuie să fie efectuată de un actor social sau instituție cu puterea de a determina și a conferi un astfel de statut [Apud 8, p.155].

Indiferent de tip, s-a constatat că școlile de elită „sunt mândre” de calitățile lor distinctive și că în fiecare dintre ele există valori comune: sub forma preocupării pentru excelența academică, ambiția, încrederea, serviciu și tradiție. Cu toate acestea, menținerea poziției acestor școli care sunt înțelese ca de elită necesită muncă activă, deoarece poziția respectivă poate fi una precară. Pentru a rămâne de elită, școlile trebuie să se implice în dinamica pieței locale, naționale și, tot mai mult, în cea globală. Acest lucru poate fi realizat prin comercializarea anumitor indicatori, valori și practici, care urmăresc să creeze un tip particular și destul de specific de pachet educațional, a cărui integralitate acționează pentru a atrage grupurile de consumatori vizate. Cei cinci piloni ai unei școli de elită sunt: *încrederea, respectul, comunitatea, mândria și efortul* [8, p. 159].

Obiectivul instituției de elită este construit divers de la o țară la alta: nivelul la care sunt observate instituțiile de elită în învățământul secundar este influențat de modurile de organizare la nivel de stat [12; 13] și prin „markeri” ai elitei, care pot varia în



funcție de contextul național. Această natură contextuală a școlii de elită explică, probabil, predominanța unei tradiții calitative și etnografice în acest domeniu [5, p.1090].

Sectorul educației private și de elită din Anglia în contextul actual se orientează spre o economie mixtă a educației, extrem de competitivă, în care comercializarea, diferențierea și strategiile de poziționare devin din ce în ce mai evidente. În același timp, cercetările încep să arate cum natura globalizată și financiară a economiei duce la o reconfigurare a structurii sociale în Anglia și la un număr tot mai mare de sectoare de elită. Aceste două schimbări afectează componența pieței educației, deoarece nivelul educațional în ceea ce privește acreditările acumulate (nivelul de diplomă universitară asigurată) și tipul de instituție de învățământ frecventată capătă o importanță mai mare în asigurarea apartenenței la un grup de elită [8, p.148].

Există o așteptare din ce în ce mai mare a părinților/a clienților ca să fie disponibilă o *educație înalt academică* și totuși, pe măsură ce numărul segmentelor de elită crește și identitatea elitelor devine mai nebuloasă (acoperind o serie de domenii ocupaționale și alți markeri), școlile se confruntă cu o dublă obligație – asigurându-se că suficiente familii doresc să-și cumpere produsul educațional, iar școlile oferind în același timp un spațiu relativ omogen pentru „oameni ca noi”, deoarece grupurile de elită se angajează în scopuri de închidere socială.

O altă preocupare importantă cu care au trebuit să se confrunte majoritatea școlilor de elită a fost și este aceea de *dimensiune optimă*. În ultimele decenii, multe școli private mai mici din Anglia și-au închis porțile, fuzionând cu alte școli sau au devenit mixte pentru a supraviețui. Potrivit opiniei împărtășite, o școală mai mică însemna ca personalul să cunoască toți elevii și să ofere un sistem mai puternic de îngrijire și sprijin. Cu toate acestea, limitarea de a fi o școală relativ mică a fost că nu se putea lăuda cu aceleași tipuri de facilități ca unii dintre concurenții săi [8, p.149].

Analiza sugerează că pe piața educațională de astăzi devin necesare strategii și markeri suplimentari de diferențiere. Nu doar faptul că școlile private caută să ofere un pachet educațional care se bazează pe moștenirea marilor școli, dar și alte criterii, cum ar fi locația, dimensiunea, facilitățile și tipul de mediu oferit, sunt indicatori din ce în ce mai critici. Astfel, școlile de elită nu caută doar să se distingă de alte școli de pe piața educațională, ci trebuie să se identifice cu atenție ca fiind destinate uneia sau mai multor segmente de elită (gestionate cu atenție

printr-un proces de marketing), în același timp luând în considerare modul în care acest lucru le afectează capacitatea de a revendica statutul de elită.

Așadar, afirmațiile pe care școlile le pot face cu privire la moștenirea lor istorică, împreună cu angajamentul de a oferi o educație academică alături de un accent puternic pe „întreaga persoană”, sunt modalități cheie prin care instituțiile se poziționează ca fiind de elită pe piața educației. În mod esențial totuși, într-un mediu din ce în ce mai comercializat, în care „cumpărătorii” de educație de elită sunt mai variați din cauza transformărilor din structura economică a societății și în care unele școli privesc spre piața internațională, produsul educațional oferit trebuie să fie „ambalat” cu grijă. Școlile trebuie să ia în considerare dorințele potențialilor lor clienți și să se diferențieze de concurenții lor [8, p.147].

Ca unul din criteriile de bază, *selecția* vizează întotdeauna selectarea, prin urmare, toate legile elitei sunt direct legate de acest concept [14, p.34]. Unii oameni de știință prezintă elita modernă ca pe un grup social deschis, incluziunea în care este determinată doar de calitățile personale ale unui individ. Acest lucru este caracteristic mai ales unei „societăți individuale de masă”, unde criteriul principal de selecție a elitei sunt realizările personale, în primul rând „performanța”. Cu toate acestea, practica arată că, chiar și printr-o astfel de sită de selecție, nu cei mai talentați și productivi elevi pătrund într-o școală de elită. Prin urmare, unii sociologi consideră că mai corect ar fi să vorbim nu despre performanță (realizări personale), ci despre *succes*. Acest criteriu este, de fapt, folosit în selecția de elită. Cu toate acestea, nu oferă deloc acel ideal abstract („persoana potrivită la locul potrivit”), pe care unii elitiști încearcă să-l dea drept existent cu adevărat [14, p. 34].

Școlile de elită s-au bucurat întotdeauna de o mare autonomie în stabilirea propriilor condiții pentru admitere. Cu toate acestea, deși criteriile de admitere pe care le-au conceput reflectă, mai presus de toate, compromisurile interne dintre administratori și profesori și răspunsurile la presiunile externe competitive din partea instituțiilor similare, acestea sunt și ele condiționate de schimbări în distribuția puterii între grupurile de stat în societatea mai largă. În Franța, de exemplu, statul a creat timpuriu un sistem de examene competitive, ierarhizarea elevilor după o scală unidimensională a meritelor pentru accesul la „școli speciale” de elită, le-a oferit profesorilor un grad ridicat de latitudine în alegerea viitorului membrilor elitei vis-a-vis de familii și circumscripții sociale sau economice, oferind simultan elitelor o *credință puternică* în legitimitatea lor

individuală și socială ca membri ai unei „nobilimi de stat” [12, p.332].

De asemenea, *traseele instituționale* au jucat un rol important în crearea și consolidarea sistemului educației de elită. Relația de „legătură” dintre un număr mic de colegii de elită și școlile secundare se baza pe procesul de „chartering”, adică pe monopolizarea a unui mod de pregătire și socializare necesar pentru admiterea în instituțiile de elită superioare, dar și, mai ales în SUA și Marea Britanie, pe un proces de „troc” – adică negocieri între personalul școlii și colegiului cu privire la selecție și admitere. Importanța acordată meritului academic a permis simultan colegiilor de elită să recruteze elevi excelenți la nivel național și au condus la „școli vedete” pentru a maximiza șansele celor mai buni elevi ai lor în detrimentul celor care au scoruri excelente la teste, dar nu sunt din clasa lor. În pofida acestui dezavantaj relativ, elevii în aceste școli beneficiază în continuare nu numai de o concentrare mai puternică asupra rezultatelor academice decât elevii din alte școli, dar și de cursuri specifice, de onoruri și plasament avansat, care acționează ca un „semnal” pentru admiterea la facultate [12, p.334].

După cum putem constata, școlile de elită la nivel internațional (dar și național) trebuie să găsească modalități de re poziționare strategică în cadrul pieței globale emergente. Astfel de școli nu numai că funcționează într-un spațiu global în schimbare, ci și trebuie să se situeze pe piețele educaționale naționale, regionale și locale. Prin urmare, o serie de factori se reunesc pentru a modela procesul dificil de construire a identității prin care școlile trebuie să găsească o modalitate de a pretinde în mod legitim că sunt distincte și de a naviga în spațiile a ceea ce înseamnă o educație de elită pentru tineri. Acest lucru necesită ca școlile să fie informate cu privire la ceea ce își doresc consumatorii, dar și să modeleze în mod activ ceea ce familiile cred că își doresc de la educație.

### Concluzii

- Internaționalizarea, ca un corelativ al școlii de elită, oferă un bun mecanism pentru distincție și privilegiu, experiențele internaționale promovând individualitatea, reflexivitatea, toleranța și ilustrând cum pot fi formați copiii „internaționali”. Beneficiile academice ale educației de elită prin prisma internaționalizării reflectă recunoașterea noilor provocări intelectuale. Internaționalizarea educației aduce în prim plan influența „englezității”.
- Cercetătorii diferențiază următoarele criterii după care sunt identificate școlile de elită: *tipologic, școlar, istoric, geografic și demografic*. De asemenea, constatăm că în unele țări, cum ar fi, de exemplu, Franța, statul a exercitat o influență profundă asupra școlii de elită, a încurajat crearea școlilor de elită și a controlat strict pregătirea pentru admiterea în aceste școli. Elevii vin în școlile de elită pentru a înțelege propria educație și pozițiile viitoare pe care le vor ocupa în interior și în exterior ca unele pe care le merită. Dar modelul de meritocrație academică nu s-a impus peste tot cu aceeași forță și nici în același mod, depinzând de nivelul de dezvoltare și deschidere a aspectelor sociale ale sistemelor școlare naționale.
- Revendicarea calității de școală de elită se bazează pe încercările directe sau indirecte de a se distinge de cei dintr-un anumit context geografic, ideologic sau social, în moduri care sunt sugestive de superioritate, excelență și/sau facilitarea unor rezultate semnificativ benefice pentru beneficiarii lor. În definirea statutului de elită se subliniază importanța unor criterii precum longevitatea și istoria școlii, un palmares academic impresionant pentru rezultatele examenelor de sfârșit de școală, o listă de absolvenți care ocupă poziții cheie în viața publică și conexiunea puternică între o școală și absolvenții săi. Școlarizarea de elită implică întotdeauna exclusivitate pe motive de merit și pretenții de superioritate de un anumit fel.
- În fiecare din școlile de elită există valori comune: excelența academică, ambiția, încrederea, tradiția. Menținerea poziției acestor școli necesită muncă activă, deoarece poziția respectivă poate fi precară. Pentru a rămâne de elită, școlile trebuie să se implice în dinamica pieței locale, naționale și, tot mai mult, în cea globală. Cei cinci piloni ai unei școli de elită sunt: încrederea, respectul, comunitatea, mândria și efortul. Afirmările pe care școlile le pot face cu privire la moștenirea lor istorică, împreună cu angajamentul de a oferi o educație academică, alături de un accent puternic pe „întreaga persoană”, sunt modalități cheie prin care instituțiile se poziționează ca fiind de elită pe piața educației.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BROOKS R. *Elite English schools have a hidden „international agenda”*. Disponibil: <https://blogstest.lse.ac.uk/politicsandpolicy/the-hidden-internationalism-of-elite-english-schools/>
2. DARCHY-KOECHLIN B., A.van ZANTEN. Introduction. La formation des Elites. În: *Revue internationale d'éducation de Sevres*, 2005, nr. 30, pp. 19-23. ISSN 2261-4265
3. FERNANDEZ-VAVRIK G., PIRONE F., Van ZANTEN A.. Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension: les „Conventions éducation prioritaire” de Sciences Po. În: *Raisons éducatives*, 2018/1 (nr.22), pp. 19-47. ISSN 1375-4459.
4. GAZTAMBINE-FERNANDEZ R. *Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. 312 p. ISBN 978-0674-0356-83.
5. GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ R. What Is an Elite Boarding School? În: *Review of Educational Research*, 2009, Volume 79, nr 3, pp. 1090-2128. ISSN 0034-6543.
6. INTERNATIONAL BACCALAUREATE. Disponibil: <https://ro.linkedin.com/pulse/totul-despre-programa-de-bacalaureat-international-ib-mirunette>
7. KHAN S.R. The sociology of Elites. În: *Annual Review of Sociology*, 2012, vol.38, pp. 361-377. ISSN 1545-2115.
8. MAXWELL C., AGGLETON P. Schools, schooling and elite status in English education- Changing configurations? În: *L'Année sociologique*, 2016, nr.66 (1), pp. 147-170. ISSN 0066-2399.
9. MAXWELL, C. Changing spaces – the re-shaping of (elite) education through internationalization. În: Maxwell C., Deppe U., Krüger H-H. & Helsper, W. (eds). *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years into Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018. Disponibil: (accesat 22.02.2024)
10. NOGUEIRA M.A., AGUIAR A. La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? În: *Éducation et sociétés*, 2008/1 (nr.21), pp.105-119. ISSN 1373-847X
11. ROCHEX J.Y. Les „trois ages” des politigues d"education prioritaire: une convergence européenne. În: Ben Ayed. *L'école démocratique. Vers un renoncement politique*. Paris: A. Colin, 2010. 208 p. ISBN 9782200350819.
12. VAN ZANTEN A. The Sociology of Elite Education. În: Apple M. W; Ball S. J; Gandin L. A. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge, 2014, pp.329-339, ISBN: 9780415486637. <https://sciencespo.hal.science/hal-00972726/file/avz-the-sociology-of-elite-education.pdf> (accesat 09.03.2024)
13. VAN ZANTEN A., MAXWELL C. Elite education and the State in France: durable ties and new challenges. În: *British Journal of Sociology of Education*, 2015, nr. 36(1), pp. 71-94. ISSN 0142-5692.
14. PEZAKOV P. Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире. În: *Педагогика*, 2003, № 2, с.34-41. ISSN 0869-561X.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.02>  
CZU: 316.77:37.01+81

## VARIAȚII ȘI ARMONII ARTISTICE ALE SENTIMENTULUI ESTETIC ÎN ACTUL DE COMUNICARE ORALĂ ȘI SCRISĂ

Nelu VICOL,

doctor în filologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
ORCID ID: 0000-0001-5626-4556

Svetlana MIHACI,

master în științe ale educației, învățătoare,  
Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Protalent”, Chișinău, RM  
ORCID ID: 0009-0004-5259-299X

**Rezumat.** Textul implică interpretări, analize și demers educativ în unele dintre potențele și sursele/resursele expresive ale limbii române. Acestea sunt relaționate în conceptele de legea sincroniei, armonii artistice, creația cuvântului, gesticulații lingvistice, structuri ritmice și rimate ale comunicării umane, sentimentul și gustul estetic, plăcerea și capacitatea estetică ale emițătorului-receptorului. Acestea sunt valorificate prin nevoia de limbaj pe care ei îl construiesc pe fundamentul de unicitate sufletească și care reprezintă atât codul psihic verbal al comunicării interpersonal, cât și o civilizație proprie a lor în perspectiva necesității lingvistice de interdependență a esteticii limbajului cu alte științe (sociolingvistica, entolingvistica, psiholingvistica, pedagogia, culturologia).

**Cuvinte-cheie:** legea sincroniei, armonii artistice, gesticulații lingvistice, structuri ritmico-rimate, tensiune comunicativă, nevoie de limbaj, registru estetic al limbajului.

### VARIATIONS AND ARTISTIC HARMONIES OF AESTHETIC FEELINGS IN THE ACT OF ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION

**Summary.** The text involves interpretations, analyzes and educational approach in some of the expressive powers and sources/resources of the Romanian language. These are related in the concepts of the law of synchrony, artistic harmonies, the creation of the word, linguistic gestures, rhythmic and rhyming structures of human communication, aesthetic feeling and taste, pleasure and the aesthetic capacity of the transmitter-receiver capitalized by the need for language that builds on the foundation of soul uniqueness and which represents both the mental verbal code of interpersonal communication and its own civilization in the perspective of the linguistic need for the interdependence of language aesthetics with other sciences (sociolinguistics, entolinguistics, psycholinguistics, pedagogy, culturology).

**Keywords:** the law of synchrony, artistic harmonies, linguistic gestures, rhythmic-rhyming structures, communicative tension, the need for language, aesthetic register of language.

Insistăm asupra domeniului variațiilor și armoniilor artistice ale sentimentului estetic al căror element fundamental îl constituie legea sincroniei. Atare concept-pivot desemnează tipul necesității lingvistice de interdependență a esteticii limbajului cu sociolingvistica, sociocultura, etnolingvistica, psiholingvistica și educația. În acest context arta/

estetica limbajului se conexează fiind supusă, în general, legilor imitației<sup>1</sup> (termen implicat de Gabriel Tarde, psihosociolog francez al sec. al XIX-lea). Experiențele lui O. Maratos (1982), ale lui A.N. Meltzoff și M.K. Moore (1985) confirmă că din primele ore după naștere și din primele săptămâni de viață se observă și se constată la copil capacitatea

<sup>1</sup> **Notă: Imitația...** este fenomenul sau procesul prin care un organism sau un organ (considerat din punct de vedere material sau din punct de vedere logic) ia forma sau proprietățile unei părți din mediul său înconjurător. Pe de altă parte, fenomenul, în generalitatea sa, poate fi interpretat fie în sens larg (orice fapt de adaptare comportă o dimensiune imitativă), fie într-un sens mai restrâns, de copie „trăsătură cu trăsătură” a unui model... Prin limitare la imitațiile psihologice, o primă distincție poate fi făcută între imitații care relevă specificul mecanismelor înăscute (imitația inerentă învățării, imitația precoce la copii) și imitații care relevă autoorganizarea psihologică a conduitelor... (imitațiile sinelui – reproducere spontană și imitațiile intenționate și corect apreciate ca posibile datorită inteligenței senzoriomotorii..., reproducerea intenționată a modelelor cu semnificații complexe)... Esența comportamentului imitativ întâlnit la om relevă trepte superioare de conduită (J.-J. Ducret, vezi: *Dicționar de psihologie*, cu direcția lui R. Doron și F. Parot. București: Humanitas, 1999, p. 388-390).

lui de a imita comportamentul aceluia (acelors) care se află în preajma sa, în special mișcările buzelor și cele ale limbii. Deja după două luni apar primele imitații ale aceluia din preajmă ce dovedesc determinările psihologice, acestea manifestându-se prin imitarea sunetelor produse de către adulți.

Semnificația conceptului de imitație este extinsă în manieră filosofică de către Eugen Lovinescu atât la întregul câmp al culturii, cât și la valorile estetice, în opoziție cu orice tip de imobilism, provincialism și tradiționalism [vezi „Istoria civilizației române moderne (1924-1925)” și „Istoria literaturii române contemporane, Vol. VI. Mutația valorilor estetice (1929)”. E. Lovinescu susține că „esteticul nu e anume o noțiune universală, uniform valabilă, ci numai expresia unei plăceri variabile, individuale...” [19, p. 8], adică o circumscriere a variațiilor și a diversificării *sentimentului estetic în limbaj*. Estetica acestuia este condiționată de factorul istoric, alterat și atins de circumstanțele temporale. Prin teoria mutației valorilor estetice, autorul citat consideră că în artă esteticul reprezintă o valoare specifică a factorului temporal (vezi „Istoria literaturii române. Vol. III”. București: Editura Minerva, 1981, ediție îngrijită de Eugen Simion și „Istoria civilizației române moderne”. București: Editura Științifică, 1972, ediție îngrijită de Zina Ornea). Or, variațiile sentimentului estetic reprezintă singura modalitate indicată în a percepe intelectual (în ordine intelectuală), formele diferite în care sentimentul estetic s-a realizat. Variațiile acestuia sunt determinate de factorul istoric prin care se concretizează națiunea și timpul în care s-a dezvoltat/se dezvoltă.

Națiunea, cu toate interpenetrațiile posibile, își are fundamentată o *unicitate sufletească, o civilizație proprie* care este elaborată prin expresii originale și unice „...de care, concepută ca o istorie și nu ca o știință generalizatoare, estetica trebuie să se ocupe, privindu-le în succesiunea timpului, studiindu-le comparativ în progresele realizate, clasificându-le chiar, ca și cum existența unui tip estetic definitiv ar fi un fapt cert...” [19]. Astfel, factorul timpului este atât produsul capacității estetice a unei rase (națiuni), cât și a unei epoci, aici timpul având prin sincronism o acțiune uniformizată în elaborările spiritului omenesc. În atare demers E. Lovinescu afirmă că sincronismul nu este altceva decât acțiunea uniformizatoare a timpului asupra vieții sociale și culturale a diferitelor popoare legate între dânsele printr-o interdependență materială și morală.

Totalitatea condițiilor configuratoare ale vieții omenirii care înseamnă spiritul veacului, *saeculum* (Tacit), există, se făurește și se consolidează pretutindeni datorită facilității de relații și penetrații ce există între națiuni și care nu a fost totdeauna sau aproape totdeauna identică, evaluând sincron cu însăși ascendența civilizației umane.

*Sentimentul estetic* sau *plăcerea estetică* variază nu numai de la rasă la rasă (*gust estetic*), de la epocă la epocă, ci și de la individ la individ chiar în configurarea aceleiași epoci (de exemplu, *conceptul frumosului* este o creație individuală în dependență de *capacitatea estetică* a fiecăruia). Or, *sentimentul estetic se pulverizează în tot atâtea sentimente estetice câți indivizi există*.

*Frumosul, ca o creație a spiritului omenesc, este determinat de percepția individuală* neajungând un imperativ al existenței sociale. Deci frumosul este creat de fiecare individ prin propriile sale mijloace, adică este pulverizat într-o multitudine și într-o gamă de nuanțe determinate de *capacitatea estetică individuală* și nu de o anumită competență profesională: „...el e în funcție, mai întâi, de o dispoziție înăscută, de gust, susceptibilă de a evalua, de a crește, de a se rafina prin lungul exercițiu al unei educații strict estetice în diferite ramuri ale artei...” [19, p. 9]. *Frumosul reprezintă o creație a spiritului uman, deci este o artă; aceasta, arta, reprezintă o anumită funcție a creatorilor de frumos, adică a creatorilor de artă destinată, mai întâi, unui mediu uman* strict limitat capabil să o perceapă, să o „guste” în evoluția ei. Doar timpul, prin mutațiile valorice estetice, lărgeste sfera înțelegerii, percepției acestei arte ca ea să devină expresia unei anumite societăți ce o onorează. În acest context E. Lovinescu precizează că *nu publicul formează gustul estetic al artiștilor, ci artiștii formează, modelează publicul*. Se definește prin urmare și o anumită *comunicare estetică interumană și interpersonală*.

Adeseori, aprofundarea concepțiilor privind implicarea scriitorilor în arta cuvântului și a limbajului prin diversele lor texte, care facilitează demersul de a înțelege mai pregnant funcționalitatea limbajului, este un lucru curent, aproape banalizat. Mai dificil și mai rar este constatată însă valabilitatea reversului, adică în ce mod anumite aspecte ale limbajului pot reprezenta demersul ce servește ca o călăuză în labirintul fluid a ceea ce autorul sau creatorul a sesizat drept o *concepție estetică* a sa, permițându-i a distinge ceea ce este esențial de ceea ce este lipsit de semnificație. Aici este vorba de

nota specifică a anumitor preocupări în domeniul esteticii limbajului.

Armoniile estetice și artistice ale *structurilor ritmice și rimate* (SRR) impun ca o permanență predominarea *forței fonice expresive* asupra vigoriei atât poetice, cât și epice a limbajului uman. Constatarea noastră nu rămâne izolată de alte structuri linguale; ea reprezintă un preludiv al unei suite de *tablouri sau de elemente auditive* atât de pregnante, încât pot fi sesizate chiar acolo unde se manifestă de obicei cu mai multă dificultate. Întreaga manieră de expresie [31, p. 164-168] prin lipsa de *nuanțe intermediare și de clarobscur* este recompensată prin *desenul sonor*, iar uneori, printr-o *teatralitate a limbajului*; astfel creatorul SRR se încadrează ori se implică într-un *gen teatral* înrudit îndeaproape cu ceea ce se cheamă în pictură *frescă*<sup>2</sup>. Beaudlaire, pe când schița figurile femeilor ce-i inspiraseră atâtea din celebrele lui versuri, plâsmuia sclipitoarele „*Curiosités esthétiques*” [4]. Prin SRR limba capătă acea interpretare fidelă ce devine o *cercetare și o analiză plastică a limbajului*, pe care o putem numi *curiozitate estetică a comunicării interpersonale*. În contextul respectiv menționăm că nu trebuie să fim surprinși că atunci când încercăm să determinăm implicarea sau poziția plâsmuitorului în SRR, multe dintre argumentele decisive țin în mod cert și de *dezbaterele estetice ale timpului*, acestea fiind furnizate de un *domeniu extraliterar*, ca expresie a unei stări sufletești organizate, privită prin *prisma psihologiei entice* [33, p. 89-93]. Soliditatea acestor „*dezbatere*” o constituie arta ca o creație a spiritului omenesc, aceasta fiind în funcție de om: după felul cum el este ancorat în timp, în spațiu și în cauzalitate, tot astfel și arta sau creația sa este condiționată de același timp, de același spațiu sau de aceeași cauzalitate a omului. Or, din aceste trei aspecte ale vieții sale, omul își găsește sursele necesare pentru a se transforma el însuși în material estetic, pentru a putea genera *vibrațiile sufletului sau vibrațiile sentimentului său estetic*. Acesta nu poate fi dezvoltat *in abstracto*, ci numai în formele de manifestare, în acte de creație sau de *simțul contingențelor istorice*. Este destul de semnificativă în acest context

*epistola*<sup>3</sup>, al cărei autor și colportor este *insul meșteșugar*, „stăpân pe o sumă de procedee tipice categoriei respective, pe care le manevrează și le asamblează cu talent într-o nouă viziunea artistică” (Gh. Vrabie). „Suma procedeelelor” derivă din *mediul lingvistic* sau din *limba uzuală*, adică din *limbajul comun*, ce reprezintă coordonata fundamentală a acestora. Autorii epistolelor au darul expunerilor colorate, sunt mai buni meșteșugari cunoscând și mânuind cu dexteritate diversitatea de clișee și procedee artistice. Să amintim aici și observațiile lui Ch. Bally care pune în evidență *virtuțile artistice ale limbajului comun, spontanietatea și naturalețea limbajului cotidian, materialul expresiv al acestuia*, toate acestea având o mai mare putere de evocare a diferitelor medii și forme de viață [1]; epistola caracterizează fiecare grup distinct și fiecare formă de activitate care tind să creeze *un tip special de expresie* în care autorii ei își „...revarsă sentimentele și roadele poetice...” (K. Vossler).

Menționăm că, în mod individual, am citit multe dintre epistolele pe care le primeau fetele de la iubii lor care își făceau serviciul militar în diferite zone. Iată doar unele exemple de epistolă pe care ni le-au pus la dispoziție studentele Maria Grecu și Parascovia Ochișor de la Universitatea de Stat „Bogdan-Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Republica Moldova, și de asemenea un cântec interpretat de Grigore Leșe; aceste exemple reprezintă o „logodnă a cuvintelor” (M. Sadoveanu), anumite „buchete de cuvinte” (T. Arghezi). Explicația vine din meșteșugul iubiiților în a potrivi comunicării interpersonale anumite cuvinte [30, p. 33-41] conferindu-le muzicalitate particulară și tempou specific:

A: Pun condeiul pe hârtie / Și încep cu dor a scrie,  
/ Pe hârtie gălbioară, / Cu dor de la inimioară. / Și te-ntreb de sănătate, / Că-i mai bună decât toate...;

B: Azi fiind ziua frumoasă, / Am tras scaunul la masă / Și de scris m-am apucat, / Și de scris de sus în jos / Eu te rog foarte frumos: / Să primești a mea scrisoare / Fără nici o supărare. / La sfârșit, ca la-nceput, / Te cuprind și te sărut...;

C: Un salut prietenesc / Dintr-un sat moldovenesc.  
/ De la bun și început / Te cuprind și te sărut, / Dup-o mică sărutare / Eu încep a mea scrisoare.

<sup>2</sup> **Frescă** înseamnă pictură făcută în culori amestecate cu apă de var, pe un zid cu tencuiala încă udă; descriere plastică și sugestivă a oamenilor și a obiceiurilor dintr-o anumită epocă (Dicționarul limbii române moderne. București, 1958, p. 317)

<sup>3</sup> Termenul **epistolă** provine din grecește (*epistola*) și în atichitate avea atât sensul de scrisoare obișnuită, cât și de scrisoare în versuri, aparținând *poeziei didactice și lirice*, în care autorul disertează asupra unui subiect filosofic, moral, estetic etc., adresându-se unei persoane reale sau fictive – cum este cultivată de Horatius, Ovidiu. Epistola a mai avut și sensul de *dedicație* – un fel de cuvânt introductiv al autorului adresat cuiva.

D: „- Maică, măicuța me,/ De te-o lovi doru de mine,/ Ie drumuțu de-a lungu,/ Orașele de-a rându,/ Unde-o hi steagu- aplecat/ Eu acolo-i hi chicat,/ Sub o tulchină de brad,/ Tăt în sânge-nchegat,/ Tăt în sânge de cel roș/ Din feciorii cei frumoși./ Mândre semne mi-i afla:/ La pticioare iarbă mare,/ La brâu-holdiță de grâu,/ La buzură-scânteuță,/ La gât-ruguță-nflorită./ De gre moarte-am murit:/ De plasa cuțatului,/ De pușca -mpăratului,/ Fără lumină de ceară,/ Fără om dintr-a me țară,/ Fără lumină de său/ Și plâns de tăt neamul meu./ Morțișorii tăi, lumucă,/ Tuturor le-ai fost mămucă,/ Numai mie, măștiucă,/ Când porunca mi-o picat,/ Doamne, rău m-am supărat. - Mândra me, mândră iubită,/ Nu-ți fie voia urâtă/ Și inima rău scârghită,/ Că de-a hi-n lume vreo pace, / Eu iară mă voi întoarce,/ Da de-a hi vreo răutate,/ M-oi lipi lâng-o cetate/ Și ți-oi scrie mândră carte./ - Măi bădiță, bădișor,/ Scrie-mi carte, că mi-i dor,/ Da' n-o scrie cu cărbune,/ Că de-acela-i mult în lume,/ Și n-o scrie cu cerneală,/ Că de-aceea-i multă-n țară,/ Ci o scrie cu argint/ Să știi că-i de la iubit./ Cărticică-n cornurele,/ Pă din margini cu mărgele./ Oi citi-o-n pumnișori/ Cu lacrimi din ochișori./ Oi citi-o prin grădină/ Cu lacrimi de la inimă”.

Creațiile acestea semnifică anumite structuri compuse în manieră tradițională și ușor memorizabile, care țin *nevoia de limbaj* [29, p. 67-73], de *contactul simbolic* cu realitatea și având nu numai o valoare estetică, dar și una funcțională, de „higienă a psihicului” [34, p. 11], de întreținere a memoriei vii; ele sunt o *autoidentificare* a propriilor *impresii diaristice*, fiind penetrate de *caracterul asociativ al imaginii* care în fond reprezintă expresia vieții individului în diferitele ei momente, exprimând stări sufletești intime. Imaginea devine o expresie firească a trăsăturilor observabile ale lucrurilor și ființelor, asociind sentimentele omului de aspecte ale mediului ambiant; astfel de *imagini* se numesc *impresive* (funcția impresivă a mesajului) datorită efuziunilor lirice/determinantelor fonostilistice și laturii subiective a metaforei (termenul îi aparține lui Henri Morier, vezi: Dictionnaire de poétique et de rhétorique. Paris, 1961). Ele sunt axate pe *analogia* diferitelor nuanțe în care imaginea este proiectată în însuși mediul ambiant al individului (al autorului).

Demersul și maniera de expresie ale unor astfel de creații aduc în baza sistemului metaforic un *corolar firesc de retorică și poetică* privind estetica limbajului. Prin aceasta, limbajul are *valoare ornamentală, emoțională, plastică* și reprezintă o

modalitate de utilizare și de exprimare artistică, o exprimare sub haina multicoloră a cuvântului figurat [28, p. 496-518]. Aceasta și reprezintă *materialitatea lingvistică a limbajului*. Așadar, cuvântul, fiind acceptat ca instrument util de comunicare interpersonală, este chemat aici să exprime *esențe artistice ale experienței noi de viață și ale timpului* în care el îl aduce și îl stabilește pe om să fie viețuitor.

Prin urmare, timpul descătușează sincronic vocația estetică și artistică a omului prin cunoașterea intelectuală și istorică, iar în manifestările lui se produc *mutații estetice de natură funcțională* (este vorba de provocarea mișcării interne de la fond la formă în actele de limbaj al omului). Forma limbajului, ca necesitate istorică a lui, acționează asupra realităților sufletești și, întărind fondul prin opera lentă a timpului, se normalizează evoluția formei. Astfel au apărut și stilurile limbii și ale artei.

Adoptând ținuta academică ce trebuie să reprezinte un demers riguros de argumentare și explicație competentă privind *vocația estetică și artistică a omului* în crearea SRR [25, p. 113-136] ale limbajului său, nu putem ceda scrisei filosofice care consistă în a menține estetica limbajului în sferile ei eterice pentru a-l izola de lingvistică, psiholingvistică, etnolingvistică, sociolingvistică, lingvodidactică, literatură, cultură și artă, căci orice „arhitectură” filosofică a limbajului succede în limitarea creativității lui.

Structurile ritmice și rimate ca expresivitate a comunicării interpersonale, reprezintă *poezia de energie, peisajul estetic al limbajului* acesteia. SRR se implică în limbajul comunicării interpersonale în mod armonios prin timpul verbului care facilitează rima și asonanța, viața intimă a cuvintelor explozive de conținut expresiv. SRR „întind” armonia cuvintelor ca și foiul unei armonici. SRR pot fi calificate drept „simfonismul” limbajului în baza raportului dintre culoarea cuvintelor și locul lor în actul de limbaj. În acest sens afirmația respectivă o acoperim cu observația lui B. Șt. Delavrancea care punctează că același verde în natură, după cum se depărtează ori se apropie de ochiul nostru, își schimbă valoarea, tonul, nuanța; se închide ori se deschide, e mai hotărât sau mai vag, mai forte sau mai fraged; aici nu e vorba de detalii, ci de viața pe care o trăiește o priveliște [12]. „Priveliștea” fonică a cuvântului se închide ori se deschide în limbaj datorită tabloului sonor sau emblemelor fonice [28, p. 454-495].

În spațiul comunicațional, reprezentat de structurile ritmico-rimate, se stabilesc anumite *relații de comunicare* [25, p. 273-346]; aici, în fond, sunt utilizate (1) ritmurile monare, (2) ritmurile binare, (3) ritmurile ternare, (4) acumularea și (5) disocierea [14, p. 3]. Precum individul uman realizează activități calitative fizice sau intelectuale, tot astfel și anumite structuri determină calitatea vorbirii, frumusețea ei, cultura și esteticul comunicării în general, pentru a se produce turnarea mesajului în *tipare metrice*. În sensul acesta ritmul semnifică pentru comunicare „ispita” aceluia care o realizează (la Eminescu citim: „De ce ritmul nu m-abate cu ispita-i de la trebi...”). Ritmul fiind „une maniere de composer, d’écriture”, reprezintă modalitatea privind organizarea grupurilor sintactice care determină tactul frazei. Datorită unei asemenea maniere, E<sub>(mitătorului)</sub> sau locutorul atrage atenția R<sub>(receptorului)</sub> sau ascultătorului (destinatarului) pregătindu-l pentru a fi ascultat; astfel este captată bunăvoința auditorului-R<sub>(receptor)</sub> (captatio benevolentiae). Relațiile respective trasează un anumit spațiu de afectivitate al structurilor ritmico-rimate, începând de la exordiu, trecând prin argumentare și confirmare și ajungând până la perorare. Astfel, relațiile de comunicare sunt turnate în sonuri asociate „care se îngână și se așează contrapunctiv în acorduri armonioase, în lungi trene muzicale” [13, p. 3].

În spațiul reprezentat de structurile ritmico-rimate se stabilesc (1) relații de atractivitate a elementului comunicat prin gradul de actualitate, (2) relații de localizare a evenimentului comunicat prin proximitatea spațială, (3) relații de evidențiere a evenimentului comunicat prin rezonanță emoțională și imaginară. Evenimentul comunicat din aceste relații nu este de tip raportat, ci el este de tip provocat în spațiul cunoașterii și în spațiul „savoir-faire”-ului.

Comunicarea prin structurile ritmico-rimate se realizează având ca sprijin semantic strategii discursive, și anume:

- strategii discursive de credibilitate (numite și „verosimilizante”) – aducerea dovezilor de veracitate a faptelor expuse și de relevanță a explicațiilor date în legătură cu ele prin efecte de autenticitate, prin efecte de adevăr;
- strategii discursive de seducție – solicitarea părții emoționale a oricărui cititor sau auditor prin efecte de dramatizare și prin efecte de ludic. Astfel se realizează *relații de comunicare* de (1) tip

*deschis* fără control și relații de comunicare și de (2) tip *închis* având control care impun indicatori concreți și anume: promptitudine sau rapiditate, fidelitate sau corectitudine și completitudine sau volum al mesajului.

*Prin limbajul său, omul și-a edificat măreția; datorită limbajului omul este o ființă cugetătoare și inteligentă; limbajul este cea mai frumoasă poveste a umanității* [25, p. 85-99].

Pretutindeni unde există inferență există și inteligență; inferența reprezintă începutul invenției. Limbajul uman gravitează în jurul *invenției*; el semnifică un anumit meșteșug, o anumită obișnuință a indivizilor unei comunități sociale în a produce și a utiliza acte de comunicare. Astfel, în și prin actele de limbaj s-au întâlnit *Homo faber și Homo sapiens*, inteligența lor constând în capacitatea de a fabrica unelte de făcut unelte; ei și-au tăiat în ceața timpurilor perspectiva limbajului – instrumentul unic de latitudine a înțelegerii reciproce. Profesorul universitar din București Mihaela Miroiu [18, p. 18] punctează că oricare obișnuință individuală a noastră și chiar socială supraviețuiește destul de multă vreme circumstanțelor care au produs-o, și efectele profunde ale unei invenții se fac remarcabile abia când printre noi ea și-a pierdut deja caracterul ei de nouitate. De aceea omul este capturat de un *destin creator*, având un *caracter metaforic-revelatoriu*, definindu-l prin aspecte stilistice și fiind judecat după norme imanente lui.

Capacitatea de a folosi cuvântul, de a *cuvânta*, îl individualizează pe om față de toate celelalte viețuitoare. În acest sens, nu numai instrumentele lingvistice fac referință la cuvânt, la limbă, la limbaj și la vorbire. Și tradițiile „la purtător”, orale și anonime, semnifică reflecții asupra cuvântului, asupra limbii, asupra limbajului și asupra vorbirii. Astfel, înțelepciunea proverbelor și zicătorilor, menționează Laurențiu Mihai Gânju [15, p. 24-27], tratează despre unele aspecte „grave” ale dimensiunii lingvistice a omului: „grave” nu prin raportare la un ultim sau absolut filosofic, ci prin referire la naturalul și firescul vieții de zi cu zi..., fiindcă ascultarea, adevărul și minciuna, tăcerea și vorbăria, cuvântul și acțiunea sunt elemente de structură pe care se clădește și trăiește întreg procesul de comunicare dintre oameni (p. 25). *Expressis verbis*, capacitatea de a folosi cuvântul, de a *cuvânta*, se referă la acțiunile specifice îndeplinite de locutor în cadrul limbajului, și anume:



- acțiunea în sens strict, ca îndeplinire voluntară a unei sarcini lingvistice, ca actualizare a limbajului, ca succes ori ca eșec;
- pasiunea ca modificador și conservare, ca dobândire a unei stări sau ca pierdere de merit, ca vinovăție;
- modificarea ca ameliorare sau ca degradare;
- prestația ca ameliorare sau ca protejare;
- obstrucția ca frustrare sau degradare;
- informarea ca revelare sau ca eroare;
- combaterea ca retorica limbajului;
- distragerea și tăiunirea acțiunii;
- convingerea și disuasiunea;
- confirmarea și distragerea;
- îndoiala sau suspiciunea, ignoranță ori dubiu;
- înlăturarea îndoielii ca mișcare de la dubiu spre credință;
- manifestarea speranței prin dorință (proieretica), prin seducere, obligație, sfat;
- manifestarea temerei prin aversiune, intimidare, interdicție, prin sfat inhibitor;
- motivarea ca excitare a speranței, a temerei;
- micșorarea speranței sau a temerei;
- înșelarea speranței sau a temerei;
- verificarea speranței sau a temerei;
- satisfacția ca plăcere și conștiință a avantajului dobândit, conștiința de a fi chit;
- insatisfacția ca neplăcere și conștiință a neajunsului îndurat, conștiința greșelii;
- reamintirea ca reversibilitatea limbajului;
- neutralizarea ca limbaj violent;
- punerea în aplicare a mijlocului.

Limbajul semnifică principala modalitate de comunicare a gândirii, a observațiilor, a interpretărilor și a aplicațiilor în toate disciplinele de studiu socioumane. În procesul de transmitere a informațiilor, structura și funcția limbajului scris și ale limbajului oral sunt definite de sistemele limbii, ele reprezentând un ansamblu de semne și simboluri constituit fonetico-fonologic, lexical, gramatical și semantic.

Învățarea, formarea și dezvoltarea limbajului poartă finalmente amprenta particularităților specifice vârstei, și anume [28, p. 27-29]:

- a) etapa preșcolară (vârsta anterioară școlarității) este caracterizată de „limbajul copilului”;
- b) etapa școlară estompează și anihilează „stilul vorbirii copilului” datorită intervenției intensive a procesului de învățământ, participării la viața socială și în mediul adult. Etapa școlară caracterizează limbajul prin forma sa literară

adoptată de către copil și prin modalitatea de exprimare comună a colectivității în care trăiește. Astfel, putem infera că din punctul de vedere al psihologiei și celui al pedagogiei care caută, deseori împreună, să înțeleagă sufletul omenesc prin intermediul conceptelor, clasificărilor, legilor, principiilor etc., personalitatea umană este compartimentată în trei mari dimensiuni:

- 1) *cognitivă* (inteligenta, comportament inteligent/manifestare inteligentă);
- 2) *afectivă* (sentimentele, comportament afectiv/manifestare afectivă);
- 3) *volitivă* (acțiunea, comportament acțional/manifestare acțională).

De aici, pornind de la realitatea în care ființa umană se află și își identifică egoul său, prin limbaj se exprimă forma superioară a inteligenței, care este *cogniția*, materializarea voinței, care este *acțiunea*, și împrejurările de viață, care semnifică *trăirile și sentimentele, relațiile dintre subiect și ambianță, gradul de concordanță sau discordanță dintre trebuințele subiectului și condițiile obiective*. Limbajul reflectă *determinantele calitative ale câmpului afectiv* datorită imaginilor acustice și conceptelor care semnifică *structura cuvântului*, acestea aflându-se în sufletul omului ca *dispozitive rezonante*. Or, limbajul face ca să fie rezonantă componenta afectivă a personalității prin *construcțiile vocalice și consonantice* ale cuvântului, desăvârșind interdeterminările obiective într-o sferă a vibrațiilor și sunetelor apte să modeleze izomorf trăirile subiective.

Astfel, omul își edifică *biografia lingvistică*, aceasta fiind un document european actualizabil, ce stipulează *în ce fel, de ce și unde se învață o limbă anumită*. Ea servește la evaluarea progresului și a rezultatelor obținute [6, p. 1-24]. Această *biografie* este deschisă, poate fi completată oricând, cuprinzând patru secțiuni:

- a) obiectivele mele în procesul de învățare a limbii (aici se menționează componentele lingvistice cele mai importante pentru fiecare);
- b) experiențele lingvistice (aici se înregistrează experiențele lingvistice, în ordine cronologică);
- c) experiențele lingvistice cele mai semnificative (aici se descriu experiențele importante pentru fiecare);
- d) prioritățile lingvistice actuale (aici se evaluează ceea ce ființa cunoaște deja bine, la nivelul atins și se identifică problemele pentru rezolvare).

Locutorii înțeleg *limba* astfel cum o vorbesc, ea fiind o tehnică istorică a limbajului; ea le modelează felul de interpretare a lumii. Noi, vorbitorii nativi ai românei, realizăm și obiectivăm un anumit *minimum de comunicare* într-un anumit cadru situațional, printr-un anumit limbaj operând sunetele pe care le emitem prin *șiruri sau continuuri fonice*. Anumite semnificații ale limbajului pot reda ceva mai mult decât un conținut ordinar, obișnuit. În felul acesta se realizează *constructivismul lingvistic* prin figurile de cuvânt, prin emblemele lingvistice și prin expresivitatea limbajului ce relevă perspectiva ortologică a comunicării, determinând „stihia” limbajului în care este cuprins vorbitorul și, în același timp, de care este dominat [28, p. 401-453]. Avem în vedere aici conținutul specific al vorbirii cotidiene reflectat prin *metafore prozaice și metafore poetice*, ele fiind anumite „noduri” ale potențialităților creatoare ale limbajului. Creația se manifestă, subliniază Eugeniu Coșeriu [28, p. 401-453], în mod constant în limbaj; ea nu caracterizează doar momentul inițial al unui simbol., ci și orice act de vorbire. În relațiile de comunicare fiecare „episod” langajier îi solicită actantului nuanțe coloristice sonice prin figurile de cuvânt, numite „legato” ori „detaché”. Activitatea de limbaj a individului, ca actant langajier, este privită de savantul citat ca activitate creativă. El situează creația metaforică în esența și în miezul activității de vorbire și fiind la rădăcina activității lingvistice: „Omul cunoaște și în același timp gândește și simte, stabilind analogii inedite între intuiție și expresie, analogii care conțin și manifestă modul său specific de a lua contact cu realitatea”.

De aici își iau seva structurile ritmice și rimate sau ritmico-rimate ale comunicării, acestea semnificând intuiția omului privind *virtualitățile expresive* [7] ale limbii sale în planurile elocutional și particular din tricotomia coșeriană (planul elocutional, planul idiomatic, planul expresiv ori particular). Ele reprezintă anumite *rezerve epistemologice*, un corpus larg de fapte constante și firești ale limbii, de exemplu:

„Oțelul *cuțitului tău* s-ar frânge în *corpul meu*, mâinile ți s-ar *paraliza*, dacă ai îndrăzni să le ridici *asupra mea*,” (Maria Corelli, Baraba (roman). București, 1991, p. 67).

Omul posedă ca trăsătură esențială a sa *sociabilitatea*: el este o ființă socială, scria Aristotel; or, omul are proprietatea de a fi sociabil. Această sociabilitate se manifestă în/prin limbaj, cu toate

că omul este anterior acestuia. Limbajul unei comunități reprezintă acceptarea unui fel de pact sau contract social de către fiecare reprezentant ori individ al ei și de către toți membrii acesteia pentru a se înțelege reciproc, deși ei, oamenii, sunt anteriori societății. Aristotel, în „Politica”, precizează că vocea (nearticulată) este doar semnul plăcerii și al durerii, existentă și la celelalte vietăți, căci natura lor se ridică numai până acolo, adică să aibă simțirea plăcerii și durerii, și a o semnifica altora, pe când limba omenească servește a exprima ceea ce este folositor și ceea ce este vătămător, precum și ceea ce este drept și nedrept.

Omul este liber în/prin limbaj, fiindcă se supune legilor sau normelor lui trecute prin timp și spațiu; se cere a puncta că în special timpul este intim legat de sentimentul propriei noastre existențe și toate schimbările vieții se desfășoară în timp, prin limbaj. Cu referire la limbaj, timpul este un fel de mediu în care se întâmplă evoluția dinamică a lui; scurgerea timpului este marcată de schimbările ce se desfășoară în limbaj și pe care vorbitorii le percep ca producându-se. Oricum, pentru vorbitor limbajul semnifică timpul prezent al vorbirii și în acest context s-ar putea zice, afirmă filosoful Augustin în „Confesiunile” sale, că există *prezentul din cele trecute, prezentul din cele prezente și prezentul din cele viitoare*, căci acestea trei sunt în suflet și în alt loc nu [se pot vedea – n.n.: Nelu Vicol] [16]; aceasta înseamnă *memoria prezentă a celor/despre cele trecute, vederea celor prezente/a ceea ce se desfășoară și așteptarea prezentă a celor viitoare*.

Memoria limbii sau memoria limbajului reprezintă un timp trecut și „adunarea trecutului peste trecut se urmează fără astâmpăr. În realitate trecutul se conservă de la sine [...]; întreg, el ne urmează în tot momentul: ceea ce am simțit, gândit, voit de la prima noastră copilărie este acolo, aplecat asupra prezentului...” [5, p. 175]. Limbajul dezvoltă personalitatea vorbitorului care se clădește în fiecare clipă cu experiența ce o acumulează.

Datorită experienței langajiere și de viață, limbajul îi construiește omului idei din alte idei, îi construiește realul, îi oferă o colecție de păreri crescute una din alta, adică îi problematizează situația ori starea lui socială prin implicarea progresivă a schemelor asimilatoare cărora le corespunde o dezvoltare a acomodării explicative, acestea elaborându-i omului un univers solid și permanent, adică un *travaliu intelectual* (care este inteligența senzorio-motorie/practică sau

reprezentarea pe care și-o face omul despre lucruri etc.). În baza acestei experiențe omul sau ființa vorbitoare profită de toate șansele de a depăși *starea de incomunicare* și de a ieși nu numai din *limitele sale exterioare*, personale, psihice, psihologice, culturale, politice, dar și, mai ales, din *limitele sale interioare* (autodistructive), care îl fac eretic („hérétique”<sup>4</sup>) sau rătăcit în experiența sa langajieră.

Pentru a convinge cititorul în demersul acesta [25, p. 100-112], aducem două exemplificări de referințe privind textul epic și liric (una referitor la opera lui Mihail Sadoveanu și alta referitor la creația poetei Galina Furdui). Semiologul italian Umberto Eco în cartea „Șase plimbări prin pădurea narativă” susține ideea că *fiecare om se plimbă pe cărările lecturii ca într-o pădure*. Așa cum într-o pădure avem nevoie de indicații pentru a nu ne rătăci, și într-o operă literară avem nevoie de indicații pentru a o înțelege mai bine. Or, pentru a înțelege cât mai bine un text, este nevoie de o cooperare cu acesta, de a pătrunde în interior și de a descoperi ceea ce autorul vrea ca noi să descoperim. *Este nevoie de o apropiere de autor spre a ne identifica pe cât posibil cu autorul*. În calitate de profesori, noi ar trebui să fim avocații Autorului, adică să explicăm elevilor ce a vrut acesta să facă. În continuare urmăm îndemnul acesta prin „a ne apropia” de opera celor doi scriitori vizați mai sus.

În romanul „Baltagul”, preferat lecturilor noastre, perspectiva gesticulațiilor lingvistice reprezintă o modalitate artistică a *figurilor de cuvânt* și a *emblemelor de limbaj* [28, p. 496-518], pline de culori și aluzii, de ritmuri și sonorități prin care Sadoveanu fundamentează și dezvoltă *ființa vorbitoare* a românului coborât din mit, cu ritual (confesiunea) și cu ritualul (rânduiala, tipicul) său, încărcat cu „materii și vitalități ale altor regnuri” [20, p. 27]. *Gesticulațiile lingvistice* fundează în structura și în demersul ideatic (ideologic) ale romanului *simbioza* concentrată în *triada* realitatea istorică - imaginația cosmică - armonia cosmică; triada menționată este realizată și contemplată de autor ca un *sediu verbal, faptic și metaforic*, reprezentând experiența sa literară și morală la intersecția rituală dintre pieritor (efemer) și nepieritor (veșnic), dintre

necesitate (confesiune) și întâmplare (rânduială), dintre act (viață) și repaus (moarte)

Manifestându-și *spiritul posesiv și acerb al limbii române* și fiind în această perspectivă un *scriitor de limbă, al faptului de stil și al edificiului epic* (al construcției și al radiografiei psihologice), afirmându-se ca un *rafinat al cuvintelor pline de esențe și de culori tari și sonorități de aur*, Sadoveanu a creat, prin figurile de cuvânt și prin emblemele de limbaj, romanul de *stări de vorbire și de atmosferă langajieră competitivă*, potențând sentimentul cosmic prin *înțelegerea și exprimarea* unui anume regim de realitate istorică a românului care, venit din mit în istorie prin Munții Latinei, pe cărări de basm, având în inimă și în minte crezul și datinile pământului, a fost (este) în stare „să sintetizeze în el Universul, să-și acordeze ritmurile vieții la cele ale cosmosului, ale principiilor sale cele mai intime și armonice, imuabile” [20, p. 27]. Acest regim de realitate istorică dezvoltă succesiv „cheile veșnice” ale luptei *pentru sensuri și gesturi mari* ca realități ale mitului autohton, care este concentrat în însăși limba, gândirea strămoșilor și în însuși sufletul lor.

Prin *spectaculoasele și delicioasele defileuri de cuvinte, prin înmiresmatele adjective, prin zvâcnitoarele verbe și prin aluzii livrești* „de inserții magice sau poematice” [20, p. 29], Sadoveanu a plâsmuit omul mitului; scriitorul ne face martori și participanți ai unui anume rit, care devine *regim de realitate*, prin contactul vechi și veșnic al mitului cu existența poporului, *interpretată mitologic prin gesticulațiile lingvistice*, dezvoltându-se plener *premoniția-sentație* că „oasele noastre trebuie să se adune cu cele ale unor strămoși”, iar vorbele lor sunt și vorbele noastre, punctându-se de fapt *substratumul interpretării mitologice a existenței poporului român*.

Glasul ipostaziat al Vitoriei Lipan, care o situează într-o atmosferă vitală și bărbătească, se ridică din hăul în care a fost găsit trupul lui Nechifor Lipan și străbate dincolo de lumea reală ca să ajungă în lumea celui asasinat, să ajungă în cosmos, ca *expresie și ecou ale voinței de confesiune și rânduială prin cuvânt*: „Era el acolo, însă împușcat de dinții fiarelor. Scheletul calului, curățat de carne, sub tărniță și poclăzi, zăcea mai încolo. Femeia răcni

<sup>4</sup> În susținerea acestei idei, îl cităm pe Ervin Laszlo care apreciază că „...nous souffrons d'un „retard culturel” grav... Individuellement et collectivement, nous devrions tous pratiquer un examen de conscience, un sorte de psycho-analyse de nos limites intérieures... Notre problème est un problème de croissance, non pas du corps, mais de l'esprit et de l'intellect” (vezi: Laszlo Ervin, *Le monde moderne et ses limites. Réflexions hérétiques sur les valeurs, les cultures et les politiques d'aujourd'hui*. Paris: Ed. Tacor International, 1988, pp. 25, 27).

aprig: - Gheorghită!...Atuncea, apropiindu-se, și-a pus mâna în creștet și și-a mânat broboada neagră pe ceafă. Aducându-și după asta degetele ca niște ghiare asupra frunții, a părut că vrea să-și smulgă ochii. A strigat: - Gheorghită! De ce m-ai lăsat! Cu așa glas a strigat, încât prin toți cei de față a trecut un cutremur. S-a dărâmat în genunchi; și-a rezemat fruntea de marginea sicriului” [22, pp. 124, 149]. *Glasul-cuvânt* în această ipostază este contaminat de puterea și de proiecția lui în spirit, „în tot ce e gând și reprezentare despre lume” [20, p. 41]: „- Așa că eu, deși-s femeie proastă, am numărat pe degete zilele. S-a mai dus ș-acu șapte ani la Dorna după oi. Le-a cumpărat cu bine și s-a întors cu pace. A avut vreme să le coboare la iernatic în locurile pe care le are năimite, le-a dat pe sama bacilor, a stat cu ei la numărătoare, a făcut socoteli, a plătit simbrii, a stătut și-n târg la Iași o zi, a stătut alta la Piatra – și după douăzeci de zile a fost înapoi. Dar acu a trecut de două ori pe atâta./ - Cum se poate? Asta n-am știut./ - Apoi, părinte, sfinția ta nu-i ești soț și n-ai nevoie să știi. Durerea-i la mine și socotelile acestea numai eu le fac noaptea, când îs singură trează ș-aud numai greierul din vatră. Acu, ast-noapte, am avut și un semn în vis” (Sadoveanu, p. 24).

Având perspectiva distanței sau mai bine zis având *exercițiul distanței comunicative*, putem reliefa perspectiva tensiunii psiholingvistice în spațiul reprezentat de *sistemul lingvistic individual* și de *faptele lingvistice individuale* de care uzează Vitoria Lipan. Aceste două ipostaze ale glasului ei semnifică gesticulațiile lingvistice prin care își codifică *spectrul* de manifestare și de existență a statorniciei sau „desenul” demersului său mental care nu este altceva decât „*altfelitatea*” la nivelul detaliului verbal. Această *căutare verbal* [11, p. 58-62] a Vitoriei Lipan *o face să acționeze* (și să trăiască) *în funcție de cuvânt*, prin armonia frazei și prin jocul expresiei: „- Ba tu să mă leși cu ale mele și să mănânci. Tu nu știi câte am eu, nici câte gândesc. Ești încă un plod, care ai să cunoști de-acu înainte supărările vieții. Mănâncă și mai ales nu te gândi la lunganul acela al dascălului. Are un nas, drept după porecla care li s-a dat tuturor din neamul dascălului. Ochii mititei și nasurile topor. Când văd că se mai desmiardă cu cântece și cu vorbe delicate pe-acolo de prin străinătăți, mă bucur care nu se mai află. Să faci bine, domnișoară, să-ți vezi de rânduiele tale de fată mare, să-ți bați și să-ți scuturi perinile și lăicerile de zestre, căci, în cășlegile ce vin, am de

gând să te mărit. Oi găsi eu un român așezat, cu casă nouă în sat și cu oi în munte, să i te dau și să scap de tine” (Sadoveanu, p. 18).

În roman gesticulațiile lingvistice [32, p. 58-62] realizează o *unitate retorică* a „discursului” printr-o *gamă de procedee și procedări*: unitatea retorică a discursului personajului central este o *execuție verbală polemică*, un mod al mânării instrumentului verbal printr-un *dinamism intern al limbajului*. Eficiența gesticulațiilor lingvistice se referă la *matricea originară a limbajului*, adică *ce este și cum se înțelege lumea*; aceasta înseamnă definirea unei *tehnici verbale interpretative* pe care Vitoria Lipan o folosește în „a arăta” receptorului-cititor ce este și cum se înțelege lumea, în mod expres, lumea ei. O atare tehnică o înțelegem drept *arta de a vorbi*, identificată ca *logos*, adică *limbaj și raționament*. De altfel, propoziția este un tablou, *un tablou sonor și grafic*, o fotografie a faptului, a lucrului, a acțiunii, a atitudinii; un nume stă pentru un obiect, altul pentru alt obiect și aceste nume sunt legate unul de celălalt astfel, încât întregul reprezintă – ca un tablou viu – starea de lucruri [25, p. 113-136]. Însă tabloul nu semnifică o imagine vizuală fidelă, ci un „*tablou logic*” (Ludwig Wittgenstein), adică un model: structura propoziției reflectă structura faptului, lucrului, acțiunii, imaginii. Dinamismul intern al limbajului de care uzitează Vitoria Lipan este reflectat prin figura de cuvânt; în viziunea Adrianei-Gertruda Romedea [21, p. 7], *figura este o deviere față de modurile dominante privind utilizarea limbii, deviere ce reprezintă o artă, pentru că figura este, în același timp, alegere și elaborare estetică*. În roman, Vitoria Lipan potențează figura de expresie, de construcție, de elocuție, de gândire și de presuposiție prin raționament și prin dezvoltare/construcție linguală. Astfel acest personaj *măsoară lucrurile cu ajutorul cuvântului*: cuvântul ei luptă împotriva morții și rămâne pentru ea singura prezență în mijlocul unei mari absențe: „La mustața aceea neagră și la ochii aceia cu sprâncene aplecate și la toată înfățișarea lui îndesată și spătoasă, Vitoria Lipan se uita ascuțit și cu îndârjire, căci era dragostea ei de douăzeci și mai bine de ani. Așa-i fusese drag în tinereță Lipan, așa-i era drag ș-acum, când aveau copii mari cât dânsii” (Sadoveanu, p. 18). Pentru a potența cele menționate, invocăm ceea ce a scris William Barclay referitor la cuvânt; tăcerea este într-adevăr prietenul și ajutorul gândirii și al invenției, afirmă autorul citat [1]. Dacă urmărești cursivitatea vorbirii și frumusețea discursului, nu

vei ajunge la acestea prin nici o altă disciplină decât prin *studiul cuvintelor și prin exersarea lor constantă* [26]. Mihail Sadoveanu o implică pe Vitoria Lipan să *exerseze cuvântul*, de a cărui semnificație depinde ceea ce dorește ea să afle. Cuvântul se aseamănă cu personalitatea Vitoriei Lipan prin aceea că el are trecutul și ereditatea ei; cuvântul se aseamănă cu personalitatea ei și prin aceea că el menține anumite asocieri ale acțiunilor ei și este cunoscut după acestea.

Prin această definire se potențează și se identifică *pragmatica personajului* care țintește direct în educația lingvistică. Romanul lui Sadoveanu edifice, prin gesticulațiile lingvistice ale Vitoriei Lipan, o *educație lingvistică sincretică și polifunțională*: demersul didactic aici se referă la *limbajul transcendent și imanent* al personajului și se apropie cel mai mult de *esența hermeneutică* ce presupune un mesaj și un interpret, care să-l descifreze, să-l transmită, fără a nu fi denaturat și pentru a putea fi receptat conștient și rațional: „- Ce vrei să spui cu asta? îl întrebă nevastă-sa Vitoria, privindu-l pieziș./ - Spun și eu o vorbă celor care au urechi de auzit/. Nevastă-sa înțelegea ceva dar era bănuitoare ca orice femeie și deprinsă să răsară la orice înțepătură” (Sadoveanu, p. 6).

Înțelegem aici că este pusă ca principiu *valoarea bilaterală a educației lingvistice* și anume: cuvântul care clarifică și cuvântul clarificat ca *pandant* al vorbirii [27]. În sensul enunțat, *perspectiva pedagogică (și didactică)* a gesticulațiilor lingvistice se referă la ceea ce Matthieu Gamard numește „travail de l'écriture” (activitate pedagogică asupra textului scris având sarcini cu dificultate progresivă prin „citește”, „scrie”, „caută”). Se profilează, așadar, *activitatea creatoare* a cititorului-receptor (elev/student) vis-à-vis de textul scris și de componentele lui diferite și anume:

- a) *inventio* – scrierea/scrișul ca o activitate asupra conținutului;
- b) *dispositio* – scrierea/scrișul ca o activitate asupra structurii;
- c) *elocutio* – scrierea/scrișul ca o activitate asupra stilului;
- d) *memoria* – scrierea/scrișul ca o memorie a limbii sau ca un „mettre en scène” a oralității limbii;
- e) *actio* – scrierea/scrișul ca un act de vorbire și de comunicare.

Acestea sunt cele cinci părți recunoscute în retorica antică. Referitor la atare activitate, autorul

respectiv precizează următoarele: „...la finalité est de permettre qu'il y ait une véritable appropriation du langage et que chacun puisse, à sa mesure, jouer activement des mots et réfléchir à son propre discours comme à celui des autres. C'est à ce prix que l'écriture (comme activité ou objet) peut signifier culture, plaisir ou savoir” [14, p. 2]. Aceasta înseamnă pentru cititorul-receptor (elev/student) ceea ce Mihai Eminescu a conștientizat că „nu e carte să înveți/ ca viața să aibă un preț, ci trăiește, chinuiește (...) / și-ai s-auzi cum iarba crește”.

În fond, precum am menționat mai sus, Sadoveanu, prin personajul Vitoria Lipan, abordează tehnica limbajului prin *execuție verbală polemică*, în care pune să funcționeze cuvântul conștientizat ca un *decupaj semantic și ca o grupare de semne privilegiate formând în ultimă instanță o ordine internă langajieră și discursivă, adică o pragmatică a lingvisticii*.

Pragmatica vorbirii personajului central rezidă în *practicarea limbii și în puterea ei*: puterea de a crea lumea Vitoriei Lipan mai degrabă decât a o oglindi, de a produce stările de lucruri mai degrabă decât a le descrie, de a produce stările de suflet mai degrabă decât a le dezvălui [8, p. 6]. Astfel, educația lingvistică sadoveaneană rezidă în *mimesis-ul lingual* ce implică cititorul-receptor într-o *comunitate lingvistică imaginară*, făcându-l co-participant la actele de vorbire ce o determină. În cadrul acestei *tranzacții comunicative* propuse de autor (pe baza unui pact echivalent cu o convenție pragmatică), lumea ficțională este privită și înțeleasă de cititorul-receptor ca un univers unde limbajul, anume limbajul, operează cu aceeași putere modelatoare ca în universul real. *Proiectul auctorial* autonom, dar și generic, al scriitorului străbate gesticulațiile lingvistice pentru a pătrunde și a surprinde situațiile, atitudinile, comportamentele care fac să transpară ontologia limbajului Vitoriei Lipan.

Acțiunea de limbaj în gesticulațiile lingvistice ale Vitoriei Lipan se realizează înspre un anumit *tip de mentalitate umană*, înspre un anumit mod de a concepe relația de comunicare și rosturile ei. În textul romanului personajul acesta încadrează în actele de comunicare demersuri ale unui *paidagōgos* care, în viziunea lui Clement din Alexandria expusă în lucrarea „Pedagogul”, are scopul să amelioreze sufletul omului și să-l pregătească pentru o viață virtuoaasă... De aceea eficacitatea comunicării este de esență eliberatoare: figurile de cuvânt și gesticulațiile lingvistice modelează un alt limbaj,

care nu este menit să perturbe *normele acțiunii* Vitoriei Lipan prin vorbirea sa, ci să prelungească ficțiunea în realitate, supunând-o unui intens *proces de reinterpretare* de către cititorul-receptor.

Contrastul dintre acțiunea prin gesticulații lingvistice guvernată de reguli și cea întemeiată pe diferite forme de a le dejuca reflectă însăși *tensiunea psiholingvistică a personajului*, conturată în stratificarea situațiilor de comunicare, dinspre *dialogul esențializat*, trecând prin *conversația generalizată* și ajungând la *monolog*; acest proces îl reprezintă *modelul etnometodologic*, el semnificând interacțiunea socială bazată pe producerea și interpretarea conversației de către înșiși participanții ei la nivelul local, la nivelul secvențelor recurente și la nivelul general. Așadar, Vitoria Lipan are o apreciere corectă a *poziției pragmatice* în dialog; comunicarea ei cu celelalte personaje pornește de la elucidarea poziției pragmatice și anume a aceluia „cine ești tu pentru mine, cine sunt eu pentru tine”. Cu o atare poziție pragmatică, Vitoria Lipan, în relațiile ei cu celelalte personaje, nu stabilește *comuniunea fatică a limbajului* (lipsa unor raporturi de autoritate între participanții la dialog), ci ea este pătrunsă de *nevoia de ordine a limbajului*, deoarece ordinea socială este creată din interior, de către membrii fiecărei comunități. *Ordinea înseamnă sistem în a vorbi, iar sistemul are rol ambivalent*: constrânge, dar și protejează comunicarea; ordinea nu poate înlătura frica de a vorbi, dar o face suportabilă, ar afirma Vitoria Lipan. Ca să-l parafrazăm pe Simeon Marcovici, avem tot temeiul să afirmăm că Vitoria Lipan, „prin limba grăită”... a putut să se apropie de om..., a avut mijloc de a se înțelege cu oamenii, a putut să-și împărtășească ideile și să chibzuiască asupra „trebunțelor vieții”, adică ea a obținut supremația în viață prin rațiune și prin limbaj.

Trebuie să precizăm că volumul „Spre Țărnuțul al șaptelea”, Târgoviște, 2003, constituie partea cu care *fascinația pozitiv-negativă a poeziei*, scrisă cu inima și sufletul Galinei Furdui, determină acea „unitate-entitate” (M. Cimpoi) pe care autoarea a sedimentat-o în ființa poeziei prin *respectul pentru cuvânt*. A o crede pe Galina Furdui pe cuvânt înseamnă a avea acces la poezia ei și a-i valida „Marele Volum” al Cuvântului prin *tărâmul idealității și realității* care, în viziunea poetei, semnifică Lumina lui. Așteptările, amintirile, vrerile, obsesiile și chiar suferințele sunt transfigurate prin *Lumina Cuvântului*, prin căldura acesteia, pe linia sau axa reflexivă.

Lumina Cuvântului, Marele Volum și Crucifix confirmă *constantele* poeziei Galinei Furdui. Proprietatea termenilor numiți stabilește delimitarea sensurilor prin deferența față de Cuvântul ce naște poezia. Din această atitudine izvorăște și credința pentru *poezia etică* (volumul „Omul către om”), unde „Casa cea Mare” tipărește *diada cuvântul-sufletul* în Lumina „Razei de Stea”. O astfel de poezie a Galinei Furdui vine în ajutorul moralei (civice sau creștine).

Galina Furdui atribuie poeziei sale *ritmicitatea vieții umane*. O edifică la valorile ființei, prin numele culorilor, cuvintelor și sunetelor. Ritmul acestora semnifică *axa restauratoare* a „drumului” parcurs de cuvânt în *ființa poeziei*: „cuvântul înflorit în zăpadă”, „cuvântul cel tainic, dintâi”, cuvântul „ce arde pe zăpadă”, cuvântul „cărunt azi”, dar totuși cel „dintâi”.

Ritmicitatea cuvântului este stabilită prin ipostazele prin care trece viața omului:

- a) tinerețea înfloritoare,
- b) curgerea sau continuarea vieții și
- c) perpetuarea ei în generații umane.

Cuvântul *este funcțional* și datorită formulei sau structurii sintactice „și nu este... să-l...”, prin care autoarea înaintează *un crez, o convingere a eternității Cuvântului*: „Și nu este apă să-l stingă./ Și nu-i ascuțit să-l străpungă./ Și nu e zăpadă să-l ningă./ Și nu este sare să-l plângă...” (antologia „Spre Țărnuțul al șaptelea”, Târgoviște, 2003, p. 9: în continuare vom cita din volumul respectiv).

Cuvântul care „înfloreste în zăpadă” permanentizează renașterea vieții din *răsăritul ființei umane* (din înțelepciune, din severitate blândă, din generozitate). Atare „înflorire” reprezintă o *unitate de credință* a viețuirii în matricea semnificativă a cuvântului care emană o Lumină lină [23] și prin care personajul liric este plasat deopotrivă în lumina și în taina lumii [2].

Conferirea *vectorului de sens* al Cuvântului-Lumină lină vine de la natura *vocabularelor* utilizate de poeta Galina Furdui, și anume: *verbal și spațial-cromatic sau figurativ* [10]. Cuvântul marchează nivelul manifestărilor de limbaj și de sens; vocabularele utilizate determină și două subansambluri ale lor considerate ca tipuri de *coduri psihice* distincte. Or, versurile devin niște *funcții ale conștientizării* cuvântului în interiorul codurilor psihice [24, p. 126-136], prin care autoarea evaluează și ia decizii, fiindcă aspectele sau valorile cognitive conținute în conștientizarea cuvântului semnifică produsul prelucrărilor psihice ale

autoarei și traduse ori materializate, exteriorizate în limbajul poetic: „Văd omul apărându-se de verbe./ Se scutură, și cade, haina-și zbate,/ Și frânge ținte-n lacăt de citate.// Crezând că-astfel va crește tâlc în herbe,/ Vrea să-nflorească un vreasc servit în rate./ E omul. Scuturându-se de verbe,/ Le mângâie zbatându-le-n tratate.// În jur, un cerc de virgule superbe/ Înnoadă, cică, ziduri de cetate,/ dar se împeidică, și smoala-n acte fierbe.../ Scrâșnind, și iar târându-se în coate,// Văd omul coperit de verbe, verbe” (p. 109). Precizăm aici că „ieșirile” acestor coduri psihice din interiorul conștientizării autoarei intră prin cuvânt în conștiința cititorului: „Cuvântul-jărativ în suflet să-l simți,/ S-aprindă văzduhul atunci când îl cânti” (p. 18). Aceste ieșiri-intrări sunt *ilustrările* poetei referitoare la lume [20, p. 27], considerată ca literatură, și semnifică *meditația filosofic-lirică* asupra relației mundice cauză-rezultat.

Individualizând, concretizând lumea prin codurile psihice menționate, autoarea ne convinge cu sentimentul că își dăruie versurile aidoma unui constructor de cuvinte: „Să ne apărăm cu un cuvânt,/ Cu o rugăciune/ Să ne apărăm/ De deșertăciune” (p. 20); că verbul ațâță cu un flux de energie: „...De la gură la gură cuvântul se-aprinde./ O clipă mai ai de uimire./ Te miră!” (p. 19).

Tonul afectiv comunicativ cu o sensibilitate proprie Galinei Furdului reclamă modul ei de a păstra curat și luminos un fond direct senzorial al impresiilor și percepțiilor – o *impresionabilitate deosebită prin excelență feminină*: „Tăcerea ta mă umple cu-o lumină/ Ce-mi varsă-n ochi culori cum n-am crescut./ Tăcerea ta mă țese cu o vină/ Ce m-a cernut, dar nu o-am cunoscut.// Chem îngerii de sus, îi chem să vină/ Fereastră să-mi deschidă: ce-am zbatut?/ Tăcerea ta mă umple cu lumină,/ Mă doare-un cântec ce n-am întrecut.// O undă lină, lină cristalină/ M-a dispărut și iar m-a prevăzut,/ O voce crină, o mână tulpină/ M-a nevăzut și iarăși m-a născut...// Tăcerea ta mă ninge cu lumină” (p. 139).

Sensurile sau *registrul de sentimente* puse în mișcare prin *virtuțile expresive ale cuvântului* fundează corelarea dintre denotația și conotația lui, relevând modalitățile de *încorporare artistică* a mesajului liric: „Nu lăsa pomul din tine să-nvețe-a muri./ A cunoaște dintotdeauna înseamnă a cuceri” (p. 21). Aici am putea adăuga, parafrazând, versul: nu lăsa cuvântul din tine să-nvețe-a muri! *Limba este așadar salvată prin a-și spune cuvântul*. În

poezia Galinei Furdului cuvântul este scris în *ritmul pasului*, într-o *frazare ireproșabilă*, absorbind în mod remarcabil biografia sau registre ale biografiei interioare și exterioare în care el se mișcă: „Găsi-voi vreodată cuvântul/ Egal cu lumina ce-mi dăruie?/ Și-un pom pentru bunul, pământul/ Ce-mi ții când sunt pradă căderii?// Găsi-voi vreodată vocala/ Cu arderea-ți sacră egală -/ Spre ceruri, dar mie totală,/ Găsi-voi vreodată vocala?// Îmi zici că nu cânt de iubire,/ Că pradă-am lăsat-o uitării./ O, Doamane, să nu știi tu oare/ Cum frige, când tace, cum doare...// Că doar spre altar îmi e drumul?/ Să nu știi că-alături e unul?/ Că zeii din taină adună/ Cuvântul – iubirii cunună?// De rugă, de rug ritualul/ Renașterii mele, vestală./ Luminii ce-mi dăruie egală/ Găsi-voi, găsi-voi vocala?” (p. 26).

Concluzionând, punctăm că în lingvistică tratarea mijloacelor de semnalizare se referă și la funcțiile semnalizatoare pe care le au mâna, capul, mișcările altor părți ale corpului uman. Printre aceste funcții se disting *gesturile vizuale*: al chemării, al indicării, al amenințării, al bunăvoinței sau îngăduinței, al îndepărtării, al afecțiunii, al rugăminții... Alături de acestea se află și *gestul auditiv ori sonor*. Acest tip de gest indică direcția sunetului și în același timp îl fixează la/asupra unui obiect, atitudinii, lucru, transformând *sunetul care exprimă emoția* într-un semn al obiectului, al atitudinii, al lucrului. Astfel se realizează „procesul formării unei legături reflectorii condiționate între complexe sonore, senzațiile lor acustico-motorii și anumite emoții, imagini ale obiectelor și unele acțiuni...” [17, p. 36]. Astfel se construiește limbajul.

Limbajul este activitatea individuală de comunicare prin intermediul limbii, ori comunicarea (transmiterea de informații) presupune vehicularea unor semnificații într-un „emițator” și un „receptor”, ceea ce nu se poate realiza decât prin utilizarea unor „coduri” care să permită materializarea acestor „mesaje”, codurile putând fi semnele (cuvintele) diferitelor limbi naturale sau limbajul mimico-gesticular (specific surdo-mușilor), sau alfabetul Morse etc. O altă componentă esențială a unui sistem de comunicare este „conexiunea inversă” ce are rolul de a regla emisia mesajelor în funcție de efectele produse.

Limbajul, fiind „limba în acțiune” sau limba preluată (interiorizată) și utilizată de fiecare subiect uman (care o gasește la naștere gata constituită), înseamnă că el preia și latura semantică a limbii. Latura semantică a limbajului nu se suprapune

însă integral pe cea a limbii întrucât, pe de o parte, individul nu-și poate însuși toate semnificațiile tuturor cuvintelor existente în lexicul unei limbi, iar pe de altă parte, fiecare individ adaugă semnificației principale a unui cuvânt alte sensuri secundare, strâns legate de experiența sa personală. De exemplu, cuvântul „literatură” semnifică „arta cuvântului și a relațiilor dintre cuvinte”, însă această semnificație este valabilă pentru persoana care asociază trăiri subiective, predominant afectiv-motivaționale diferite, de exemplu, în cazul unui elev premiant la olimpiada de literatură, față de un alt elev mai puțin interesat de această artă. Acestea sunt anume sensurile personale ale cuvântului respectiv, rezultate din experiențele

specifice, unice, ale elevului în legătură cu această disciplină școlară.

Prin arta cuvântului, poezii și prozatorii „îl salvează” pe individul uman de rătăcirile în activitatea sa langajieră, dându-i statutul de stăpânitor al actelor de limbaj și demnitatea de constructor al limbajului în general. Căci prin arta cuvântului scriitorii actualizează și reactualizează evenimentele, faptele și psihologia umană. În „Cursul de retorică” Simeon Marcovici consideră cuvântul cel „dintâiu element de civilizație”, iar prin „limba grăită omul a putut să se apropie de om..., a avut mijloc de a se înțelege..., a putut să-și împărtășească ideile și să chibzuiască asupra trebuințelor”<sup>5</sup>. Arta cuvântului rezidă și în „puternicul efect sufletesc” (Spiru Haret) pe care îl are asupra locutorilor.

<sup>5</sup> Semnificația cuvântului trebuie vizează baza obiectivă pe care se întemeiază viața, superioritatea omului în natură obținută prin rațiune și limbaj.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BALLY, Ch. *Traité de Stylistique Française*. Paris, 1909
2. BANTOȘ, Ana. *Dinamica sacralului în poezia basarabească contemporană*. București, 2000
3. BARCLAY, W. *Analiza semantică a unor termeni din Noul Testament*. Societatea Misionară Română. Illinois: Wheaton, U.S.A., 1992
4. BEAUDLAIRE Ch., *Curiosités esthétiques*. Paris : Garnier, Edition de H. Lemaître, 1999
5. BERGSON, H. Evoluția creatoare. În: „*Filosofie. Teme de studii...*”, p. 175
6. BIOGRAFIA Lingvistică. În: *Portofoliul European al Limbilor*. Consiliul European, 2000 (în versiunea română, p. 1-24)
7. CARACOSTEA, D. *Expresivitatea limbii române*. București, 2000
8. CIOCĂRLIE, C. *Pragmatica personajului*. București, 1992, p. 6
9. COȘERIU, E. Creația metaforică în limbaj. În: *Revista de Lingvistică și Știință Literară*. Chișinău, 2001, nr. 4, p. p. 13 și 25
10. CULDA, Lucian. *Omul, cunoașterea, gnoseologia*. București, 1984
11. CULEGEREA *Estetica și eseistica românească în secolul al XX-lea*. *Comentarii literare*. Texte alese. București, 1993, p. 124
12. DELAVRANCEA, B.Șt. *Despre literatură și artă*. (Text ales, stabilit și note de Elena Savu, cu o prefață de Zina Molcuț). București: Editura pentru literatură, 1963
13. FAXIMILUL *Moment poetic*. 15. Chișinău, 2000, p.3
14. GAMARD, M. *Le Travail de l'écriture*. Paris, 2002, p. 3
15. GÂNJU, Mihai L. Cuvânt, limbă și vorbire în proverbele românești. În *Revista „Limba și Literatura Română”*, Anul XXIX, nr. 4 (octombrie-decembrie). București, 2000, p. 24-27
16. JOURCENAR, M. *Memoriile lui Hadrian*. București: Caratea Românească, 1983
17. LINGVISTICA generală (Culegere de articole). București, 1963, p. 36
18. MIROIU, Mihaela. (coordonator). *Filosofie. Teme de studiu pentru clasa a XII-a licee și clasa a XIII-a școli normale*. Manual. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993, p. 18
19. MORA, Vasile. *Despre frumos și artă. Tradițiile gândirii estetice românești*. Anthologie. Vol. II. București: Editura Minerva, 1984, p. 8



20. MUTAȘCU, Dan. *Lumea ca literatură*. Timișoara: Editura Steaua, 1979, p. 27
21. ROMEDEA, A.-G. *Actele de discurs: o perspectivă semiotică*. Iași, 1999, t. 1, m. 2, p. 7
22. SADOVEANU, M. *Baltagul*. București, 2000
23. ȚINĂNUȘ, Virgil Nistru. *Lumină Lină. Discursul religios metaforic în poezia română*. Galați, 2001
24. VICOL, Nelu. Codul psihic verbal al comunicării interpersonale. În : *Culegerea Aspecte psiho-sociale ale procesului educațional*. Chișinău : Editura „Univers Pedagogic”, 2006, p. 126-136
25. VICOL, Nelu. *Comunicarea umană : surse și resurse*. Ediția a II-a completată. Chișinău: Tipografia „Totex-Lux”, 2022, p. 113-136. ISBN 978-9975-3524-4-4
26. VICOL, Nelu. *Dezvoltarea limbajului*. Compendiu științifico-didactic. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2010
27. VICOL, Nelu. *Implicații didactice la fonetică*. Chișinău: Tipografia „Tehnica-Info”, 1999
28. VICOL, Nelu. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării*. Chișinău: Tipografia „Totex-Lux”, 2016, p. 401-453. ISBN 978-9975-3060-5-8
29. VICOL, Nelu. Construcția nevoii de limbaj. În : *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, nr. 2, p. 67-73, 2011. ISSN 1811-5470
30. VICOL, Nelu. Creația cuvântului: „deșteptarea” limbajului. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univres Pedagogic”*. Chișinău, 2009, nr. 3, p. 33-41 ISSN 1811-5470
31. VICOL, Nelu. Elemente fonice ca expresie semnificativă a actului de comunicare verbală umană. În: *Culegerea „Omagiu profesorului și omului de știință Vladimir Zagaevski la 70 de ani”*, Chișinău: C.E.P., U.S.M., 2003, p. 164-168
32. VICOL, Nelu. Gesticulațiile lingvistice ca fondare a tensiunii comunicative în romanul „Baltagul” de Mihail Sadoveanu. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, nr. 2(6), p. 58-62, Chișinău, 2005 ISSN 1811-5470
33. VICOL, Nelu. Relații de comunicare în spațiul reprezentat de structurile ritmico-rimate. În: *Revista Cugetări de limbă și literatură*. Tomul XII. Oradea, 2005, p. 89-93
34. ZAFIU, R. Limbi imaginare, limbi amestecate. În : *Revista România literară*. București, 19-25 decembrie 2001, nr. 50, p. 11.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.03>  
CZU: 61:316.77:37.091+811.111 = 111

## COMPREHENSIVE STRATEGIES FOR TEACHING MEDICAL ENGLISH: AN INTERCULTURAL APPROACH

Viorica CAZAC,

doctor în științe ale educației, lector universitar,

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, RM.

**Abstract.** *Being a doctor in today's globalized society means not only becoming a good English speaker but mainly an intercultural communicator. Since English has become a prevalent language within almost all social, cultural and scientific domains in our daily life and therefore, rightly considered as the lingua franca for science and medicine, non-native medical students and healthcare workers experience a constant demand for an active medical terminology assessment in English: a basic requirement for their further career. However, the identity of a true medical professional involves not only the excellent command of language skills but also medical attitude and behavior of an intercultural language education. The aim of this work concerns the relationship between language and culture and the development of intercultural communicative competence, as well as understanding the challenges faced by non-native speakers, particularly the medical students or doctors. The major problem of teaching Medical English is to decide what kind of language is representative for this domain: should it include only teaching specific sets of texts and technical terminology given in course books or it should raise the student's awareness while contrasting specialized language with daily expressions about diseases and associated medical concerns.*

**Keywords:** *EMP, medical students, intercultural communication, authenticity, communicative competence*

### STRATEGII COMPREHENSIVE PENTRU PREDAREA ENGLIZEI MEDICALE: O ABORDARE INTERCULTURALĂ

**Rezumat.** *Fiind medic în societatea globalizată de astăzi înseamnă nu doar să devii un bun vorbitor de limba engleză, ci mai ales un comunicator intercultural. Deoarece engleza a devenit o limbă predominantă în aproape toate domeniile sociale, culturale și științifice din viața noastră de zi cu zi și, prin urmare, este considerată pe bună dreptate drept limba franca pentru știință și medicină, studenții medicali și lucrătorii din domeniul sănătății care nu sunt vorbitori nativi se confruntă cu o cerință constantă pentru evaluarea activă a terminologiei medicale în limba engleză: un prerequisite fundamental pentru cariera lor ulterioară. Cu toate acestea, identitatea unui adevărat profesionist medical implică nu doar stăpânirea excelentă a abilităților lingvistice, ci și adoptarea unei atitudini și comportamente specifice educației lingvistice interculturale. Scopul acestei lucrări privește relația dintre limbă și cultură și dezvoltarea competenței comunicative interculturale, precum și înțelegerea provocărilor cu care se confruntă vorbitorii non-nativi, în special studenții sau medicii în formare. Principala provocare în predarea Limbii Engleze Medicale este să se decidă ce tip de limbaj este reprezentativ pentru acest domeniu: ar trebui să includă doar predarea unor seturi specifice de texte și terminologie tehnică prezentate în manuale sau ar trebui să crească conștientizarea studenților, contrastând limbajul specializat cu expresiile cotidiene despre boli și preocupări medicale asociate.*

**Cuvinte-cheie:** *EMP, studenți medicali, comunicare interculturală, autenticitate, competență comunicativă.*

#### Introduction

Nowadays, the identification of English as an international language and “lingua franca” for almost all social, political, cultural areas is already a well-known fact. Therefore the EFL teaching and learning process cannot be restricted to teaching just the linguistic skills like phonology, morphology, but to ‘task-based’ and ‘problem-based learning’, as well. The contemporary teaching models of communicative competence provide not just learning a language, but they also should include the essential

component of cultural comprehension and awareness (Bachman 1990; Council of Europe 2001). English as a second language for communication has arisen interest in the culture learning and the development of intercultural awareness in education as a way to encourage cultural tolerance and linguistic diversity in language teaching [2]. Thus, the shifting from native speaker proficiency to intercultural speaker competence has gradually led to development of various theories on intercultural communication.

Intercultural communication and the importance of culture in teaching a foreign language has been recognized since early 1990's due to such authors as Byram (1997) and Kramsch (1993), but the term 'intercultural competence' has only been acknowledged relatively recently, when it was included in standards for foreign language learning such as the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001) and the National Standards for Foreign Language Education (American Council of the Teaching of Foreign Languages, 1996) in the United States of America.

Risager, K., (1998:243) describes four different ideal-typical approaches to EFLT, which are originally cited below:

1. The foreign-culture approach, which has been losing ground since the 1980s;
2. The intercultural approach, which has replaced the foreign-culture approach, and is the dominant one today;
3. The multicultural approach, which has made its appearance since the 1980s, but still is in marginal position;
4. The transcultural approach, which is just beginning to appear as a result of internationalization [10].

In this context, Alfred et al [1, pag. 351] pointed out that any society, which expects its education system to prepare people for living in an internationalised culture and globalised economy, and also for the interaction between people of different cultures within and across national boundaries, the process of tertiary socialisation and the acquisition of intercultural competence are clearly desirable.

### **The intercultural approach from the perspective of EMP**

„An understanding of the local culture of learning should not be based on stereotypes, or a received view of culture, in which assertions are made about the traditional roles of teachers and students and approaches to learning, often in reference to western cultures. Rather, it should depend on examination of particular classrooms” [6, pag. 129]. English in Medical Education responds to all these shifts by means of using the classroom language in real-life medical settings and task assignments related to the development of professional identity. Additionally, it fuses together two basic components - academic medicine and English for Medical Purposes to improve cross-cultural care education for future professionals. The idea is that being a good doctor in today globalized society does not only require the specific professional knowledge and proper

language acquisition but also being an intercultural communicator. Briefly, to learn a professional language will require knowledge about the culture of the target language. Communication that lacks appropriate cultural background often may lead to various incidents, or worse, as in case of medical practice to serious misunderstandings regarding treatment or care, complications or even lethal outcomes. Actually, the ability to communicate effectively in the healthcare environment is recognized as an essential part of safe practice [2]. Glendinning, E. H et.al highlighted the importance of understanding cultural differences for effective communication between healthcare providers and patients, ensuring that cultural beliefs and practices are respected and integrated into the care provided [3, pag. 76].

Due to the rapid growth of globalization and acute need for intercultural practice exchange among healthcare professionals, English has been recognized an inseparable component of many higher medical institutions curriculum, especially in developing countries, like Moldova. It is, actually, a mandatory requirement for a medical degree development in range of international publications, conferences, exchange programs, migration, etc., where English is considered the international language for communication. Thus, English for Medical Purposes, has arisen due to professionals need and yet educational strain.

Although, there are lots of course books, online sources or educational materials regarding medical English acquisition, these somewhat deal with the linguistic aspects of this discipline. They usually provide materials focused mainly on some reading skills, learning new medical vocabulary, structural drills and conversational interaction. Thus the content is somewhat technical in character and lacks the emotional side of communication. Moreover, as well as an adequate language competency, doctors should be able to communicate positively with patients, colleagues and real medical settings. Oral communication skills include the ability to 'take a history', 'examine a patient', 'discuss a diagnosis', 'welcome a patient on admission', 'describe wounds' and 'show empathy' [4, pag. 3]. Most of authentic course books, in many respects, provide guidelines for developing communication skills for native medical students or professionals with little or no reference to intercultural communicative competence -- also known as cultural or cross-cultural competence in the field of medicine [7, pag. 4]

The teaching of intercultural competence (henceforth IC) from a medical perspective is prac-

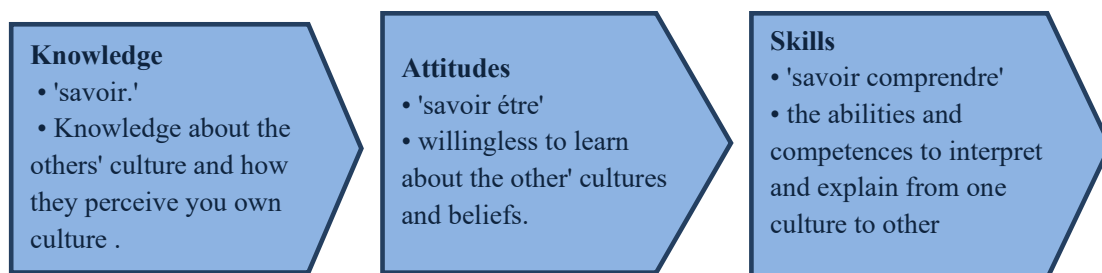


Figure 1. Aspects of Intercultural Competence adapted from BYRAM et al, 2002[2]

tically considered as an on-going process, therefore it may include acquisition of knowledge, attitudes and skills (See Fig.1). The final outcome of the intercultural communication is related to mastering of communicative competence, which is defined as the 'ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own'. (1, pag. 13]

Thus, it is a crucially significant, especially in specialized language, to become a proficient speaker, in order to avoid future misinterpretation in any kind of real-world scenarios and situations. Since socio-cultural differences between patients and physicians and among medical practitioners are at a higher risk (in terms of health safety) for different reasons, we cannot but stress the importance of a correctly adapted specialized design and curriculum for teaching EMP (English for Medical Purposes). Students, by no means, can be taught culture and values of tar-

get language from learning technical linguistic skills. According to the specialists, there should be a link between the target and educational environment, which will provide effective doctor-patient communication, patient satisfaction and adherence, proper treatment and cure, positive health outcomes. Therefore, both patient's culture as well as the practioner's culture are equally important.

Therefore, teaching Medical English will require additional methods, techniques, and strategies to integrate intercultural ESP activities within the classroom in terms of tasks and problem-solving assignments, development of critical skills and the use of literature, authentic visual media in teaching language for doctors. Activities for acquiring intercultural competence may involve cross-cultural guidance through the implementation of different strategies such as those supported in the following diagram:

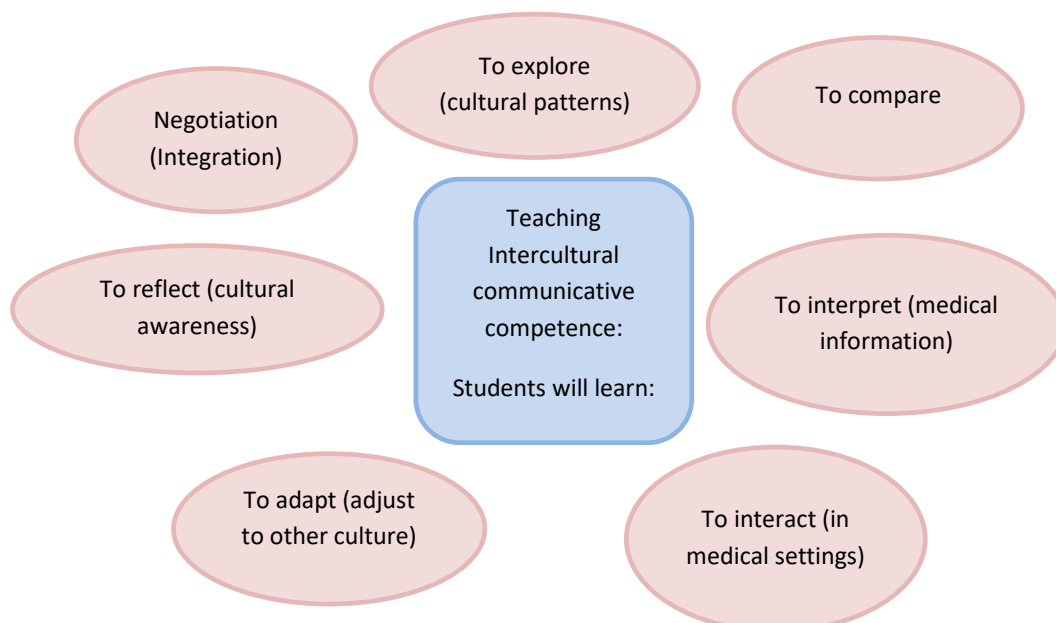


Figure 2. Strategies for teaching IC [9]

Additionally, it is to be noted that all the above strategies form a circular interdependence and there is no definite answer to what strategy is more important, since they are interrelated. The use of these strategies will necessarily imply a „comparative analysis” between a familiar topic (native culture) and unknown situation (target culture). EFL students will gain benefits not just learning about another culture but also develop the ability to compare their native culture to other cultures, to evaluate critically, develop self-awareness and apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal communication for interactional purposes[7], in order to understand other people’s standpoints.

### **Suggestions for teaching intercultural activities to medical students.**

In specialized English teaching, understanding and integrating intercultural communication principles are essential for fostering effective communication and mutual understanding among learners from diverse linguistic and cultural backgrounds [5]. The modern perspective upon this approach refers to the cultural background and intercultural competence. Medical students will learn how to use English language effectively in real communication and understand other peoples’ behavior.

Adapting an intercultural approach to ESP teaching is very significant and beneficial for future learners ‘occupational field (medicine, tourism, business, etc.)’. The ESP trainer should be able to select, manage and design the teaching materials to his learners’ needs and requirements. The classroom used activities should reflect the real-life scenarios and foster both needed linguistic/context-based knowledge and learners’ intercultural competence towards the target culture. A doctor who comes from a less developed country should be prepared to face a number of not only professional barriers but also language difficulties. They will constantly be under pressure, not to mention about problems in conversation with patients and colleagues due to language, cultural or personal differences. An opportunity to facilitate students learning would be students ‘exchange programs, conferences, webinars, video sessions, authentic medical news websites, forums, projects, and others. Also, a good practice would be to invite already practicing doctors (Moldavian) from abroad to seminars or open lessons, in order to share their ideas and considerations upon difficulties working in a foreign country. These discussions may highlight some aspects that learners

should focus upon during teaching learning period. Other possibilities to learn about a foreign culture is to perform a group work project by analyzing the differences and similarities of both native and foreign cultural background and then discuss the results within English classrooms. During the projects students will be able to identify and explore the challenges and problems that cultural diversity brings into health care.

A priori, students should be able to interrelate common medical skills (medical history; physical exam), general communication skills relevant for all patients, and intercultural skills relevant to the target culture. Authenticity is actually a term used to teach and facilitate not only communicative but also intercultural competence. By means of authentic online sources, students have chances to discover news and explore real native communication. Internet and social chats are in continuous demand among learners and, therefore, teachers should think of various teaching tools of how to involve these within learning process and improve students’ intercultural communicative competence. As learners interact with real language content, students learn to use the target language more effectively. Authentic sources may include videos, online movies, TV commercials, talk shows, drawings, photos, medical journals, informal messages and letters etc. All these designed materials might help medical students understand deeper the cultural characteristics of other peoples.

It should be mentioned, that that traditional approach to a teaching ESP is no longer efficient, especially since technical globalization has made intercultural communication inevitable. Therefore, „teachers who foster intercultural learning in second language education should have themselves developed cultural awareness that promotes an open mind and „a positive disposition towards the unfamiliar” [8, pag. 20]. The teacher is merely a guide for the students in aiding students increase their ability to develop cultural awareness in language learning and adaptability necessary to communicate throughout diverse global settings, whereas the technical assistance at the moment is the greatest teaching support for developing intercultural competence among students from various career fields.

### **Conclusions**

The issue of intercultural communication is definitely of great importance in different career fields, or as described in this paper in health care educa-

tion. Besides, specifically for the era of globalization, teaching a foreign language is no longer possible without teaching its cultural values and awareness. A healthcare assistant should be aware and take into account the professional demands, the way individuals react in different medical situations and avoid misinterpretations and cultural misunderstandings

that may appear on. Teaching intercultural communication is undeniably a major priority for educating a new generation of healthcare professionals, who will understand, accept, and value people from different world cultures, will be able to communicate successfully, and learn through intercultural communication.

### **BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:**

1. ERIC, H. GLENDINNING, BEVERLY, HOLMSTRÖM. *English in Medicine: A Course in Communication Skills* (Cambridge Professional English) 3rd Edition, ISBN-13: 978-0521606660, ISBN-10: 0521606667, 154 p.
2. G. ALFRED, M. BYRAM. *Becoming an Intercultural Mediator*. Journal of Multilingual & Multicultural Development, Vol 23:5. Clevedon: 2002 ,Multilingual Matters Ltd ISBN13 9781847697752, 232 p.
3. MARINE, KLIBADZE. *Teaching business English –Intercultural*, GESJ: Education Science and Psychology 2012 | No.1(20), International Scientific Conference: "Education in the Era of Globalization - XXI Century Challenges" Tbilisi, Georgia, ISSN 1512-1801
4. MELLODIE, HULL. *Medical English Clear & Simple: A Practice-Based Approach to English for ESL Healthcare Professionals* ISBN-13: 978-0803621657 ISBN-10: 0803621655, 480 p.
5. PEIH-YING LU, JOHN, CORBETT. *English in Medical Education : An Intercultural Approach to Teaching Language and Values*, 2012, ISBN10 1847697755
6. S. MC KAY. *Teaching English as an International Language. Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press. 2002, June 2003 — Volume 7, Number 1. ISBN 0-19-437364-9, 150 p.
7. SERCU, L. *Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development*. Language, Culture and Curriculum, 15 (1), 2002, pp. 61-74 <http://dx.doi.org/10.1080/07908310208666633>
8. VIRGINIA, ALLUM. *English for Medical Purposes: Doctors*, 2012, ISBN 978-1-4716-7862-2. Web Sources:
9. AWICHA, BENABDALLAH. *ESP Teaching in the Light of globalization: A Cross-Cultural Proposal* , English for Specific Purposes World ,ISSN 1682-3257 Issue 35, Volume 12, 2012 , [http://www.esp-world.info/Articles\\_35/light\\_of\\_globalization\\_Awicha.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_35/light_of_globalization_Awicha.pdf) [accessed on March 10, 2016]
10. LINDA, RAPPEL. *An Analysis and Interpretation of Intercultural Approaches to English Language Teaching*, <http://jis.athabasca.ca/index.php/jis/article/view/27/61> [Accessed on March 17, 2016]
11. ROBERT O'DOWD. *REVIEW OF INTERCULTURAL LANGUAGE ACTIVITIES [WITH CD-ROM]* , <http://llt.msu.edu/issues/october2010/review3.pdf> , [Accessed on March 13, 2016]
12. ULLA, LUNDGREN. *An intercultural approach to foreign language teaching* ,School of Education and Communication, Jönköping University, Sweden <http://ntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/g4-lundgren.pdf> [Accessed on March 17, 2016]
13. ZOFIA, CHLOPE., *The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning*, [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/08-46-4-c.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-4-c.pdf) [Accessed on March 17, 2016]

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.04>  
 CZU: 373.091/.3:811

## CONTRIBUȚII LA EFICIENTIZAREA PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII-EVALUĂRII LIMBII ENGLEZE DE CĂTRE ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

**Dana-Maria MOTFOLEA,**  
*doctorandă, Școala doctorală Științe Umaniste și ale Educației*  
 Universitatea de Stat din Moldova  
 ORCID ID: 0009-0009-7837-9974

**Rezumat:** *Învățarea eficientă a limbii engleze încă din primii ani de studiu vine cu o serie de atuuri în dezvoltarea personală, a memoriei, a inteligenței extinzându-se orizonturile culturale și competențele de comunicare în limba maternă. Rezultatele se obțin grație profesionalismului cadrului didactic, atitudinii elevului dar și parteneriatului cu părinții.*

**Cuvinte-cheie:** învățare-predare-evaluare eficientă, motivație, proces educațional, profesorul de limba engleză, școlarul mic.

### CONTRIBUTIONS TO THE EFFICIENCY OF THE TEACHING-LEARNING-ASSESSMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE BY THE STUDENTS FROM THE PRIMARY CLASSES

**Summary.** *Effective learning of English from the first years of study comes with a series of advantages in personal development, memory, intelligence, expanding cultural horizons and communication skills in the mother tongue. The results are obtained thanks to the professionalism of the teaching staff, the attitude of the student and the partnership with the parents.*

**Keywords:** effective learning-teaching-assessment, motivation, educational process, the English teacher, the young student.

#### Introducere

Învățarea eficientă reprezintă scopul principal al activităților didactice pe care profesorul le desfășoară la clasă, în școală acolo unde își petrece cea mai mare parte din timpul său dedicat procesului educațional. Totodată, învățarea se află la baza intersecției dintre componentele cheie ale actului pedagogic și anume: predare-învățare-evaluare. Mai ales în ultimul deceniu, datorită multiplelor transformări sociale și educaționale la nivel mondial, s-a constituit ca o preocupare prioritară și în societatea românească pentru sporirea calității/ nivelului instrucțional-formativ al sistemului de învățământ. Definit ca primordial în formarea personalității autonome a elevilor, care prin activitățile educaționale moderne, centrate pe elevi, a dus la o mai rapidă trecere etapizată a acestora, de la instruiți și educați la autoinstruiți și autoeducați, apți pentru a se integra în comunitatea școlară, locală, națională și internațională.

Profesorul de limba engleză trebuie să pună pe primul loc faptul că motivația elevului este influen-

țată de modul cum se desfășoară activitățile de învățare în clasă, de sistemul de evaluare și chiar de propria motivație. De aceea se și spune: dacă vrei să motivezi pe cineva, trebuie să fii tu însuși motivat! Acest lucru presupune în primul rând, modificarea practicilor pedagogice. Pentru ca o activitate didactică să fie motivantă, urmează să ofere elevilor cel puțin o provocare pentru a le capta interesul.

Totodată, cadrul didactic de limba engleză trebuie să fie capabil de a suscita interesul celor din fața sa, a elevilor săi în a se implica pe deplin odată cu el în actul pedagogic. În ceea ce privește curiozitatea elevilor, aceasta poate fi dezvoltată prin introducerea unor elemente de noutate, prin crearea unor situații de tipul: studiu de caz/rezolvarea de probleme. Nu în ultimul rând, prin antrenarea elevilor săi în realizarea unor proiecte în echipă, pe grupe sau individuale cu mijloace mereu interactive, moderne ce reușesc să le capteze pe deplin întreaga lor atenție și în același timp să le stimuleze în totalitate potențialul lor creativ și mental.

### Predarea eficientă

Prin demersul nostru de investigare, am recurs la cerințele privind desfășurarea unei activități de predare eficiente de R. Vianu adaptate de D. Sălăvăștru [9, p. 81]:

- Începeți predarea cu o anecdotă sau cu o problemă de soluționat!
- Chestionați elevii asupra cunoștințelor anterioare!
- Precizați planul cursului/lecției sub formă de întrebări!
- Organizați cunoștințele sub formă de scheme!
- Dați exemple care să-i intereseze/stimuleze pe elevi!

Aceste imperative au fost enunțate și de Comenius, în lucrarea sa *Arta didactică* [5]: *la începutul fiecărei activități, profesorul câștigă spiritele prin aceea că le recomandă materia ce urmează a fi predată sau îi stimulează în așa fel prin întrebări din capitolele de acum tratate, cu ajutorul cărora vrea să treacă la materialul nou, sau chiar din materialul nou, încât își dau seama de neștiința lor în acest domeniu și curioși trec cu nesăț la clarificarea lucrurilor...*

Deosebit de utile, demne de luat în considerare, iată deci că aceste aspecte: captarea atenției, actualizarea cunoștințelor anterioare, stimularea curiozității/interesului sunt atât de importante, încât și-au păstrat valabilitatea până în zilele noastre, acum putând fi puse în practică cu ajutorul unor mijloace moderne, interactive și atractive pentru elev în același timp. Respectarea acestor strategii didactice nu poate să ducă decât la obținerea unor rezultate pozitive deoarece elevii sunt motivați pentru realizarea sarcinii propuse spre rezolvare.

În acest context, în practica educațională cadrul didactic de limba engleză se va ghida de una din modalitățile de a capta atenția elevilor și anume diversitatea, atât a conținutului, cât și a formei activității [Idem, 5]: *Tot ce se predă să fie dominat de o plăcută varietate.* Pentru ca predarea să fie eficientă și învățarea garantată, profesorii trebuie să-și proiecteze activitățile astfel încât să fie semnificative pentru elevi, care, astfel vor fi motivați să învețe.

Barbara McCombs, subliniază că o activitate didactică, pentru a fi motivantă, trebuie să aibă următoarele caracteristici [6, p.134]:

- să aibă obiective și cerințe clare;
- să țină cont de interesele elevilor;
- să reprezinte o provocare pentru elevi;
- să permită elevilor să interacționeze;
- să dea elevilor ocazia de a avea opțiuni personale;

- să-i responsabilizeze pe elevi;
- să necesite folosirea strategiilor rezolvării de probleme;
- să solicite utilizarea cunoștințelor din diferite domenii;
- să fie pertinentă în plan profesional, social și personal.

O altă strategie de eficientizare a activității didactice este aceea de raportare a învățării la alte materii și anume utilizarea CLIL (acronimul CLIL înseamnă învățarea integrată a conținutului și a limbii/ *Content and Language Integrated Learning*) în predarea limbii engleze, deoarece cunoștințele din diferite domenii sunt interdependente. Această metodologie se referă la predarea diferitelor discipline școlare și elevilor printr-o limbă străină de către profesorul de limba engleză folosind conținuturi cross-curriculare sau de către profesorul de specialitate, recurgând la limba engleză ca limbă de predare.

Cadrele didactice trebuie să sublinieze cât mai des legătura dintre cunoștințele noi și alte domenii ale învățării. Diversitatea nu se realizează dacă nu este însoțită de posibilitatea de a opta a copiilor pentru ceea ce îi interesează. În acest mod, pedagogul poate să proiecteze sarcini adecvate motivației elevilor, care vor fi mai eficiente. Ținând cont de opțiunile elevilor, profesorul le dă de înțeles elevilor că sunt parteneri, acest fapt stimulând creșterea încrederii în forțele proprii și la responsabilizarea lor [Adaptare după 5, p. 1].

Cadrele didactice eficiente găsesc modalități diverse de a-și ajuta elevii să înțeleagă scopurile unor sarcini, motivele pentru care au fost alese. În funcție de stilul pedagogic al fiecărui profesor, scopul poate fi prezentat prin expunere, explicație și demonstrație sau prin conversații cu elevii. Înțelegerea scopului poate fi ușurată dacă profesorii oferă indicații clare în legătură cu succesul sau insuccesul eforturilor lor.

### Învățarea eficientă

Învățarea este o acțiune, parte componentă a procesului educațional tridimensional predare-învățare-evaluare. Atât predarea, cât și evaluarea depind funcțional de învățare. Cadrul didactic poate să predea excelent, însă, dacă elevul nu prea învață, rezultatele la evaluare vor fi corespunzătoare [1, pp. 121-124]. Astfel proiectarea învățării eficiente din cadrul *Curriculumul Național (CN)* din România, este gândită din **perspectiva educației pe tot parcursul vieții**, prin raportarea la politicile educaționale europene referitoare la: *competențele-cheie* necesare oricărei persoane, pe de o parte, pentru dezvoltare și împlinire personală, pentru inserție profesională, pentru incluziune socială și cetățenie



activă, pentru dezvoltare durabilă și pentru un stil de viață sănătos, iar, pe de altă parte, pentru a face față schimbărilor economice, sociale, culturale, informaționale, este prioritară și este plasată pe primul loc în lista finalităților sistemului educațional românesc [8, p.6].

A învăța pe tot parcursul vieții ca domeniu important din domeniile de competență, promovate la nivel european, înseamnă amplificarea capacității individuale de învățare, cu alte cuvinte a accelera eficient procesul învățării. Astfel, învățarea este extrem de importantă pentru orice persoană. Viitorul acesteia e în funcție de cât de eficientă este învățarea. O posibilă descriere a conceptului de *învățare eficientă* ar putea fi conturat prin intermediul elevului care învață pentru ași atinge obiectivele și rezultatele prevăzute din viziunea îndeplinirii aptitudinilor teoretice și practice.

O altă componentă deosebită de importantă a documentelor de fundamentare a CN, a planurilor-cadru și a programelor școlare o reprezintă *centrarea pe competențe* prin promovarea evaluării de competențe ca parte a procesului de atingere a profilului de formare al absolventului. De aceea, acest fapt implică accent pus în egală măsură pe toate elementele competenței (cunoștințe, abilități și atitudini), nu doar pe cunoștințe/conținuturi ale învățării. De subliniat aici este faptul că prin competențe se realizează transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte de viață; valorificarea contextelor formale, non formale și informale de învățare.

În sistemul românesc de învățământ sunt dezvoltate opt *competențe-cheie europene* conform recomandării Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți [Apud 8, p.19]:

<ul style="list-style-type: none"><li>• Competență de literație.</li><li>• Competență lingvistică în mai multe limbi.</li><li>• Competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie.</li><li>• Competență digitală.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Competență de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți.</li><li>• Competență civică.</li><li>• Competență antreprenorială.</li><li>• Competență de sensibilizare și exprimare culturală.</li></ul>
---	--

De asemenea un alt element definitoriu promovată în textul CN îl reprezintă un *mediu de învățare eficient, starea de bine* în rândul elevilor și profesori-

rilor, precum și orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socio-emoțională a acestora. La acestea putem adăuga nu în ultimul rând, *centrarea pe elev* cu accent pe învățare și pe rezultatele învățării și având implicații profunde la nivelul proiectării, al implementării și al evaluării curriculumului.

O bună cunoaștere a procesului învățării face mai eficientă luarea deciziilor de adaptare pe parcursul unei lecții, pentru profesorul de limba engleză, sau a deciziilor de elaborare a programelor individuale de învățare, în cazul școlarii/elevilor. Proiectarea, organizarea și desfășurarea învățării eficiente trebuie să se fundamenteze pe următoarele principii [Adaptare după 1, pp. 7-8]:

- Principiul învățării în stiluri diferite și ritmuri diferite.
- Principiul învățării axate pe investigații continue, efort și autodisciplină.
- Principiul formării și dezvoltării prin învățare a competențelor personale.
- Principiul învățării prin studiu individual și prin activități de grup.
- Principiul învățării conștiente și active.
- Principiul învățării prin acțiune.
- Principiul motivației învățării.
- Principiul acordării asistenței didactice în procesul învățării.
- Principiul obținerii succesului prin învățarea eficientă.
- Principiul învățării pe parcursul întregii vieți.

Eficiența învățării în activitatea didactică încă din treapta primară apare la intersecția a trei coordonate, aflate permanent în poziția de echilibru perfect: *ideea, acțiunea și rezultatul*. Echilibrul este elementul cheie al acestui triunghi al eficienței. *Ideea* înseamnă a da semnificație personală învățării, a urmări un scop, *acțiunea* înseamnă capacitatea de a investi în atingerea aceluși scop, iar *rezultatul* este garanția atingerii scopului [3, p. 25].

Putem afirma chiar că măiestria produsului final la care ajunge cel care este învățat, adică elevul din treapta primară, constă în însăși procesul de dobândi noi cunoștințe, totodată de a și le însuși și de a le integra în ansamblul cunoștințelor pe care le posedă deja, iar acest lucru este mult mai important și mai valoros decât cunoștințele în sine.

O contribuție importantă pentru eficientizarea actului didactic abordat de noi, o au stilurile de învățare, dintre care cel mai întâlnite în procesul educațional și mai relevante pentru cercetarea la tema dată sunt [Apud 1, p.7]:

- *stilul auditiv* – elevii aparținând acestui tip învață mai bine ascultând sau citind cu voce tare;
- *stilul comunicativ* – elevii învață mai bine conversând;
- *stilul acțional* – elevii învață mai bine făcând ceva, acționând, elaborând conspecte, schițe, proiecte etc;
- *stilul vizual* – elevii au dezvoltată memoria vizuală și rețin mai bine imaginile, schițele, schemele, graficele etc.;
- *stilul abstract* – elevii rețin cu ușurință rapoarte, procente, numere de telefon;
- *stilul verbal* – elevii rețin mai bine ideile, principiile, legile, explicațiile verbale etc.;
- *stilul reproductiv* – elevii reproduc cu mare ușurință cele învățate.

În condițiile actului pedagogic, activitatea de învățare eficientă este, în esență, o activitate de asimilare și însușire a cunoștințelor împărtășite cu iscusință de către profesorul de limba engleză care se realizează cu ajutorul unor metode și tehnici adecvate, adaptate societății contemporane. Aceasta presupune implicarea activă și totodată motivarea elevilor în actul învățării, printr-un efort personal consistent și continuu din partea celui de la catedră.

În aceeași ordine de idei, învățarea eficientă poate fi realizată, combinând, în mod contextualizat și adecvat, diferite **modele de învățare** [preluare după 1, p. 10]:

- *Învățarea prin cooperare;*
- *Învățarea experiențială;*
- *Învățarea algoritmică;*
- *Învățarea sistemică;*
- *Învățarea integrată;*
- *Învățarea cross-curriculară;*
- *Învățarea axată pe interes;*
- *Învățarea individualizată și diferențiată;*
- *Învățarea prin proiecte STEM și STEAM;*
- *Învățarea la distanță (inclusiv, învățarea online).*

Achiziționarea unui set de cunoștințe legat de funcționarea logică a gândirii, mecanismele psihice, legile dezvoltării social-economice și ale individului, natura raporturilor cu ceilalți, formarea unor capacități, deprinderi, priceperi și atitudini în fața realității, îi permit școlarului mic și elevului de mâine, să-și construiască o imagine de ansamblu asupra lumii și să poată răspunde cerințelor fundamentale ale existenței și integrării sale sociale.

Învățarea unei limbi în clasele mici poate deveni o experiență plină de bucurie, atât pentru profesor, cât și pentru copii, dacă acestora din urmă li se oferă spațiu pentru a-și manifesta spontaneitatea. În fapt,

de ce învățăm o limbă? Pentru a da consistență personală - în formă verbală - lumii în care ne aflăm. Mai concret, când învățăm o limbă, învățăm *să vorbim/ să spunem* lumea noastră. În cazul unei limbi străine, învățăm, de fapt, lumea din nou. Din acest motiv, pentru eficientizarea învățării copiilor din clasele mici, trebuie să ne raportăm la lumea lor, respectiv la universul imediat, tangibil, la îndemână. Dar foarte adesea, acest univers este și o creație a copilului, care simte nevoia să *meșterească/producă* ceva - desenează, modelează, rupe și lipește, îngână o melodie cunoscută sau doar de el știută. Pentru învățarea competențelor de comunicare în limba străină, asemenea activități constituie contexte relevante de a învăța lumea din nou [Adaptare după 7, p. 11].

În clasele a III-a și a IV-a, este continuată construirea achizițiilor a căror structurare a început în ciclul anterior (clasa pregătitoare, clasele I și a II-a). Competențele generale rămân aceleași, acestea jalozând codarea și decodarea de mesaje orale și scrise. Comunicarea elevilor are loc în mediul școlar și devine obiect al reflecției și al învățării.

Cu privire la demersul educativ eficient, programa școlară curentă sugerează câteva demersuri/orientări ce merită a fi urmate de către profesorul de limba engleză [7, pp. 9-10]:

- folosirea limbii țintă în fraze simple pentru orice situație de comunicare din clasă – se va evita traducerea sau folosirea variantei familiare elevului;
- utilizarea non-verbalului pentru a sprijini învățarea intuitivă, profesorul recurgând la mimă, desen, filmulețe pentru a oferi puncte de acces relevante pentru copii sau pentru a explica un concept;
- organizarea de activități pe grupe pentru a stimula interacțiunea în limba țintă; acest context de lucru este și un context de comunicare securizant în care elementele specifice limbii țintă (de la acte de vorbire la modelele intonatorii) capătă funcționalitate fără niciun efort;
- monitorizarea activităților pe grupe în vederea folosirii limbii țintă;
- oferirea de exemple și analogii reprezentative pentru intuirea regularităților limbii (articularea atentă și eventuala scriere pe tablă a unor cuvinte pentru a-i sprijini pe elevi în a observa anumite mărci gramaticale, copiii structurându-și astfel progresiv regula);
- recurgerea la un context autentic de comunicare, creat în clasă pentru a practica actele de vorbire recomandate și pentru a dezvolta competențele stipulate;

- folosirea unei varietăți de texte care să cuprindă și elemente iconice – afiș, plan, tabel, bandă desenată, cărți uriașe, pliante bogat ilustrate etc.

### Evaluarea eficientă

La fel de important pentru motivația elevilor este și modul în care se face evaluarea eficientă. În cazul elevilor cu performanță medie, evaluarea centrată pe compararea elevilor este dăunătoare. Evaluarea trebuie să înregistreze nu atât la nivelul cunoștințelor, cât mai ales să recunoască efortul depus de fiecare pentru îmbunătățirea propriilor performanțe [Idem 5].

În ceea ce privește aprecierea evoluției elevilor, aceasta necesită a fi realizată neapărat prin utilizarea de cuvinte/enunțuri pozitive, însoțite de: laudă, încurajare, evidențiere, prețuire, respect; deoarece negativismul, dar mai ales indiferența, sunt mai puțin eficiente în stimularea motivației învățării. Motivația elevilor poate fi intensificată de către profesor și prin observații personale făcute pe caietele de teme ale acestora și prin stimularea la autoevaluare.

Așa cum evaluarea este o acțiune, componentă primordială procesului educațional caracterizată de cunoaștere specifică a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unei activități. Prin

urmare, obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană, o activitate sau rezultatele acesteia, o instituție, sistemul școlar în ansamblu. Actul evaluativ vizează ameliorarea stării fenomenelor evaluate, fiind realizat în perspectiva luării unor decizii în acest sens [2].

Odată cu deplasarea perspectivei sistemului din punct de vedere practic și teoretic, adică de la învățarea bazată pe competențe, la o educație centrată cu adevărat pe cel ce învață, această trecere trasează nevoia de a răspunde necesităților vieții sociale, dar și totodată de conducere spre sistemul de învățământ european. În acest sens, componenta primordială care dirijează proiectarea și realizarea activităților de predare-învățare-evaluare la nivelul sistemului și procesului educațional revine standardelor de eficiență a învățării.

Astfel, revenim la unul din cele opt domenii de competențe cheie din recomandarea UE în ceea ce privește învățarea reciprocă și schimbul de bune practici în sistemul de educație și formare național, integrat cu succes în cel european, **a învăța pe tot parcursul vieții**, adică abilitatea de gestionare eficientă a propriei învățări, fie individual, fie în grupuri.

Rolul important al evaluării în educație este justificat prin necesitatea de „a măsura eficiența procesului de instruire, de a obține informații relevante

Tabel 1. Prevederi curriculare, COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1

Domeniul de conținut: Limbă și comunicare					
	Clasa Pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
<b>Competență generală</b>	<b>4. Redactarea de mesaje simple în situații de comunicare uzuală.</b>				
Competență specifică	<b>4.1</b> Participarea la proiecte de grup/ la nivelul clasei în care elaborează cu sprijin scurte mesaje scrise.	<b>4.1.</b> Participarea la proiecte de grup/ la nivelul clasei în care elaborează cu sprijin scurte mesaje scrise.	<b>4.1.</b> Participarea la proiecte de grup/ la nivelul clasei în care elaborează cu sprijin scurte mesaje scrise.	<b>4.1.</b> Scrierea unei felicitări de ziua cuiva sau pentru o sărbătoare.	<b>4.1</b> Completarea unui chestionar cu detalii personale (nume, prenume, vârstă, pasiuni).
Conținuturi	* Realizarea unui colaj/ desen pe care se marchează prin lipire diverse etichete pentru a explicita forma grafică exemplul: o casă (cu ferestre și ușă). * Desenarea jucăriei preferate.	* Realizarea în grup a unui afiș mural cu desene și etichete pentru exprimarea pozițiilor (stânga, dreapta, aici, acolo). * Realizarea unui autoportret pe care își marchează numele, vârsta, hobby-ul, unde locuiește.	* Realizarea unui afiș cu colaje și etichete pentru exprimarea pozițiilor (în, sub, pe, în fața, în spatele). * Realizarea unei felicitări prin colaj și/ sau desen și redactarea unei urări prin lipirea unor cuvinte.	* Realizarea unui calendar al sărbătorilor și afișarea acestuia în clasă. * Confectionarea unei felicitări și scrierea mesajului uzual sau a unui, simplu personalizat. * Confectionarea unui fluturaș-raport	* Completare de formulare; * Proiecte de grup pentru întocmirea unei fișe de identitate a unui personaj îndrăgit. * Joc de rol la hotel – completarea formularului de check in. * Proiect de grup – „S-a pierdut” – realizarea unui afiș.

pentru rezultatele școlare ale elevilor, de a asigura menținerea standardelor și de a oferi feedbackul necesar tuturor celor implicați în educație [Apud 4].

În concluzie, menționăm, că necesitatea elaborării unei **fundamentări a învățării eficiente** este evidentă și necesară în cadrul ideilor cu privire a studiului limbii engleze de către elevii din învățământul primar. În paralel cu fundamentele științifice (definiții, principii, stiluri, modele) concepția trebuie să includă strategii și tehnologii concrete, recomandate elevilor, cadrelor didactice și părinților privind

realizarea unei învățări eficiente, din perspectiva formării și dezvoltării competențelor. Învățarea este eficientă atunci când școlarul mic obține rezultatele așteptate cu plăcere, fiind un asociat de încredere, serios și motivat. Fundamentele psihopedagogice și sociale, de ordin teoretic și practic, bine articulate și adaptate la contexte specifice, constituie premise importante în eficientizarea procesului de învățare și în obținerea unor rezultate calitative și durabile, cu impact pozitiv asupra dezvoltării personalității în devenire.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ACHIRI, I., *Principii ale învățării eficiente*. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale, „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”, 9 octombrie 2020, Chișinău, ISBN: 978-9975-48-178-6, p. 121-124, Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/6-11\\_28.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/6-11_28.pdf), Accesat în: 12.01.2024
2. ADINA MARY, *Evaluarea în procesul de învățământ*. , Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/26327306/EVALUAREA-IN-PROCESUL-DE-INVATAMANT>, Accesat în 13.01.2024
3. BERNAT, S.E., *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2003, ISBN: 973-610-181-9, p. 267
4. BUCUN, N., *Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor*. , Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Evaluarea%20eficienței%20invatarii%20prin%20prisma%20pedagogiei%20competențelor.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Evaluarea%20eficienței%20invatarii%20prin%20prisma%20pedagogiei%20competențelor.pdf), Accesat în 15.01.2024
5. CONSTANTIN, Ș., *Principii ale unei activități de învățare eficiente*, Disponibil: <https://iteach.ro/experiencedidactice/principii-ale-unei-activitati-de-invatare-eficiente>, Accesat în:12.01.2024
6. McCOMBS, B. & MILLER, L., *Learner-Centered Classroom Practices and Assessments. Maximizing Student Motivation, Learning, and Achievement*. Sage, 2007, ISBN: 978-1412926911, p. 200, Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/288865788\\_Learnercentered\\_practices\\_Providing\\_context\\_for\\_positive\\_learner\\_development\\_motivation\\_and\\_achievement](https://www.researchgate.net/publication/288865788_Learnercentered_practices_Providing_context_for_positive_learner_development_motivation_and_achievement), Accesat în: 12.01.2024
7. PROGRAMĂ școlară pentru disciplina, *COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1, Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a, și clasa a IV-a*, București, 2013 Disponibil: [https://www.edums.ro/invprimar/24\\_CL\\_moderna\\_CP\\_II\\_OMEN.pdf](https://www.edums.ro/invprimar/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf)<https://www.rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare>, Accesat în: 6.03.2023
8. *REPERE pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național în România*, 2019, Disponibil:[https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC\\_31.10.19\\_consultare.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf), Accesat în: 21.03.2023
9. SĂLĂVĂSTRU, D., *Psihologia educației*, Iași: Editura POLIROM, Colecția Collegium, 2004, ISBN: 973-681-553-6, p. 297

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.05>  
CZU: 004.8:37.015

## INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN EDUCAȚIE. IMPLICAȚII ALE UTILIZĂRII AI ÎN ACTIVITATEA INDIVIDUALĂ A STUDENȚILOR

**Cristina BUTNARU-SANDACHE,**  
doctor în științe ale educației, lector universitar,  
Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați, România  
ORCID: 0009-0002-8968-9889

**Rezumat.** Inteligența artificială în educație (AIED) este un concept care se referă nu doar la un companion tehnologic în activitatea didactică, ci la o întreagă suită de posibilități, printre care: feedback personalizat, învățare exploratorie, tutorat, asistență în elaborarea materialelor de studiu. Date fiind evoluția și particularitățile generațiilor actuale de tineri, viitorul educației este indisolubil legat de utilizarea AIED. Această paradigmă tehnologizată necesită însă investigații și soluții optime, mai ales din perspectiva modului în care o pot utiliza, individual, elevii și studenții. Popularitatea din ultimii ani a unor sisteme AI, cel mai cunoscut fiind ChatGPT, generează îngrijorare prin prisma diminuării eforturilor intelectuale depuse de elevi și studenți în învățare, dar și asupra eticii academice. Acest articol pledează pentru necesitatea unui echilibru în utilizarea tehnologiilor digitale, semnalează unele posibile efecte negative ale utilizării inadecvate a AI, dar și câteva soluții pentru gestionarea acestora. Aspectele sintetizate au la bază o cercetare constatativă, în urma căreia studenții respondenți, viitori profesori, și-au exprimat intenționalitatea utilizării AIED în cariera didactică, de asemenea au indicat gradul de implicare a AI în pregătirea academică individuală.

**Cuvinte-cheie:** inteligență artificială, educație, învățare, viitor, adaptare.

### ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION. IMPLICATIONS OF THE USE OF AI IN THE INDIVIDUAL ACTIVITY OF STUDENTS

**Summary.** Artificial intelligence in education (AIED) is a concept that refers not only to a technological companion in the didactic activity, but to a whole suite of possibilities, including: personalized feedback, exploratory learning, tutoring, assistance in the development of study materials. Given the evolution and particularities of the current generations of young people, the future of education is inextricably linked to the use of AIED. This technological paradigm requires investigation and optimal solutions, especially from the perspective of how it can be used, individually, by pupils and students. The popularity in recent years of some AI systems, the most famous ChatGPT, generates concern in terms of reducing the intellectual efforts made by students and pupils in learning, but also on academic ethics. This article argues for the need for a balance in the use of digital technologies, points out some negative effects of using the inappropriate of AI, but also some solutions for its effective management. The synthesized aspects are based on an observational study, after which the student respondents, future teachers, expressed their intention to use AIED in their teaching career, they also indicated the degree of involvement of AI in individual academic training.

**Keywords:** artificial intelligence, education, learning, future, adaptation.

#### Introducere

Progresul rapid al tehnologiei este o evidență și o tendință care nu mai surprinde pe nimeni, oricât de sofisticate și capabile ar fi instrumentele cu care aceasta operează. Practic, tehnologia a devenit parte firească a existenței sociale și individuale. Aproape că nu ne mai putem imagina activitățile – de la cele curente, obișnuite, la cele profesionale și complexe – fără suportul dispozitivelor, al aplicațiilor din ce în ce mai mobile și mai performante. Efectele acestei evoluții, inserate uneori subtil și etapizat, alături

intempestiv în realitatea generațiilor de dinaintea anilor 2000, au produs, la poluri, fie entuziasm, fie reticență și critică. Au fost și sunt în continuare evidențiate avantaje, pericole și chiar daune, însă este cert că separarea de tehnologie riscă să conducă la inadaptare profesională, poate chiar socială, iar constanța ei în activitățile și interacțiunile umane a creat o nouă generație, cea a nativilor digitali.

Educația n-a stat la distanță de această evoluție, istoria învățării asistate de computer fiind deschisă între anii 1960-1970. De la primele experiențe până

la evoluata inteligență artificială s-au mai derulat câteva etape: sistemele-expert, tehnologiile multimedia, sistemul e-learning cu tutoriale adaptive. În prezent, inteligența artificială este implicată în educație sub forma unor mecanisme de predare și evaluare, unii asistenți AI au capacitatea de a înțelege limbajul colocvial, există soluții pentru predarea limbilor străine, dar și pentru abordări în științe naturale și în alte discipline. Entuziaștii inteligenței artificiale văd, în viitorul deloc îndepărtat, o eră captivantă și inovatoare a educației, cu metamorfoze benefice de paradigme și intervenții adaptate nativilor digitali în modul de asimilare a informațiilor. Reticienții și criticii întrezăresc modificări fundamentale de rol al profesorului, de conexiuni între actorii educației, de implicare cognitivă a elevilor în propria dezvoltare, toate cu efecte imprevizibile, greu de controlat, chiar nefaste. Dacă privim însă nu cu mult timp în urmă, tehnologia, cu toate limitele ei inerente, este aceea care practic a salvat educația în anii pandemiei. Astfel că, prin caracterul ei prospectiv, educația trebuie să înglobeze în practicile ei tehnologiile prezentului și ale viitorului, cu tot ce presupune diversificarea lor. Pare că e singura cale.

În ultima perioadă, asistăm nu doar la diversificarea tehnologiilor de predare, ci și la o extensie a resurselor de suport în activitatea de învățare: pentru documentare, studiu individual și elaborare de teme, proiecte, lucrări necesare promovării într-o etapă următoare sau finalizare de studii. Accesul facil la informații este, fără îndoială, un avantaj al erei comunicațiilor și tehnologizării. Riscurile, și ele incontestabile, se reflectă în gradul de participare cognitivă a subiectului la selecția și elaborarea lucrărilor cu rol, ar trebui, formativ. Unul dintre momentele de impact în evoluția inteligenței artificiale fost lansarea de către Open AI a ChatGPT (modelul GPT-3) în vara anului 2020, foarte repede devenit popular printre studenții care i-au descoperit atât abilitatea de a înțelege limbajul natural cât și capacitatea de a genera texte. Complementar sau chiar înlocuitor al consacratelor motoare de căutare, ChatGPT, prin asistența pe care o oferă, poate fi un bun aliat al studentului în activitatea de informare și de elaborare a unor materiale solicitate la școală. Desigur, și în acest caz, apare întrebarea: unde se încheie avantajele și eficiența și de unde încep riscurile în utilizarea unor astfel de resurse bazate pe AI (inteligență artificială)? Misiunea profesorilor în gestionarea acestor riscuri, în mod cert foarte importantă, este încă de investigat și de clarificat în toate aspectele ei. Însă modul în care studenții se raportează la ajutorul AI sau al altor resurse ale Internetului poa-

te fi un punct de plecare spre identificarea unor soluții de asistență didactică în utilizarea constructivă a mijloacelor de acest fel.

### **Inteligența artificială în educație (AIED)**

Învățarea colaborativă, monitorizarea intervențiilor din forumurile educaționale, evaluarea, asistența personalizată în învățare, asistența în activitatea de predare, însăși dezvoltarea științelor educației sunt câteva roluri și implicații ale AIED (inteligența artificială în educație), analizate prin prisma avantajelor, limitelor și riscurilor, așa cum s-au relevat acestea pe parcurs [5]. Actualmente, rapiditatea cu care aplicațiile AI generează răspunsuri este, în primul rând, un beneficiu de management al timpului, mai ales că materialele returnate au deseori suficientă consistență științifică și o structură simplă de prelucrat. De exemplu, oricine a testat dialogul cu ChatGPT a remarcat sinteze coerente, informații clasificate în funcție de importanța lor și răspunsuri pornind de la principala problematică indicată. Este evidentă utilitatea acestora pentru un specialist (de exemplu, un profesor în fața unui nou proiect de lecție, sau cu intenția unei noi abordări didactice) care are nevoie de câteva repere ce ulterior vor fi prelucrate original. Oamenii obișnuiți să investigheze, să se îndoiască, să suplimenteze sursele de informare, vor găsi în sistemele AI poate un început, o primă direcție, poate o viziune alternativă sau chiar un plan de urmat. În astfel de situații, AI devine un instrument de suport sau o sursă de inspirație. De asemenea, ca sprijin în activitatea didactică, au fost experimentate în timp și alte două contexte care îi confirmă valoarea: tutorat individual sau pentru grupe de studenți și împărtășirea intercollegială de resurse pentru o predare cât mai performantă [7]. Mai mult decât atât, unele aplicații AIED actuale care conțin generatoare de texte, de proiecte didactice, chiar de mijloace de învățământ, eficientizează activitatea de documentare, diversifică informațiile și alternativele de abordare, pot conferi un plus de atractivitate activității în clasă. Deloc de neglijat sunt și aplicabilitatea, impactul unor materiale generate astfel asupra interesului cognitiv și asupra motivației pentru învățare a nativilor digitali. Așadar, abilitățile digitale, dezvoltate firesc în era informațională, îi pot ajuta pe profesori și pe studenți în egală măsură, atâta timp cât aduc un aport complementar predării și învățării tradiționale. Trebuie avut în vedere însă faptul că nativii digitali nu sunt în mod automat și persoane care învață digital; pot fi mai puțin pregătiți să lucreze și să învețe cu ajutorul tehnologiei [8, p. 47] și credem că unii dintre ei se află în risc de a cădea în capcana preluării de

informații fără discernământ. În ultimii ani, mai ales odată cu accesibilizarea AI, s-a intensificat și îngrijorarea că abilități precum gândirea critică, creativă, capacitatea de analiză, curiozitatea epistemică sau chiar capacitatea de a înțelege un text, un fenomen, ar putea să fie, pe termen lung, în pericol. De ce? Pentru că AI ar putea să realizeze toate acestea în locul minții umane, pentru că lejeritatea cu care pot fi accesate informațiile, în orice formă comandată de solicitant, ar risca să atrofieze interesul de a învăța și de a descoperi - cu importante eforturi intelectuale - esența științei.

Se pare însă că imersiunea instrumentelor AI în viața școlară / academică va fi imposibil de evitat, astfel că o pregătire anticipativă a profesorilor pentru acest fenomen, ce tinde să se amplifice, este necesară. În plus, unui profesor instruit și flexibil în privința AIED îi va fi mai facil și mai familiar să gestioneze problematica utilizării AI în activitatea individuală a studentului. Limitarea accesului sau interdicția de folosire a instrumentelor AI nu este o soluție viabilă. Aceasta deoarece riscă să vicieze comunicarea profesor-student (ori necesitatea menținerii acesteia la nivelul optim de relaționare didactică este invocată chiar de criticii AIED), iar profesorul are posibilități limitate pentru a controla sursele utilizate de studenți în activitatea de pregătire academică dincolo de sala de curs. Apare, în aceste condiții, întrebarea: care sunt căile și acțiunile potrivite? Desigur, gestionarea optimă a AI atât în activitatea de predare, cât și în cea de învățare, de exemplu a ChatGPT ca instrument accesibil studenților. Spre exemplu, informațiile cu privire la revizuirile actuale [1] care identifică o serie de lacune de cercetare, dar și de provocări ce necesită explorare înainte ca utilizatorii ChatGPT să aibă încredere în cunoștințele produse de asistentul AI, pot fi un punct de plecare. În pofida aparenței de omnisciență, de recombinatorică infinită, ChatGPT, cel puțin la momentul actual, este un instrument cu destule limite [9], cea mai subtilă și mai puțin detectabilă fiind abilitatea de a returna informații eronate sau inexistente, dar credibile. Din articolele de cercetare publicate în perioada 2021-2023 [1], se reliefează câteva provocări identificate frecvent de utilizatori, asupra cărora sunt necesare atât reflecție, cât și noi abordări investigative: absența interacțiunii umane, înțelegere restrânsă ce nu permite individualizarea informației, deci nu este adaptată nevoilor personale ale studenților; creativitate limitată de conținuturi monotone, incapacitate de a rezolva probleme inedite, dependența de date care poate conduce la intrări inexacte și la ieșiri lipsite de calitate sau de autenticitate. O analiză SWOT a ChatGPT [4] este

ilustrativă pentru ceea ce, la momentul cercetării, reprezintă această instrument AI: generarea de răspunsuri plauzibile, capacitate de autoîmbunătățire, furnizarea de răspunsuri individualizate în timp real (ca puncte tari), creșterea accesibilității informațiilor; facilitarea învățării personalizate și complexe, scăderea volumului de muncă în predare (ca oportunități pentru educație), precum și prelucrarea superficială a informațiilor, dificultăți în a evalua calitatea răspunsurilor, riscul de discriminare - de exemplu, consolidarea neintenționată a unor prejudecăți, incapacitatea de a procesa întrebări și răspunsuri care presupun abilități cognitive de nivel superior (ca puncte slabe), neînțelegerea contextului - ChatGPT nu poate personaliza răspunsurile în funcție de exigențele curriculare, stilul de învățare sau contextul cultural în care trăiește studentul, posibile probleme de integritate academică, perpetuarea discriminării - de exemplu, prin furnizarea unor stereotipuri sociale sau a unor informații părtinitoare, democratizarea plagiatului, declinul abilităților de gândire critică și analitică (ca amenințări pentru educație). Rămâne de analizat în ce măsură avantajele și oportunitățile pot fi valorificate optim, cu asumarea și gestionarea riscurilor.

#### **Scopul și ipoteza cercetării**

Dată fiind popularitatea aplicației ChatGPT printre studenți, am pornit de la premisa că aceștia sunt familiarizați cu aplicațiile AI, le folosesc în realizarea pregătirii academice individuale și ne-am propus să identificăm viziunea pe care și-au creat-o cu privire la AIED, din punct de vedere al utilității și impactului acestor tehnologii. Studenții participanți la studiu sunt viitori profesori sau iau în calcul posibilitatea unei cariere didactice. De aceea, cercetarea s-a structurat conform a două obiective derivate din scop. Primul obiectiv, cu referire la viitor, a vizat identificarea nivelului de cunoaștere a tehnologiilor AI și intenționalitatea utilizării acestora în activitatea didactică, prin raportare la modul în care ele pot influența educația. Al doilea obiectiv, cu referire la etapa prezentă, a sondat frecvența apelului la AI în efectuarea unor teme, referate, proiecte, nivelul contribuției personale în acest proces, precum și încrederea pe care studenții o au în produsele returnate de astfel de aplicații. Am avut în vedere, așadar, dublul statut al respondenților: acela de student, dar și de viitor cadru didactic, dat fiind faptul că etapa formării inițiale trebuie să le asigure ocazii de reflecție cu privire la modul în care tehnologia, în speță AIED, va impacta educația în viitor.

Pentru cercetarea constatativă pe care am efectuat-o în luna martie a anului 2024, am folosit o me-

toată empirică, și anume ancheta pe care am realizat-o sub forma unui chestionar alcătuit din itemi care au permis răspunsuri unice și anonime. Ne-am propus să identificăm, să descriem și să explicăm o problematică concretă legată de utilizarea AI în educație într-un eșantion relativ restrâns, dar care poate contura puncte de plecare pentru studii mai ample sau poate răspunde la întrebări punctuale legate de rolul profesorului în gestionarea AI. Dintre cei aproximativ 150 de studenți ai Universității

„Dunărea de Jos” din Galați, invitați să participe la studiu, au acceptat să contribuie 93 de studenți, înscriși în programul de studii *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar* precum și în programul de pregătire psihopedagogică pentru profesia didactică (studenți ai facultăților: Litere, Istorie, Filosofie și Teologie, Științe și Mediu).

Rezultatele obținute ca urmare a administrării chestionarului cu ajutorul instrumentului Google Forms sunt ilustrate după cum urmează:

**Tabelul 1: Secțiunea 1 – cunoașterea și intenționalitatea utilizării tehnologiilor AI în viitoarea carieră didactică**

Itemul 1	Conceptul, tehnologia și funcționalitatea AI vă sunt cunoscute:	<i>Foarte bine</i>	<i>Oarecum</i>	<i>Foarte puțin</i>
		<b>36,6%</b>	<b>48,4%</b>	<b>15%</b>
Itemul 2	Credeți că tehnologia AI, în educație, va deveni pe viitor:	<i>Indispensabilă în activitatea didactică</i>	<i>O opțiune în predare și/sau învățare</i>	<i>O adevărată problemă</i>
		<b>18,3%</b>	<b>57%</b>	<b>24,7%</b>
Itemul 3	Considerați că profesorii ar trebui să se formeze în privința gestionării AI în predare-învățare?	<i>Da</i>	<i>Nu</i>	<i>Nu știu</i>
		<b>71%</b>	<b>11,8%</b>	<b>17,2%</b>
Itemul 4	Sunteți de părere că utilizarea sistematică a AI în educație este:	<i>Benefică</i>	<i>Riscantă</i>	<i>Nu mă pot pronunța</i>
		<b>42%</b>	<b>28%</b>	<b>30%</b>
Itemul 5	Ca viitor profesor, v-ați propus să folosiți resursele AI în activitatea didactică?	<i>Da</i>	<i>Nu</i>	<i>Nu sunt hotărât/ă</i>
		<b>44%</b>	<b>15%</b>	<b>41%</b>
Itemul 6	Cunoașteți faptul că există aplicații/site-uri didactice bazate pe tehnologia AI?	<i>Da</i>	<i>Nu</i>	-
		<b>59%</b>	<b>41%</b>	

**Tabelul 2: Secțiunea 2 – Utilizarea AI (de exemplu ChatGPT) și a altor resurse Internet în propria formare**

Itemul 1	În calitate de student, ați apelat la AI (de exemplu ChatGPT) pentru efectuarea unor teme, referate, proiecte etc.?	<i>Frecvent</i>	<i>Rareori</i>	<i>Deloc</i>
		<b>21,5%</b>	<b>50,5%</b>	<b>28%</b>
Itemul 2	Aveți încredere în resursele returnate de AI?	<i>În mare măsură</i>	<i>Moderată</i>	<i>Deloc</i>
		<b>10,7%</b>	<b>75,3%</b>	<b>14%</b>



Itemul 3	Verificați informațiile returnate de AI sau de motoarele de căutare?	<i>Întotdeauna</i>	<i>Câteodată</i>	<i>Nu</i>
		<b>46,2%</b>	<b>39,8%</b>	<b>14%</b>
Itemul 4	Prelucrați materialele furnizate de AI sau de alte surse ale Internetului?	<i>Întotdeauna</i>	<i>Uneori</i>	<i>Nu</i>
		<b>45%</b>	<b>41%</b>	<b>14%</b>
Itemul 5	În privința efortului intelectual depus pentru propria formare, utilizarea AI presupune:	<i>Un efort mai mare</i>	<i>Un efort mai mic</i>	<i>Nu pot să mă pronunț</i>
		<b>13%</b>	<b>56,5%</b>	<b>30,5%</b>
Itemul 6	V-ar fi util sprijinul profesorilor pentru folosirea AI în propria formare?	<i>Da</i>	<i>Nu</i>	<i>Nu știu</i>
		<b>57%</b>	<b>10,7%</b>	<b>32,3%</b>

### Discuții

Prelucrarea răspunsurilor oferite în prima secțiune a chestionarului relevă o cunoaștere bună a conceptului, tehnologiei și funcționalității AI. Mai mult decât atât, 59% dintre studenții cu intenție de carieră didactică au informații despre unele site-uri specializate care utilizează tehnologiile AIED, iar 44% dintre respondenți sunt convingeți că le vor valorifica în predare. Interesul studenților pentru integrarea AI în activitatea didactică poate fi explicabil prin modul în care nativii digitali se raportează la instrumentele tehnologice (ei se simt confortabil cu tehnologia și îi caută utilitate în orice domeniu). 57% dintre respondenți o văd ca pe o opțiune în predare-învățare, iar 18,3% chiar indispensabilă în școala viitorului. În lumina unor studii din ultimii ani [3, 6], tindem să credem că aceste rezultate reflectă nu numai percepția unui grup restrâns, mai ales că 71% dintre participanți consideră că profesorii ar trebui să se formeze pentru gestionarea AI în predare-învățare. Printre studenții chestionați sunt însă și unii rezervați, sau care resping posibilitatea de a utiliza AIED (15%). Reticența poate fi activată de îngrijorarea cu privire la modul în care AI ar putea impacta educația pe termen lung (28% o consideră riscantă), dar și de o cunoaștere încă insuficientă a conceptului și tehnologiei. În fine, procentul de 42% al respondenților care sunt de opinie că utilizarea sistematică a AI este benefică, îndeamnă la o investigare complexă și la sintetizarea unor soluții pentru integrarea optimă a acesteia în demersurile educaționale, implicit cu gestionarea riscurilor.

A doua secțiune, cu ajutorul căreia am urmărit să identificăm frecvențele de apel la AI (în special la ChatGPT) pentru efectuarea lucrărilor individuale în activitatea de pregătire academică, reflectă, prin rezultate, un interes consistent pentru acest tip de suport. Doar 28% dintre respondenți au menționat

că n-au folosit niciodată AI pentru teme, referate sau proiecte. Într-un procent semnificativ însă, de 75,3%, studenții participanți la studiu au o încredere moderată în răspunsurile returnate de aplicațiile AI sau de alte surse ale Internetului. Moderația constatată este un aspect optimist dacă ea provine dintr-o procesare analitică, dubitativă, critică a informațiilor, aceasta fiind o cale de antrenare a cogniției complexe. Am preferat să nu ne limităm la AI în formularea itemilor, întrucât unele obișnuințe (precum aceea de a nu verifica sau de a nu prelucra informațiile identificate cu ajutorul motoarelor de căutare) sunt, de regulă, transferate în orice context de documentare cu ajutorul mijloacelor electronice. În pofida încrederii limitate în rezultatele returnate de AI sau de motoarele de căutare, 14% dintre studenți recunosc că nici nu verifică, nici nu prelucraza ceea ce obțin cu ajutorul acestora. În aparență mic, acest procent este motiv de reflecție, chiar de îngrijorare, dacă luăm în calcul și procentul acelor care verifică (39,8%) și prelucraza (41%) nesistematic, "uneori" sau "câteodată" fiind slab cantificate, deci pot căpăta și sensul lui "rareori". De aceea, cunoașterea limitelor, cel puțin a celor actuale, în obținerea unor răspunsuri generative de calitate, este esențială pentru reeducarea acestor obișnuințe. Este posibil ca unele limite să fi fost deja identificate de studenții care verifică întotdeauna informațiile primite (46,2%). Prelucrarea materialelor generate de AI necesită un set de abilități cognitive care înseamnă mai mult decât selecție sau sistematizare și migrează în zona creativității, a interpretărilor critice, a transferului de achiziții. Considerăm că cei 45% dintre respondenți care declară că prelucraza informațiile întotdeauna, conștientizează necesitatea eforturilor intelectuale pentru o formare academică de calitate. Pe de altă parte, într-o epocă în care informația e atât de bogată și de facilă, tendința către

găsirea unor posibilități de diminuare a eforturilor de învățare (56,6% dintre respondenți au această percepție) este, în parte, explicabilă. Asistăm deja la explorarea unor căi pentru evitarea presiunilor cognitive specifice învățării tradiționale, cu efecte uneori notabile în organizare și economie de timp, dar și cu suficiente riscuri pentru a spori vigilența pedagogilor în această privință.

Este evident că responsabilitățile profesorului se diversifică în contextul acestor provocări, poate ceva mai mult ale profesorului formator de cadre didactice, dat fiind faptul că, la rândul lor, viitorii profesori vor trebui să procedeze asemenea cu proprii elevi. Aceasta cu atât mai mult cu cât studenții și-au exprimat nevoia de sprijin în procent de 57%, deci gestionarea AIED este o problemă comună, de echipă profesori-studenți.

### Concluzii, limite ale cercetării și recomandări

Ipoteza care a stat la baza acestui studiu, și anume că studenții utilizează într-un procent semnificativ instrumentele AI pentru propria formare, dar că nu întotdeauna aceste instrumente sunt abordate judicios, a fost confirmată. De asemenea, interesul lor pentru tehnologiile AIED este evident, întrucât cei mai mulți participanți la cercetare, viitorii profesori, intenționează să le integreze în activitatea didactică. Aceste rezultate, previzibile de altfel, se înscriu în dinamica evoluției din contemporaneitate, iar multiplicarea posibilităților de utilizare a tehnologiilor în viitor este, cel puțin la moment, o certitudine. Nu putem nici evita, nici împiedica inserția lor în domeniul educației (implicit în activitatea didactică) însă o putem accepta pregătiți pentru a o gestiona cât mai eficient. Așadar, este necesar a se dezvolta competența pedagogică digitală, care se referă la abilitățile, cunoștințele și atitudinile educatorilor față de utilizarea tehnologiilor digitale, aspecte decisive pentru a putea prezice natura și nivelul adaptării unităților de învățământ la provocările digitalizării [2, p. 49].

Trebuie să menționăm că majoritatea participanților care au oferit răspunsurile în chestionar sunt studenți ai unor facultăți în care se studiază, preponderent, discipline umaniste și sociale, deci sprijinul AI în elaborarea de lucrări se materializează, de regulă, în texte precum: eseuri, sinteze conceptuale, referate, fișe de documentare etc. Aceasta este una dintre limitele studiului, deoarece lucrurile pot fi diferite în cazul unor subiecți care studiază în domeniul ingineresc, artistic sau biomedicale. A doua limită este trasată de însuși tipul cercetării, întrucât rezultatele nu au fost valorificate formativ pentru optimizarea aspectelor constatate. Suntem de opi-

nie însă că procentele obținute din răspunsuri, așa cum au fost ele prelucrate și explicate anterior, reflectă o realitate asupra căreia se impun investigații mai profunde, multifactoriale. De altfel, evoluția este atât de rapidă, încât s-ar putea să fie dificil ca intențiile noastre să țină pasul cu ritmul ei. De aceea, credem că soluțiile ar trebui să fie mai mult anticipative decât contextuale și că ar trebui să cuprindă inclusiv pregătirea – tehnologică și psihopedagogică - a profesorilor pentru diversificarea continuă a tehnologiilor. Analiza unor frecvențe, precum cele vizând verificarea și prelucrarea informațiilor returnate de AI, au semnalat, fără îndoială, un *red flag*.

Din analiza rezultatelor obținute în cadrul prezentului studiu constatativ, sintetizăm o serie de recomandări, lista nefiind, desigur, exhaustivă. Dat fiind faptul că studenții recunosc nevoia de a fi sprijiniți de profesori în utilizarea AI pentru pregătirea individuală, propunerile noastre sunt direcționate către ceea ce se poate realiza în cadrul activităților didactice, posibil ca activități aplicative, de seminar:

- Realizarea unor exerciții de verificare și/sau prelucrare a unor materiale returnate de generatoarele de text care funcționează cu tehnologii AI (ChatGPT fiind printre cele mai cunoscute și accesibile);
- Analiza comparativă a unor texte generate de aplicațiile AI, în vederea identificării unor "comportamente" verbale repetitive, a unor automatisme în redarea răspunsurilor, astfel încât studenții să conștientizeze limitele de creativitate și de personalizare ale generatorului de text;
- Exersarea de întrebări și de cerințe transmise aplicațiilor AI, prefiguratoare ale unor răspunsuri nuanțate, sau conținând o problematică de bază pe care studentul s-o rafineze și s-o diversifice cu informații obținute din alte surse;
- Completarea informațiilor returnate de AI cu sprijinul altor resurse de învățare: cărți, articole, videoclipuri sau aplicații educaționale, pentru o înțelegere mai profundă și consolidarea cunoștințelor (interesant este că această soluție a fost sugerată de însuși ChatGPT, într-un dialog despre modul în care poate contribui eficient la activitatea de învățare);
- Crearea unor liste de beneficii și limite ale utilizării AI în formarea academică individuală, precum și selecția beneficiilor care pot fi valorificate în mod personalizat.

Astfel de activități, pe de o parte, diversifică strategiile didactice și răspund nevoilor majorității studenților, iar pe de altă parte creează oportunități pentru reflecție și pentru conștientizarea necesi-

tății de a folosi AI în mod responsabil. Asimilarea unei culturi a integrității academice, implicat prin analiza consecințelor utilizării fără discernământ a tehnologiilor AI, este, de asemenea, o condiție pentru buna valorificare a acestora în activitatea de autoformare. La momentul redactării prezentului articol, detectarea plagiatului cu software-urile specifice, în lucrările concepute exclusiv de AI, ridică încă ambiguități; mai mult decât atât, produsele elaborate de aplicațiile AI sunt oarecum la adăpost de definiția consacrată a plagiatului. Există însă preocupări pentru reglarea unor astfel de incertitudini, de asemenea pentru identificarea posibilităților de exploatare echilibrată a AIED, fie

că vorbim despre activitatea didactică sau despre munca individuală a elevului/studentului.

Deși deloc facilă, calea către congruența dintre tehnologiile AI și predare-învățare este cea mai potrivită societății informaționale și comunicaționale din lumea contemporană, iar sprijinul oferit studenților și elevilor în acest sens poate preîntâmpina anumite efecte indezirabile ale folosirii necorespunzătoare. Este însă necesară formarea profesorilor pentru cunoașterea implicațiilor AI în educație, pentru utilizarea acestor tehnologii, de asemenea flexibilizarea pentru acceptarea și asimilarea în profesie a paradigmei educației tehnologizate.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALI, O., MURRAY, P. A., MOMIN, M., DWIVEDI, Y. K., & MALIK, T. The effects of artificial intelligence applications in educational settings: Challenges and strategies. In: *Technological Forecasting and Social Change*, 199, 123076, 2024.
2. APOSTOLACHE, R. *Competența pedagogică digitală*. Iași: Ed. Polirom, 2022
3. CHAN, C. K. Y., & LEE, K. K. The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers?. In: *Smart Learning Environments*, 10(1), 60, 2023.
4. FARROKHNIA, M., BANIHASHEM, S. K., NOROOZI, O., & WALS, A. A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15, 2023
5. HOLMES, W., BIALIK, M., & FADEL, C. *Artificial intelligence in education*. *Globethics Publications*, 2023
6. LINDNER, A., ROMEIKE, R., JASUTE, E., & POZDNIAKOV, S. Teachers' perspectives on artificial intelligence. In *12th International conference on informatics in schools, "Situation, evaluation and perspectives"*, ISSEP, 2019.
7. LUCKIN, R., & HOLMES, W. *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*, 2016
8. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Ghidul profesorului*. Iași: Ed. Polirom, 2017
9. WILLIAMS, C. Hype, or the future of learning and teaching? 3 Limits to AI's ability to write student essays. <https://kar.kent.ac.uk/99505/> (vizitat 7.03.2024)

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.06>  
CZU: 37.091+004 (075)

## NOI DIRECȚII ÎN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: CREAREA ȘI UTILIZAREA MANUALELOR DIGITALE REDACTABILE

**Constantin-Cătălin IFRIM,**  
doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
Profesor, Liceul Tehnologic „Sfântul Ioan de La Salle”, Pildești, **România.**  
**ORCID ID: 0000-0002-3662-5876**

**Rezumat.** Utilizarea elementelor inovative în predare (manualul digital redactabil, în particular) aduce numeroase beneficii în mediul educațional, contribuind la îmbunătățirea procesului de învățare, la implicarea elevilor și pregătirea lor pentru cerințele lumii în continuă schimbare. Articolul prezintă importanța formării continue a cadrelor didactice în contextul schimbărilor societale, tehnologice și educaționale, precum și o nouă direcție a formării, aceea de instruire a cadrelor didactice în elaborarea manualelor digitale redactabile cu ajutorul software-ului educațional MDIR Constructor.

**Cuvinte-cheie:** manual digital redactabil, cadre didactice, soft educațional, formare continuă, școala viitorului, educație de calitate

### NEW DIRECTIONS IN CONTINUOUS TRAINING OF THE TEACHERS: DESIGN AND USE OF EDITABLE DIGITAL TEXTBOOKS

**Summary.** The use of innovative elements in teaching (the editable digital textbook, in particular) brings numerous benefits in the educational environment, contributing to the improvement of learning process, the involvement of students and their preparation for the demands of a constantly changing world. This article presents the importance of continuous training of the teachers in the context of societal, technological and educational changes, as well as a new direction of training: design of editable digital textbooks with the educational software MDIR Constructor.

**Keywords:** editable digital textbook, teaching staff, educational software, continuous training, school of the future, quality education.

**Introducere.** Viitorul societății este strâns legat de calitatea educatorilor. Aceștia au o influență semnificativă asupra pregătirii generațiilor următoare, jucând un rol vital în dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială a elevilor.

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă participarea acestora la diferite activități de învățare pentru a-și compensa competențele, cunoștințele și abilitățile în scopul creșterii calității serviciilor lor educaționale. Acest proces care este în relație directă cu ideea de „lifelong learning” (formare permanentă) [6, p.26], are loc pe tot parcursul carierei lor profesionale, depășind stadiul de formare și pregătire inițială.

În perspectivă conceptuală formarea continuă poate fi descrisă ca o serie de activități și de practici

în care educatorii sunt implicați pentru îmbunătățirea propriilor cunoștințe, abilități și pentru analiza și dezvoltarea atitudinilor lor profesionale [3].

Prin formare continuă înțelegem totalitatea acțiunilor menite să revizuiască și să actualizeze periodic pregătirea profesională inițială, să o adapteze în concordanță cu noile cerințe ale proceselor educaționale, precum și să faciliteze asimilarea de cunoștințe și competențe noi.

Acest proces implică două elemente cheie:

- ✓ extinderea, aprofundarea și ajustarea formării profesionale inițiale;
- ✓ revizuirea și completarea pregătirii inițiale pentru a răspunde unor cerințe noi și specifice, diferite de cele care au stat la baza formării inițiale [6, p.28].

Formarea continuă a cadrelor didactice își propune să satisfacă nevoile educației contemporane, dictate de schimbările în evoluția societății moderne. Necesitatea adaptării la schimbările contemporane determină majoritatea sistemelor de învățământ să inițieze proiecte de reformă [8, p.58] ce ar trebui să aibă în prim-plan profesorul, iar motto-ul pedagogic „elevul în centru” să fie reevaluat din punct de vedere educativ [8, p.17]. O strategie eficientă pentru transformarea și avansarea instituțiilor școlare ar trebui să se concentreze pe îmbunătățirea competențelor personalului didactic [6, p.29].

Scopul articolului a fost conceput în a evidenția nevoia instruirii cadrelor didactice în utilizarea softurilor educaționale (MDIR Constructor, în particular) și beneficiile pe care le aduce utilizarea manualului digital redactabil creat cu acest soft, în procesul de predare-învățare-evaluare.

Manualele digitale redactabile sunt materiale educaționale în format electronic ce pot fi editate și personalizate de către realizatori (cadrele didactice) pentru a corespunde nevoilor lor specifice în procesul de învățământ. Rolul manualului digital redactabil în educație este o replică de a oferi alternativa modernă și inovatoare a manualelor tradiționale tipărite. Dintre caracteristicile sale amintim:

- ✓ *personalizare* - permite personalizarea conținutului în funcție de nevoile și interesele specifice ale cadrului didactic;
- ✓ *adaptabilitate* - permite actualizarea rapidă și ușoară a conținutului;
- ✓ *interactivitate* - conține elemente multimedia, cum ar fi: videoclipuri, animații și simulări pentru a capta atenția elevilor;
- ✓ *accesibilitate* - asigură accesul facil al elevilor la resurse educaționale din diferite locații sau al acelor cu nevoi speciale;
- ✓ *eficiență* - reduce costurile asociate cu tipărirea și distribuirea manualelor tradiționale și permite economisirea timpului necesar pentru actualizarea și distribuirea conținuturilor noi;
- ✓ *inovare* - încurajează inovarea și colaborarea în procesul de creare și utilizare a materialelor educaționale.

Utilizând un manual digital, elevii se află într-un mediu prielnic. Înconjurați de *device*-uri (laptopuri, tablete, telefoane inteligente), având acces la informații din orice domeniu, ei procesează informațiile rapid, rezultat al vitezei cu care sunt obișnuiți „să se miște” în internet.

Majoritatea studiilor referitoare la sistemul educațional actual subliniază necesitatea unei schimbări profunde. Importanța imediatei schimbări este accentuată de contextul pandemic pe care l-am traversat, ce a evidențiat disfuncționalitățile existente și a adăugat altele noi. Pandemia a creat conceptul de „școală online”, o modalitate de adaptare ce a impus actorilor din domeniul educației (profesori, elevi, părinți) să experimenteze o abordare educațională neobișnuită. Acest experiment a creat o bază empirică semnificativă, ce nu ar trebui să fie ignorată în eforturile de schimbare și reformare a sistemului școlar [8, p.56]. Școala post-pandemie trebuie să fie un hibrid între stabilitate și schimbare [7, p.154].

Comisia Internațională pentru Viitorul Educației - înființată de UNESCO în 2019 și compusă din personalități marcante din domeniile academic, științific, guvernamental, de afaceri și educațional - prezintă nouă idei concrete de acțiune ce vor promova educația de mâine. Acestea sunt:

- ✓ consolidarea educației ca un bun comun;
- ✓ extinderea definiției dreptului la educație astfel încât să abordeze importanța conectivității și a accesului la cunoștințe și informații;
- ✓ valorizarea profesiei didactice și a colaborării între cadre didactice;
- ✓ promovarea implicării și a drepturilor studenților, tinerilor și copiilor;
- ✓ protejarea școlilor ca spații sociale în timpul transformării sistemului educațional;
- ✓ acces fără restricții la tehnologii și resurse educaționale digitale pentru profesori și elevi
- ✓ integrarea alfabetizării științifice în curriculum-ul educațional;
- ✓ protejarea finanțării interne și internaționale a educației publice;
- ✓ revitalizarea solidarității globale în contextul actual post-pandemic [10].

Învățământul tradițional, cu orientare livrescă [4, p.48], trebuie augmentat prin introducerea unor elemente de noutate, inovative, în vederea obținerii maximumului de eficiență în instruire. Un astfel de element inovativ îl constituie *manualul digital redactabil* care, utilizat de cadre didactice competente, capabile să gestioneze eficient resursele acestuia, poate transforma procesul de învățare într-o experiență aparte.

Există numeroase programe (software) și instrumente specializate disponibile pentru crearea

de manuale digitale. Printre cele mai populare se numără Adobe Captivate, iBooks Author, H5P, FlowPaper, platforme ca: Yumpu.com, Articulate Storyline, BookWidgets.com și altele. Aceste instrumente oferă funcționalități avansate de interactivitate, design și publicare, facilitând procesul de creare al manualelor digitale.

**Embarcadero RAD Studio** este o suită de dezvoltare software utilizată pentru crearea de aplicații pentru mai multe platforme, cum ar fi Windows, MacOS, iOS și Android. Acesta oferă o serie de instrumente de dezvoltare puternice, cum ar fi Delphi și C++ Builder, care sunt proiectate pentru a oferi dezvoltatorilor un mediu integrat de dezvoltare (IDE) eficient și ușor de utilizat. Un exemplu de soft creat cu Embarcadero RAD Studio (realizat în mediul de programare Delphi 10.1 (FMX)) îl constituie **MDIR Constructor**, cu ajutorul căruia utilizatorii, folosind un manual școlar în format .pdf, pot crea manuale digitale redactabile de concepție proprie, pentru diverse discipline școlare.

**Softul educațional MDIR Constructor** [2] este un „constructor” de manuale digitale interactive redactabile (**M** - Manual, **D** - Digital, **I** - Interactiv, **R** - Redactabil) pentru majoritatea disciplinelor. Procesul de „construcție” este destul de simplu: un

manual școlar în format electronic (fișier având extensia .pdf) este „încărcat” în program, apoi este supus unui „upgrade” prin adăugarea de elemente interactive, precum teste de diferite tipuri, rebusuri, imagini, fișiere audio, video etc. În cazul nostru, fișierul în format .pdf „încărcat” în program este un *auxiliar didactic de concepție proprie* ce vine în ajutorul elevilor ce studiază limbajul HTML la disciplina *Tehnologia informației și a comunicațiilor*. Odată realizat, manualul digital, ce este redactabil (poate fi îmbunătățit ulterior de către profesor prin adăugarea unor elemente interactive noi), este implementat în procesul de învățământ. Se creează și un manual al elevului, neredactabil, care este copiat pe calculatoarele din laborator unde se desfășoară activitatea didactică. Utilizarea programului **MDIR Constructor** și a manualului digital creat nu necesită o conexiune la internet. Softul conține o multitudine de utilitare grupate pe discipline, care pot fi folosite în procesul educațional. De exemplu, disciplina *Informatică* conține un editor HTML (Run HTML) ce permite verificarea offline a unui cod HTML și salvarea acestuia ca pagină web [5], programe în care putem scrie/controlază codul în diferite limbaje de programare (C++, Delphi, Python) etc. (Fig.1):

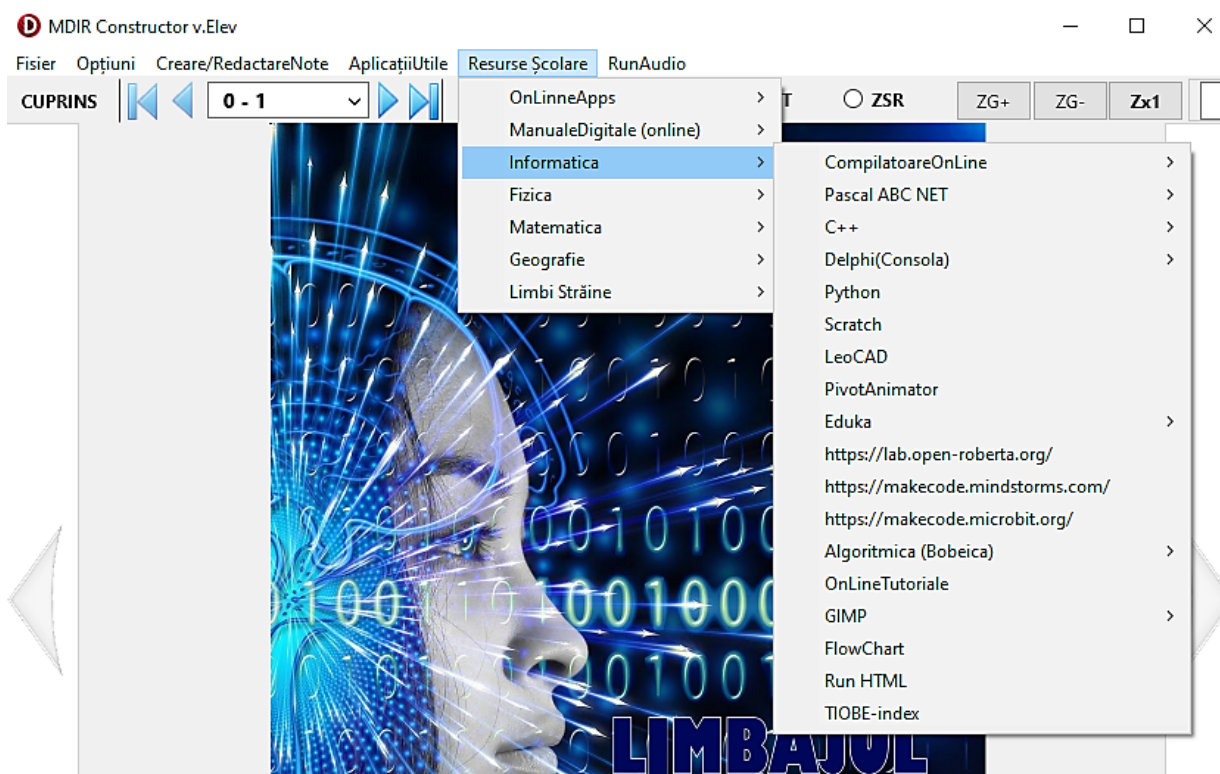


Figura 1. Resurse MDIR Constructor

În continuare vom expune procesul de elaborare a unui test interactiv alcătuit din itemi de tip Adevărat/Fals și care poate fi utilizat în evaluarea elevilor ce studiază limbajul HTML.

Etapele care trebuie parcurse sunt următoarele:  
**Etapa 1:** Crearea testului: *Instrumente MDIR* → *Aplicații* → *Adevărat/Fals Test Creator* (Fig.2):

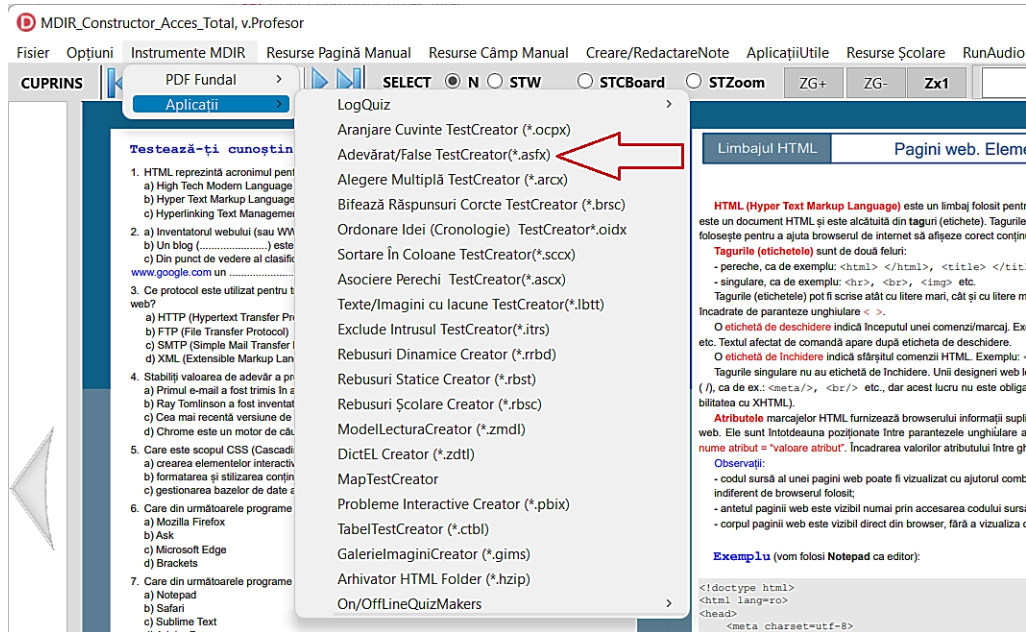


Figura 2. Crearea unui test

Urmăm instrucțiunile, redactăm itemii testului (maxim 9), selectăm răspunsul corect (cu click) și salvăm testul (fișierul salvat va avea extensia .asfx)

**Etapa 2:** Adăugarea testului în manual: *Resurse*

*Câmp Manual* → *Add Resurse* (din lista cu multitudinea de resurse ce pot fi adăugate vom alege *AdevăratSauFals*, apoi vom selecta testul salvat anterior) (Fig. 3):

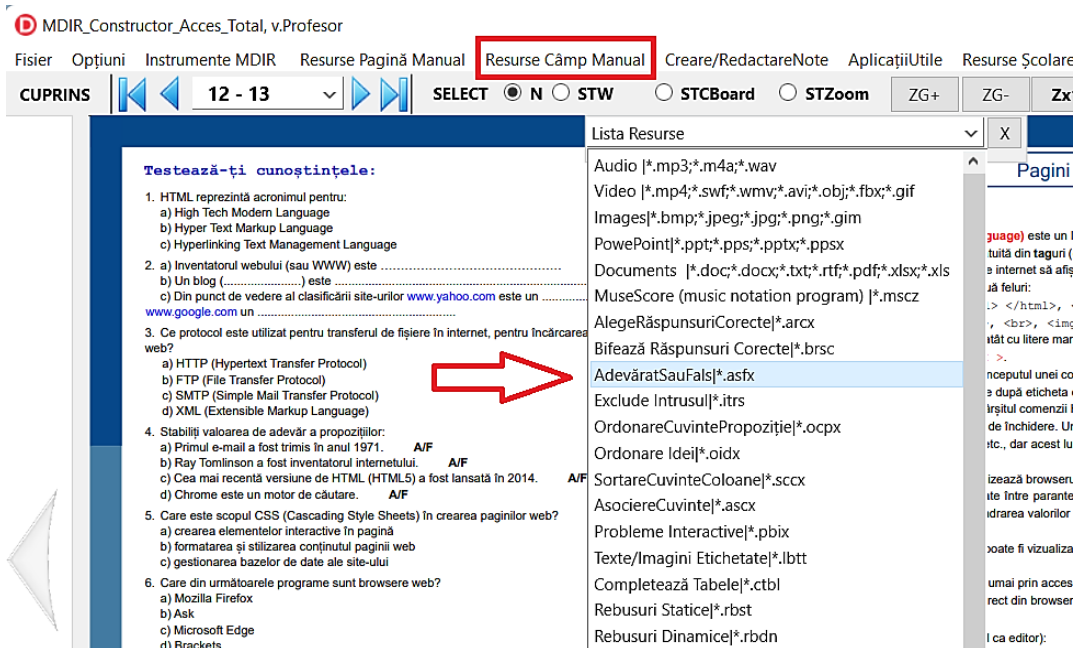
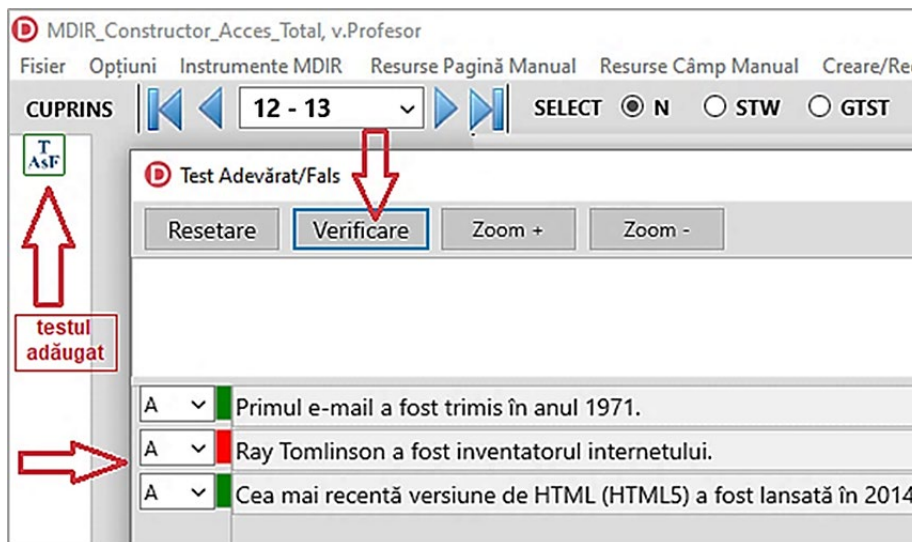


Figura 3. Adăugarea testului în manualul digital redactabil

Testul adăugat va fi afișat în conținutul manualului digital (stânga-sus, Fig. 4).

**Etapa 3:** Rezolvarea testului și verificarea răspunsurilor.

Deschidem testul cu click, îl rezolvăm, după care urmează verificarea rezultatelor (răspunsurile corecte sunt afișate cu verde, iar cele greșite cu culoarea roșie) (Fig. 4):



**Figura 4. Deschiderea și rezolvarea testului**

În mod analog pot fi create/adăugate și alte tipuri de teste. Trebuie amintit că doar în versiunea pentru profesor manualul este redactabil, cea a elevului nu include posibilități de redactare.

Privind interfața programului, se observă că, pentru valorificarea eficientă a facilităților oferite de acesta, este necesară instruirea utilizatorilor (a cadrelor didactice), iar instruirea se poate realiza doar prin activități de formare a cadrelor didactice. Noile generații de educatori trebuie pregătite să gestioneze schimbarea și să o promoveze activ. În comparație cu trecutul, când accentul era pe extinderea relațiilor interpersonale în sfera organizațiilor și a locurilor de muncă, observăm acum o tendință crescută spre instabilitate. Oamenii caută să-și diversifice relațiile, ceea ce conduce la un nivel mai ridicat de instabilitate socială. Educația trebuie să răspundă și acestei instabilități care caracterizează societatea contemporană [6, p.22].

### Concluzii

Formarea continuă a profesorilor este decisivă în asigurarea unui învățământ de calitate în pregătirea

tinerilor pentru un viitor de succes. Aceasta reprezintă o investiție semnificativă în dezvoltarea educațională și în viitorul societății.

Tehnologiile optimizează demersurile cadrului didactic, pot servi drept instrumente de sprijin, forme complementare ale procesului tradițional de învățare. Profesorul nu poate fi înlocuit cu tehnologia. El își păstrează în continuare rolul și funcțiile de coordonator și de catalizator al eforturilor educaționale. Sarcina sa nu este doar furnizarea de informații. Tehnologia îl poate dispensa de unele sarcini oboșitoare și birocratice, astfel încât să își dedice mai mult timp îndeplinirii nobilei misiuni de a inspira, a entuziasma, a motiva, și de a conferi un sens și un scop procesului de învățare [9, p.255].

Sistemele educaționale trebuie să se adapteze la „școala viitorului” (la noua normalitate) cu accent pe cinci factori cheie: cursanți, profesori, resurse de învățare, spații de învățare și lideri de școală [1].

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AZEVEDO, J.P., et al. *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates, Policy Research Working Paper 9284*, World Bank Group, Education Global Practice, 2020, pe: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945> (Accesat la 03.11.2023)



2. BALMUȘ, N. *MDIR Constructor 2.0 software pentru crearea manualelor digitale interactive*, Certificat de înregistrare DACO Nr. 6765 din 17.12.2020, <http://www.db.agepi.md/opere/SearchResult.aspx>
3. CRISTEA, S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. În: *Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională a C.E. PRO DIDACTICA Nr. 3 (7), iunie, 2001, pp.71-73, ISSN 1810-6455
4. CSORBA, D. *Școala activă: paradigmă a educației moderne*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2011, 313p., ISBN 978-973-30-3113-0
5. IFRIM, C. C. *Transformarea învățământului prin tehnologie*. În: *Lucrările Conferinței Naționale de Învățământ Virtual - CNIV 2023, Ediția XXI, 26-27 octombrie 2023*, București: Editura ICI, 2023, pp.63-70, ISSN: 1842-4708, ISSN-L: 1842-4708, <https://cniv.ro/>
6. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004, 163p., ISBN 973-8289-89-0
7. NEDELICU, A. *Educația online: noua normalitate? Despre pedagogia postpandemie în țara educațională a „nativilor digitali”*. În: PĂUN, E., *Școala viitorului sau viitorul școlii?: perspective asupra educației postpandemice*. Iași: Polirom, 2022, 236p., ISBN 978-973-46-8934-7
8. PĂUN, E. *Școala viitorului sau viitorul școlii?: perspective asupra educației postpandemice*. Iași: Polirom, 2022, 236p., ISBN 978-973-46-8934-7
9. SĂLĂVĂSTRU, D. *Medierea pedagogică în era digitală*, În: CEOBANU, C., CUCOȘ C., ISTRATE, O., PĂNIȘOARĂ, I. O. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020, 376p., ISBN 978-973-46-8200-3
10. UNESCO. *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action, Internațional Commission on the Futures of Education*, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.07>  
CZU: 37.015(478)

## CRIZA VALORILOR: CRIZA EDUCAȚIEI (Valori profesionale ale cadrelor didactice)

**Rodica BALAN,**  
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
profesoară, Școala Gimnazială nr. 29, Galați, **România**  
ORCID ID: 0009-0004-2275-6383

**Rezumat.** Fiind orientată de la om la om, educația este un act universal de comunicare și se realizează prin și pentru valori, omul reprezentând valoarea supremă a educației. Localizarea valorilor în centrul culturii înseamnă, în context educațional, amplasarea valorilor în centrul educației. Educația omului este doar formarea unui sistem personal de valori. Formarea sistemului de valori personale al unui elev este furnizarea de valori dintre care elevul poate alege, el face această alegere în parteneriat cu profesorul. Ajutorul și sprijinul constă în transmiterea experienței umane concentrate în valori supreme ale culturii.

**Cuvinte-cheie:** educație, valoare, elev, cultură, criză, ierarhie.

## CRISE DE VALEURS: CRISE DE L'ÉDUCATION (Valeurs professionnelles du personnel enseignant)

**Summary.** Orientée d'homme à homme, l'éducation est un acte de communication universel et s'effectue à travers et pour des valeurs, l'homme représentant la valeur ultime de l'éducation. Placer les valeurs au centre de la culture signifie, dans un contexte éducatif, placer les valeurs au centre de l'éducation. L'éducation humaine n'est que la formation d'un système de valeurs personnelles. La formation du système de valeurs personnelles d'un élève est la mise à disposition de valeurs parmi lesquelles l'élève peut choisir, il fait ce choix en partenariat avec l'enseignant. L'aide et le soutien consistent en la transmission de l'expérience humaine concentrée dans les valeurs suprêmes de la culture. **Mots clés :** éducation, valeur, étudiant, culture, crise, hiérarchie.

**Termes clef:** éducation, valeur, élève, homme, culture, crise, hiérarchie.

Instituțiile de învățămînt se constituie ca adevărate paliere de selecție pentru mobilitatea socială ascendentă. Din această perspectivă, „așezarea omului potrivit la locul potrivit și sănătatea sistemului de valori al unei societăți își au originile în școală” [7, p. 220]. În sensul cel mai larg al acestui termen, *educația poate fi definită drept schimbare a ființei umane în raport cu un sistem imuabil de valori și cu unul produs de chiar însăși schimbarea.*

Educația este omniprezentă, ea realizându-se instituțional, formal și nonformal, de către persoane și grupuri sociale neinstituționalizate. Spațiul educațional este nelimitat în sensul că educația oamenilor se produce oriunde, în orice loc: acasă, în curte, în stradă, în spațiul localității al unei țări sau în familie, în comunitatea locală, în comunitatea națională, în comunitatea umană. *Întregul univers uman ar trebui recunoscut ca spațiu educațional, căci schimba-*

rea ființei umane prin educație este prin definiție o *schimbare de ordin atitudinal*. În sens filosofic al cuvântului, educația poate fi identificată cu atitudinea. *Educația este, deci, o schimbare / formare / dezvoltare de atitudini.*

Fiind orientată de la om la om, educația este un act universal de comunicare și se realizează prin și pentru valori, însăși ființa umană reprezentînd valoarea supremă a educației.

Experiență socială a regimului totalitar a demonstrat că orientarea educației poate fi în realitate un paravan de camuflare în limitarea dezvoltării și frînarea proceselor. Astfel, studiul axiologic al programelor de literatură din perioada prereformă a demonstrat că, din cele 1270 de valori proiectate, 419 sunt false, adică mai mult de o treime, la care se mai adaugă 79 de valori sociale și politice improprii textelor literare examinate. Or, aceasta înseamnă că

în școala sovietică totul era contrapus principiului libertății în educație.

Societatea contemporană se confruntă cu mai multe tipuri de criză: „criza valorilor”, „criza educației”, „criza orientării”. Trăim un timp de mare nesigurantă a orientării spirituale. Însă nu putem aștepta dezvoltarea/reconfigurarea educației până când timpurile vor deveni mai liniștite și circumstanțele mai clare; până când confuzia opțiunilor conceptuale, morale și politice vor evolua într-un nou acord: „în această lume în plină mutație, educației îi revine dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și de a încerca să influențeze tânăra generație” [2, p. 129].

În Republica Moldova fenomenul convertirii libertății educației într-o relație de dependență de structurile economice tenebre este amplificat și de cele două crize fundamentale ale majorității populației autohtone: criza de identitate și criza de proprietate.

*Criza de identitate* diminuează rolul și valoarea ale însăși educației, ca și a caracteristicilor sale: perenitatea, universalitatea, libertatea etc., căci indivizii și grupurile sociale care nu-și conștientizează identitatea națională, culturală, istorică, spirituală, confesională, nu sunt capabili să dea o orientare teleologică corectă educației copiilor lor, dar și propriei orientări conceptuale.

*Criza de proprietate* – absența sau / și slaba conștientizare a valorilor proprii și ale comunității, exclude educația din contextul unor valori perene autentice ale persoanei și ale comunității (locale, naționale, umane), făcând-o imposibilă sau denaturând-o substanțial.

Constatăm, astfel, că între valorile imanente ale educației și contextul social, politic, economic și cultural în care se desfășoară educația în Republica Moldova, există o discrepanță, originile educației aflându-se în valoarea reală a independenței politice, economice, sociale și naționale a populației băștinase.

Soluția pentru depășirea acestei situații se află în *repotențializarea valorilor imanente ale educației*, în rezultatul căreia se poate forma o *nouă mentalitate*, care, la rândul ei, să poată influența pozitiv și celelalte domenii ale vieții politice, aflate în criză. Este necesară o redefinire și o reconceptualizare, prin educație, a ființei umane, care să contribuie cu siguranță la *reobținerea identității și a proprietății naționale*.

Ineficientă și dăunătoare este opinia acelor care consideră chestiunea identității naționale ca fiind una pur personală, sintetizată în ideea că fie-

care este în drept să decidă asupra identității sale naționale. A decide acest lucru este într-adevăr o chestiune personală. A educa oameni care să decidă corect în această chestiune este de datoria întregii societăți. Să nu se uite că pierderea identității naționale se datorează întâi de toate politicilor statelor imperialiste. Cu atât mai mult, menținerea sau redobândirea identității naționale trebuie să se realizeze prin programe și acțiuni la nivelul statului, a cărui funcție principală este tocmai protejarea vieții și a identității cetățeanului.

Situarea/plasarea valorilor în centrul culturii înseamnă, în plan educativ, a pune în inima conținuturilor educației tot valorile. Educația omului nu este altceva decât formarea unui sistem propriu de valori. Formarea sistemului de valori al elevului nu înseamnă impunerea valorilor, ci, mai degrabă, o ofertă de valori din care elevul poate alege. Această selecție copilul o face cu ajutorul și susținerea educatorului. Ajutorul și susținerea se reduc la transmiterea experienței umane concentrată în valorile supreme.

*Ierarhia valorilor* este strict individuală de la om la om, iar schimbarea acestei ierarhii înseamnă, de fapt, un eșec în viața lui. Familia, școala, grupul de prieteni ai copilului, mass-media, literatura, cinematograful sunt acele instituții ce contribuie în formarea valorilor și ierarhizarea lor. Se consideră că, în condițiile Republicii Moldova, educația pentru valori, în special educația pentru valorile naționale, efectuată în școală, ar trebui să influențeze educația în familie, care în multe cazuri, lipsește, iar, în alte cazuri este o educație pentru antivalori.

În accepțiunea postmodernă conținutul educației este proiectat pe formarea și devenirea atitudinilor valorice.

Procesul de dezvoltare a conștiinței umane poate fi reprezentat sub formă de *cercuri concentrice*. Fiecare cerc corespunde unei etape în această dezvoltare și denotă schimbul orientărilor valorice ale individului – de la egocentrism până la abnegație.

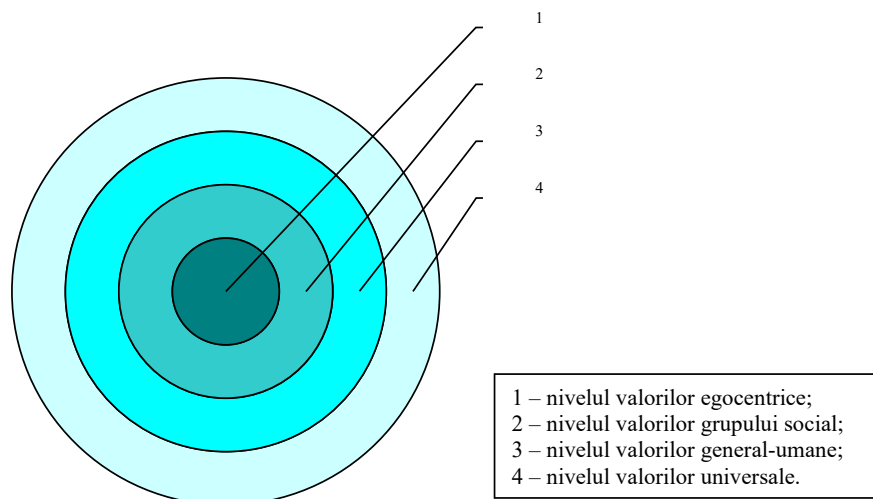
Egocentrismul și autoafirmarea elevului sunt consecințe directe ale instinctului primar de supraviețuire. Sunt situații când persoana rămâne la acest nivel de dezvoltare a conștiinței pe parcursul întregii vieți. Un asemenea om este numit egoist. În rare cazuri activitatea individului este izolată. De obicei, el acționează ca un reprezentant al unui grup social: familie, colectiv, națiune, comunitate etnoculturală.

Învățarea în școală conduce la extinderea a concepției despre lume, iar aceasta, la rândul ei, contribuie la înțelegerea de către copil a faptului că viața lui este strâns legată de viața societății, națiunii,

plaiului natal. Persoanele care conștientizează acest fapt se ridică la un alt nivel: nivelul activității sociale, al patriotismului și al conștiinței naționale. Viața demonstrează că numărul persoanelor care reușesc să se ridice la acest nivel nu este mare. Recunoașterea priorității valorilor sociale, cetățenești, naționale

nu conduce la negarea valorilor personale. Ultimele, pur și simplu, trec pe planul secund: personalul este sacrificat socialului.

Nivelul valorilor general-umane semnifică nivelul capacității de a înțelege un alt om, independent de rasa, naționalitatea, credința lui.



**Figura 1. Nivelurile valorilor general-umane**

Nivelurile valorilor general-umane reprezintă funcția valorii. Termenul de *funcție a valorii* desemnează o relație specifică între valoare și om, ce cuprinde un ansamblu de influențe și consecințe pe care valorile le au în și pentru viața umană, în acțiunile oamenilor. Valoarea spirituală reprezintă dimensiunea dinamică a existenței umane. Valorile orientează elevul, motivează, reglează acțiunile, gândirea și comportamentul uman, servesc drept criterii de apreciere, a eficienței acțiunilor umane, precum și ale evaluării produsului realizat. Valorile servesc drept sistem de control social. Sunt considerate funcționale doar valorile care determină consecințele pozitive.

Cum se înfăptuiesc valorile? În acest context evidențiem aspectul de însușire, de învățare, de asimilare a valorilor prin instruire, educație, mijloace de informare în masă.

Societatea dă apreciere valorilor și valorifică comorile spirituale. Toate valorile merită, prin statutul lor, atenție deosebită în educarea elevilor. Valorile sunt temeiuri ale vieții, dând sens acțiunilor elevului, având o mare însemnătate în socializarea lui. Instituțiilor de învățământ democratice le revine preocuparea de „a contribui și mai mult la formarea morală a adolescenților, educația în spiritul valorilor general-umane” [17, p. 234].

Știința generală este axată pe cunoaștere, dar pe ce este axată cunoașterea?

Cunoașterea este axată pe educație iar ea, la rândul ei, reprezintă procesul de transmitere-primire a unor valori și obținere a unor rezultate măsurabile și apreciabile. Valorile fundamentale ale educației sunt: Adevărul; Binele; Sacrul și Frumosul. Valorile morale pot da sens real existenței umane deoarece idealul educației este ca omul să trăiască mai bine, fiindcă omul este o valoare supremă. Aceste valori nu pot fi impuse, ci doar educate în sentimentul de libertate, de respect și de bunăvoință.

În actualele condiții de tranziție, educația devine un proces tot mai dificil, deoarece este chemată să pregătească în același timp viitorul cetățean, „pentru trăirea și producerea schimbărilor, să stabilească constanta morală raportând-o la *reper axiologice* [3].

Adoptarea unei atitudini de respingere sau înlăturare a lor din perimetrul pedagogic echivalează cu „analfabetismul uman” ale cărui consecințe se răsfrâng în societatea contemporană [1, p. 61-65]. Activitatea cadrului didactic în acest sens este esențială, ca fiind și credință profesională, care se identifică în plinătatea ei prin competența profesional didactică [8]. Aceasta înseamnă ansamblul capacită-

ților cognitive, afective, motivaționale, imanente ale unei desfășurări cu succes a activității pedagogice, intercalate cu trăsăturile de personalitate, pentru realizarea obiectivelor înaintate. Aceasta reiese din rolurile pe care le exercită cadrul didactic - caracteristicile esențiale pentru activitatea eficientă de predare care au fost prezentate de Perreti A. și evidențiază cinci direcții principale de activitate didactică. Astfel, sunt definite rolurile cadrului didactic, el fiind „persoană resursă, responsabil cu relațiile, tehnician, evaluator și cercetător, care, la rândul lor, se subdivizează în roluri specifice fiecărei activități” [1, p. 61-65].

Perrenoud Ph., în lucrarea sa „Zece noi competențe pentru predare” se referă la ceea ce „este esențial să se știe pentru o bună predare într-o societate în care cunoașterea este tot mai accesibilă”, și anume [6]:

1. A organiza și a conduce situațiile de învățare;
2. A gestiona procesul de învățare;
3. A concepe și a dezvolta dispozitivele de diferențiere;
4. A implica elevii în procesul lor de învățare și de muncă;
5. A lucra în echipă;
6. A participa la administrarea școlii;
7. A informa și a implica părinții;
8. A utiliza noile tehnologii;
9. A confrunta sarcinile și dilemele etice ale profesiei;
10. A gestiona propria formare continuă.

În afară de competența profesională, care include competențe generale ce reflectă esența pregătirii într-un anumit domeniu profesional și competențele specifice - achiziții și deprinderi practice specifice disciplinei, fiecare cadru didactic mai trebuie să posede și *competență pedagogică*. Aceasta din urmă se definește drept capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, întemeindu-se pe cunoașterea profundă a legităților și fenomenelor educative, în sens larg, iar, în sens restrâns, se referă la „priceperea unei persoane de a realiza toate sarcinile de muncă tipice specificului profesiei didactice, la un anumit nivel de performanță” [11].

Competențele cadrelor didactice sunt combinații complexe de cunoștințe, deprinderi, înțelegeri, valori și atitudini care conduc la acțiuni eficiente în diverse situații. Întrucât procesul didactic reprezintă mult mi mult decât anumite activități și implică valori sau presupuneri cu privire la educație, învățare și societate, conceptul de „competență a cadrelor

didactice” poate fi interpretat diferit în diferite contexte naționale [5].

Ca o premisă generală, este util să se facă distincția între competențele didactice și competențele pedagogilor [5].

*Competențele didactice* sunt cele ce țin de rolul pedagogului în activitățile din sala de clasă, au legătură directă cu meseria de organizare și desfășurare a activităților conform cunoștințelor și aptitudinilor profesionale mobilizate pentru acțiune.

*Competențele pedagogice* ale cadrelor didactice implică o viziune sistemică mai largă asupra profesionalismului pedagogului și reflectă rolurile multiple ale pedagogului pe mai multe niveluri: individ, instituție de educație, comunitatea locală, rețele profesionale. Descrierile celor două seturi de competențe se suprapun și interferează așa precum se întâmplă de multe ori în teorie și practică, deoarece „acestea țin de viețile profesionale și experiențele cadrelor didactice” [4].

Napoleon Hill afirma că *persuasiunea* este ingredientul magic ce poate ajuta „să avansăm în carieră sau în afaceri și să ajungem să avem relații profesionale și personale fericite și de durată” [14, p. 177-193]. În procesul educațional capacitatea persuasivă are o importanță mare în asigurarea reușitei profesionale a pedagogului. Pedagogul zi de zi comunică cu elevii nu numai pentru a realiza obiectivele care și le-a propus, ci și de a-i învăța să poată stabili relații eficiente, să fie înțeleși, să se simtă bine cu cei din jur etc., fapt ce-l pune în valoare pe elev, îi redă sentimentul că „este o persoană pe care profesorul o respectă și care merită toată atenția” [4].

Persuasiunea este un instrument care trebuie să se afle în „arsenalul” fiecărui învățător. Important este modul în care fiecare dintre ei înțelege să o folosească. Astfel, pedagogul trebuie să învețe să o folosească în scopul educării copiilor [12].

Alți autori afirmă că în toate activitățile pe care le desfășoară pedagogul se va ține cont de anumite „norme și conveniențe” [10]. Procedeele utilizate pentru a exercita o influență asupra elevilor se referă la ținuta vestimentară, modul de prezentare, prestanța, atitudinea relațională, folosirea unor cuvinte semnificative, a unor formule de limbaj stereotip, poziționarea spațială etc., toate împreună referindu-se la calitatea profesorului de a persuadea.

Criteriul principal al umanizării învățământului trebuie să reprezinte „nivelul responsabilității morale și civice al absolvenților instituțiilor de învățământ pentru familia, națiunea sa, pentru întreaga omenire” [15, p. 12-16].

Concluzionând, nu putem să nu aducem și următoarea afirmație a dlui dr.conf.univ. Nelu Vicol: „Chemat prin vocație la acțiune apostolică, fiecare cadru didactic valorifică la rang de conștiință împlinirea misiunii sale sublime, deoarece numai *conștiința de sine* este aceea care înalță individul la valoarea de subiect de drept, la persoană înzestrată cu toate atributele juridice și morale. De aceea misiunea lui este sublimă, deoarece cuvântul pedagog / profesor / învățător / educator înseamnă o vocație aproape cerească, deoarece pedagogul școlii noastre naționale se consideră prezent în avanpostul și în falanga dascălească angajată într-un proces de echilibrare funcțională a învățământului național, favorizând prin educație conștientizarea valorilor comune culturii naționale și europene, prin a căror răspândire adulții și tinerii învață să trăiască împreună, într-o societate democratică și multiculturală. Deci, care este misiunea cadrului didactic? René Hubert considera că principala calitate a profesorului este *vocația pedagogică*, exprimată prin a te simți chemat și a te simți ales pentru această sarcină și a te simți apt pentru a o îndeplini, acestora corespunzându-le trei elemente caracteristice: (1) iubirea pedagogică, (2) credința în valorile sociale și cultu-

rale, (3) conștiința responsabilității față de copil. De aceea profesorii „sunt ai domnului podurilor, pe care elevii sunt invitați să le treacă; iar după ce i-au ajutat să le treacă, se dau cu bucurie la o parte, încurajându-i să își creeze propriile lor poduri”. Iată de ce educația caută omul din om; ea vrea să asculte cum respiră alte vieți alături de viața noastră. Oare această misiune, oare această identitate profesională nu confirmă calitatea superioară a cadrului didactic, aceea de dragoste față de școală asemuită cu dragostea față de Patrie?!” [16, p. 6].

În context, datorită cadrelor didactice, politica educației are o bază valorică solidă și stabilă, care s-a format pe parcursul mai multor milenii. În aceste valori se oglindește „moralitatea mondială” [13], care ne îndrumă spre împăcare, toleranță, democrație, deschidere și colaborare. Și dacă s-ar face referire la un renumit proverb „Apa trece, pietrele rămân” în care apa ar fi cunoștințele iar pietrele - bunele maniere, am putea spune cu certitudine că toate cunoștințele pot fi uitate, dar bunele maniere se păstrează toată viața, ambele (atât apa-cunoștințele, cât și pietrele-bunele maniere) având o importanță colosală în formarea elevului ca cetățean destoinic.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AXENTI, I. Conceptul educației moral religioase și gândirea pedagogică a lui Onisifor Ghibu. În: *Revista „Conceptul creștin de educație, idealul Românilor de pretutindeni”*. Vol. I. Chișinău, 2000, p. 61-65
2. CERGHIT, I. *Curs de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p. 129
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995
4. DASCĂL, A., DUMINICĂ, S. Competențele profesionale ale cadrelor didactice în realizarea proiectării activităților din instituțiile de educație timpurie. În: *Culegerea cu materialele Conferinței Științifico-Practică națională cu participare internațională. Vol I. Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. Chișinău, 2017
5. DUMBRĂVEANU, R. PÂSLARU, V., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor. Interpretări*. Chișinău: Ed. Continental Group, 2014
6. GLIGA, L. (coord.). *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București, 2002 (accessibil și disponibil pe: <https://didacticka.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf>)
7. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002, p. 220;
8. MÂNDĂCANU, V. *Educație. Credință. Umanism*. Chișinău, 2007
9. MÂNDĂCANU, V. *Moștenirea noastră-bogăția spirituală*. Chișinău 2001

10. PARFENI, V. Persuasiunea–element important. (disponibil: vica-parfeni.blogspot.com)
11. PAVEL, M. *Formarea inițială a viitorilor învățători prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor*. Chișinău, 2015 (Teză de doctor)
12. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom, 2004
13. PERETTI, A. *Educația în schimbare*. Iași: Spiru Haret, 1996
14. PERU-BALAN, A. Strategii persuasive în comportamentul comunicational al principalilor concurenți electorali în alegerile locale. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chișinău.Nr.8 (48), 2011, p.177-193
15. SCUTELNICIUC, I., SCUTELNICIUC, V. Corelația dintre idee, credință, neam, tradiții și timp în educația liberă. În: *Revista „Conceptul creștin de educație, idealul Românilor de pretutindeni”*. Chișinău, Vol. I., 2000 p. 12-16
16. VICOL, Nelu [et al.]. *Cadrul didactic: atât de mult al școlii...* Chișinău: Tipografia „Totex-Lux”, 2017, p. 6
17. ZOLOTARIOV, Elena. Educația pentru viață într-o societate valoric instabilă. În: *Tradiționalism și modernism în educație: realitate și deziderate*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, martie 2003, p. 234

## STUDIUL SFEREI EMOȚIONALE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Iulia RACU,

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

**Rezumat.** Cercetarea descrisă în articol conține investigarea sferei emoționale la copiii de vârstă preșcolară și anume a anxietății și temerilor și a interrelației între anxietate și autoapreciere. Anxietatea este comună pentru toți preșcolarii în nivel moderat și ridicat de manifestare. Fetele au o anxietate mai ridicată comparativ cu băieții. De asemenea evidențiem la preșcolari prezența a mai multor temeri, cele mai frecvente fiind cea de animale, de monștri, de medic, de rău, oameni răi și copii răi. Băieții și fetele demonstrează temeri distincte: la băieți teama de animale, teama de medic, teama de rău, oameni și copii răi și teama de a fi certați de părinți, etc., iar la fete se regăsește: teama de întuneric, teama de medic, neliniște și teama în situațiile certurilor între părinți, etc. Anxietatea preșcolarii este condiționată de o autoapreciere scăzută.

**Cuvinte-cheie:** anxietate, temeri, autoapreciere, vârstă preșcolară

### STUDY OF EMOTIONAL SPHERE AT PRESCHOL CHILDREN

**Abstract.** The research described in the article contains the investigation of emotional sphere, especially anxiety and fears at preschool children and interrelation between anxiety and self-appreciation. Anxiety is common for all preschool children in moderate or high ways of manifestation. We observed that girls are more anxious than boys. Also we established the presence of several fears at preschool children, the most frequent are fears of animals, of monsters, of the doctor, of evil, bad people and children. Boys and girls have distinct fear. For boys are more common following fears of animals, of the doctor, of evil, bad people and children and fear of being scolded by parents, etc. and for girls are characteristic: fear of the dark, of the doctor, of the situation of parent quarrels. Anxiety at preschool children is conditioned by low self-appreciation.

**Keywords:** anxiety, fears, self-apreciation, preschool age

**Introducere.** Etapa de vârstă de la 3 la 6/7 ani în literatura psihologică este definită ca preșcolară. Este o etapă a cunoașterii, explorării și a încadrării copilului în instituția preșcolară. Jocul pe roluri cu subiect este activitatea fundamentală din această etapă a dezvoltării care stimulează dezvoltarea proceselor cognitive și a personalității copilului [1, 2, 3, 4].

Sfera emoțională cuprinde totalitatea reacțiilor, sentimentelor, gândurilor și comportamentelor care apar ca răspuns la evenimente sau situații semnificative pentru o anumită persoană. Emoțiile pot implica excitare fiziologică, gânduri legate de situația respectivă și expresii comportamentale [1, 2, 3, 4]. Dezvoltarea emoțională este încă o arie în care se înregistrează modificări în preșcolară, astfel preșcolarii sunt capabili să resimtă o multitudine de emoții printre care: fericirea, tristețea, furia sau frica. Alături de emoțiile enumerate preșcolarii pot experimenta vinovăția, rușinea și mândria. Un

progres important al copilăriei preșcolare este capacitatea de a înțelege și a regla propriile emoții și sentimente. Anume autoreglarea emoțională îi ajută să-și dirijeze comportamentul și favorizează o mai bună înțelegere cu cei din jur [1, 2, 3, 4, 7].

O emoție particulară resimțită de preșcolari este anxietatea. Studiile cu referire la anxietate a preșcolarii evidențiază că tipice pentru această etapă de dezvoltare sunt anxietățile, neliniștile și temerile ce țin de animale, întuneric, doctori, creaturi și anumite situații specifice. Anxietatea este apreciată ca fiind o problemă emoțională ce are consecințe negative, care nu neapărat că pot fi evidențiate imediat asupra stării de bine și a modului de funcționare zilnică a copilului [15, 6, 7].

**Metodologia cercetării.** Conform celor expuse, investigăm anxietatea și temerile întâlnite la preșcolarii contemporani, precum și relația dintre anxietate și autoapreciere în această etapă de dezvoltare.



Pentru cercetarea variabilelor selectate am administrat pe un lot de 63 de preșcolari (40 băieți și 23 fete) câteva teste: *Testul de anxietate pentru copii de R. Temml, V. Amen și M. Dorca*, *Testul propoziții neterminate de A. Zaxarov* și *Metoda de studiere a autoaprecierii Scărița de B. Illyp*.

**Rezultate și discuții.** Inițial vom prezenta frecvențele preșcolariilor pentru anxietate examinate prin *Testul de anxietate pentru copii de R. Temml, V. Amen și M. Dorca* (figura 1).

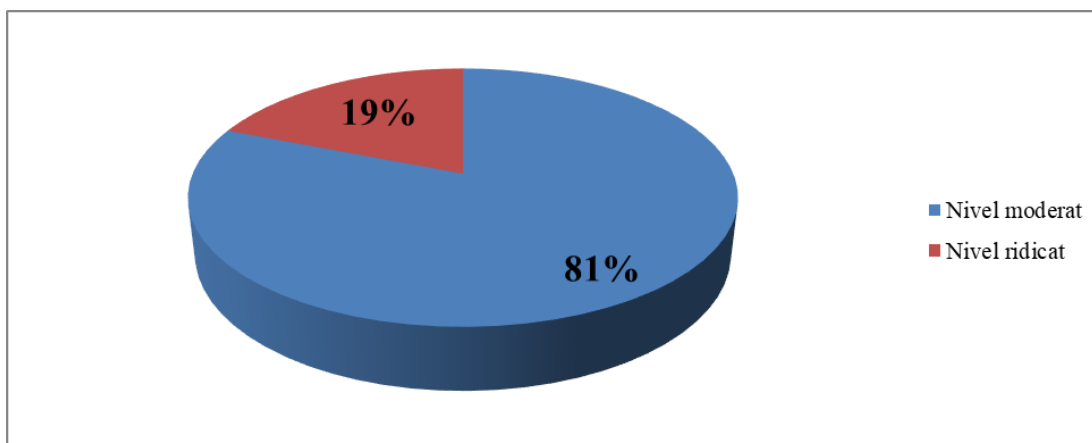


Fig. 1. Nivelurile moderat și ridicat al anxietății la preșcolari

Figura 1 evidențiază prezența a două niveluri de anxietate a preșcolariilor: nivelul moderat de anxietate (81%) și nivelul ridicat de anxietate (19%). Vom menționa că atât preșcolarii cu nivel moderat de anxietate cât și aceia cu nivel ridicat de anxietate demonstrează o varietate de îngrijorări și neliniști. Ei își imaginează tot felul de pericole și amenințări, care de fapt sunt un produs al imaginației lor. Pe acest fon pot ajunge să resimtă agitație

și nevrozitate accentuate, întâmpină probleme de comunicare cu alți semeni. Ei solicită o mai mare atenție și grijă a adulților, atât a părinților cât și a cadrului didactic [5].

Lotul de cercetare a cuprins atât băieți cât și fete, din aceste considerente am investigat anxietatea în funcție de dimensiunea gen. Frecvențele preșcolariilor pentru anxietate conform genului sunt ilustrate în figura 2.

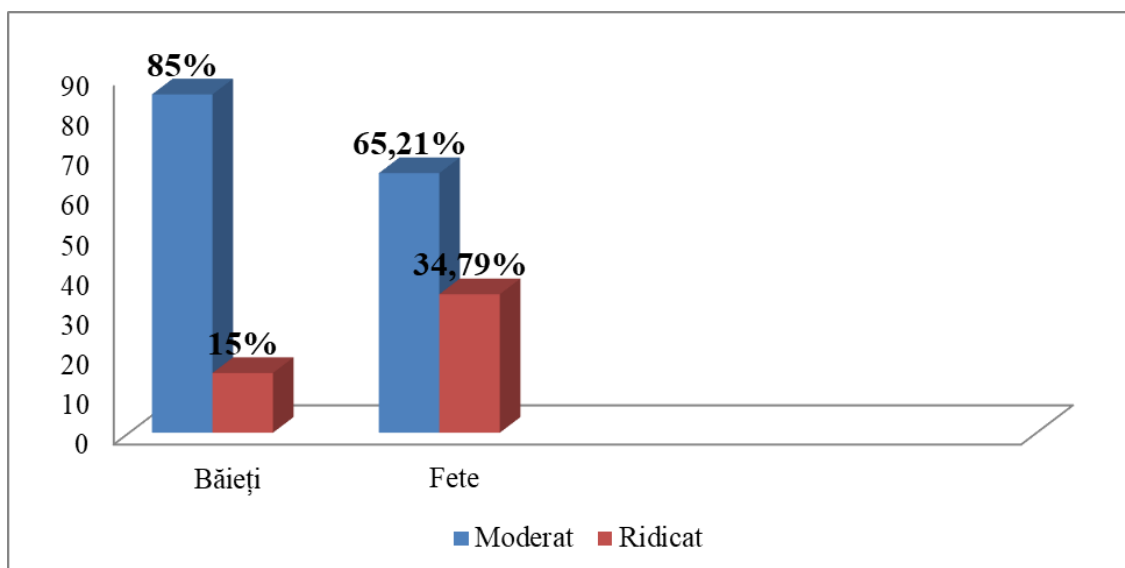


Fig. 2. Nivelurile moderat și ridicat al anxietății la preșcolari în funcție de gen

**Tabelul 1. Temerile caracteristice preșcolarilor (%)**

Temerile preșcolarilor	Frecvențele
Teama de animale	65,07%
Teama de monștri	65,07%
Teama de medic	61,90%
Teama de rău, oameni și copii răi	58,73%
Teama de a fi certat de părinți (în deosebi de mama)	53,96%
Teama de a rămâne singur	53,96%
Teama de coșmaruri	53,96%
Neliniștea și teama în situațiile certurilor între părinți	52,38%
Teama de întuneric	52,38%
Teama de părinți și pedeapsa părinților	50,79%
Teama de scene groaznice din filme	44,44%
Teama de grădiniță și educatoare	36,50%

Analiza frecvențelor pentru nivelurile anxietății permite să punctăm că acestea sunt distincte în funcție de gen. Astfel, la băieți o majoritate semnificativă dau dovadă de nivel moderat de anxietate, în timp ce 15% din băieți manifestă nivel ridicat de anxietate. Și la fete, cele mai multe dintre ele au nivel moderat de anxietate (65,21%), o notă distinctivă este faptul că atestăm o frecvență mai mare pentru nivelul ridicat de anxietate (34,79%). Statistic, după testul T-student, identificăm diferențe semnificative pentru anxietate între rezultatele băieților și cele ale fetelor (media băieților: 6,95 și media fetelor: 7,78,  $T=2,5$ ,  $p \leq 0,05$ ). Fetele manifestă anxietate mai ridicată comparativ cu băieții [5].

Împreună cu anxietatea a preșcolarilor am evaluat temerile acestora. A fost posibil să evidențiem temerile preșcolarilor prin aplicarea *Testului propoziții neterminate de A. Saxapov*. Frecvențele pre-

școlarilor pentru temerile întâlnite sunt ilustrate în tabelul 1.

Tabelul 1 reprezintă existența a 12 temeri: unele temeri sunt particulare pentru un număr mai mare de preșcolari, altele unui număr mai mic. În ordine descrescătoare vom distinge: același număr de preșcolari (mai mult de jumătate de preșcolari: 65,07%) manifestă teamă de animale și de monștri; 61,90% din preșcolari au teama de medic, 58,73% din preșcolari prezintă teama de rău, oameni și copii răi. Teama de a fi certat de părinți (mai ales de mama), teama de a rămâne singur, teama de coșmaruri este specifică pentru același număr de preșcolari (53,96%). 52,38% din preșcolari demonstrează neliniști și temeri în situațiile certurilor între părinți și teama de întuneric. De scene groaznice din filme se tem 44,44% din preșcolari. Un număr mai mic de preșcolari (36,50%) reprezintă teamă de grădiniță

**Tabelul 2. Temerile preșcolarilor în funcție de gen (%)**

Temerile preșcolarilor	Băieți	Fete
Teama de animale	72,50%	56,52%
Teama de monștri	70%	52,17%
Teama de medic	62,50%	60,86%
Teama de rău, oameni și copii răi	62,50%	52,17%
Teama de a fi certat de părinți (în deosebi de mama)	62,50%	39,13%
Teama de a rămâne singur	57,50%	47,82%
Teama de coșmaruri	52,50%	52,17%
Neliniștea și teama în situațiile certurilor între părinți	47,50%	60,86%
Teama de întuneric	40%	73,91%
Teama de părinți și pedeapsa părinților	35%	56,52%
Teama de scene groaznice din filme	35%	60,86%
Teama de grădiniță și educatoare	35%	39,13%

și educatoare. Temerile caracteristice preșcolarilor incluși în cercetarea noastră corespund cu cele prezentate în literatura științifică de psihologie [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Frecvențele preșcolarilor pentru temeri în funcție de gen pot fi vizualizate în tabelul 2.

Băieții și fetele au frecvențe diferite pentru temerile investigate. Pentru băieți în descreștere sunt caracteristice temerile teama de animale (72,50% din băieți). Același număr de băieți (62,50%) demonstrează teama de medic, teama de rău, oameni și copii răi și teama de a fi certați de părinți. 57,50% din băieți manifestă teama de a rămâne singur, 52,50% din preșcolari au teama de coșmaruri. Neliniștea și teama în situațiile certurilor între părinți se întâlnește la 47,50% din băieți, iar teama de întuneric a fost identificată la 40% din băieți. La același număr de băieți (35%) observăm teama de părinți și pedeapsa părinților, teama de scene groaznice din filme, teama de grădiniță și educatoare.

Cel mai frecvent la fete se întâlnește teama de întuneric (73,92%). O frecvență similară (60,86% din fete) este specifică pentru teama de medic, neliniște și teama în situațiile certurilor între părinți și teama de scene groaznice din filme. Pentru 56,52% din fete sunt caracteristice următoarele temeri: teama de animale și teama de părinți și pedeapsa părinților. 52,17% din fete manifestă teama de monștri, teama de rău, oameni și copii răi și teama de coșmaruri. 47,82% din fete se tem de coșmaruri. 39,13% din fete prezintă teama de a fi certat de părinți (mai ales de mama) precum și teama de grădiniță și teama de educatoare. Statistic, conform testului  $\chi^2$ , evidențiem diferențe semnificative pentru teama de întuneric, teama de părinți și pedeapsa părinților și teama de scenele groaznice între rezultatele băieților

și rezultatele fetelor ( $\chi^2=6,7333$ ,  $p\leq 0,05$ ,  $\chi^2=2,762$ ,  $p\leq 0,1$ ,  $\chi^2=3,958$ ,  $p\leq 0,10$ ). Fetele reprezintă frică de întuneric, de pedeapsa părinților și de scenele groaznice mai puternic comparativ cu băieții.

Cercetarea noastră a fost orientată la examinarea autoaprecierii preșcolarilor (*Metoda de studiere a autoaprecierii Scărița de B. Шлп*) cu diferite niveluri de anxietate. Frecvențele preșcolarilor cu nivel moderat și ridicat de anxietate pentru autoapreciere pot fi urmărite în figura 3.

Preșcolarii cu nivel moderat de anxietate reprezintă: 3,92% autoapreciere foarte scăzută, 59,95% manifestă autoapreciere scăzută, 39,21% dau dovadă de autoapreciere adecvată și 3,92% se caracterizează prin autoapreciere foarte înaltă. În rândul preșcolarilor cu nivel ridicat de anxietate frecvențele pentru autoapreciere se repartizează după cum urmează: 16,67% au autoapreciere foarte scăzută și foarte înaltă, precum și același număr de preșcolari demonstrează autoapreciere scăzută și autoapreciere adecvată (33,33%). Din cele expuse vom menționa că preșcolarii cu nivel moderat și ridicat de anxietate preponderent se caracterizează prin autoapreciere scăzută.

**Concluzii.** Anxietatea este definitorie preșcolarilor, astfel toți preșcolarii din lotul experimental manifestă fie nivel moderat, fie nivel ridicat de anxietate. Conform dimensiunii de gen, anxietatea prevalează la fete. Vom explica anxietatea fetelor mai ridicată comparativ cu cea a băieților printr-o specificitate a sistemului nervos al acestora, precum și o vulnerabilitate mai mare față de starea și dispoziția mamei (în situația în care mama resimte anxietate, temeri, neliniște și depresie) și față de anumite caracteristici ale mediului de grădiniță și a relațiilor cu copiii de aceeași vârstă.

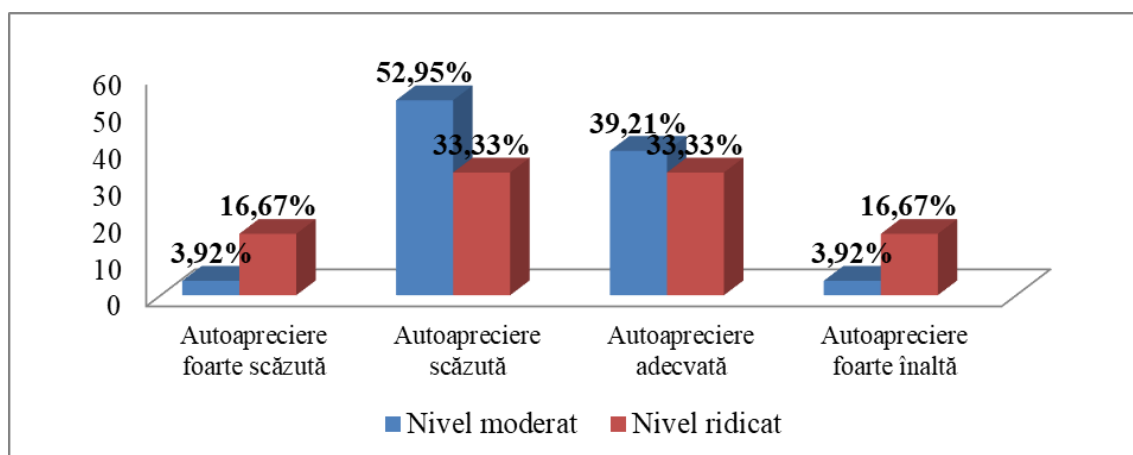


Fig. 3. Frecvențele pentru autoapreciere la preșcolarii cu diferite niveluri de anxietate

Pentru preșcolari sunt particulare anumite temeri, deși evidențiem 12 temeri la aceștia, cele mai comune pentru un număr mare de copii sunt: teama de animale, teama de monștri, teama de medic, teama de rău, de oameni și de copii răi. La băieți predomină teama de animale, teama de medic, teama de rău, de oameni și de copii răi și teama de a fi certați de părinți, teama de a rămâne singur, în timp ce la fete identificăm teama de întuneric, teama de medic, neliniște și teama în situațiile certurilor între părinți, teama de scene groaznice din filme, teama de animale și teama de părinți și de pedeapsa părinților. Ținem să menționăm aici că predominarea

temerilor distincte la băieți și fete provine din modalitățile diferite de cunoaștere și descoperire a lumii înconjurătoare de către aceștia.

Preșcolarii cu anxietate moderată și ridicată se caracterizează printr-o autoapreciere scăzută. Autoaprecierea copilului este încă în proces de dezvoltare și de descoperire a calităților și atributelor sale. Totodată, vom puncta aici că autoaprecierea nu se întemeiază pe realitate, preșcolarii tind să accepte ceea ce aud despre sine de la adulți. Astfel, preșcolarii cu autoapreciere scăzută se încadrează feedback-ul negativ de la adulți ceea ce poate condiționa o anxietate accentuată.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFIE:

1. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.
2. HARWOOD, R. MILLER, S., VASTA, R. *Psihologia copilului*. Iași: Polirom. 944 p. ISBN 9789734617685.
3. PĂNIȘOARA, G. *Parenting de la A la Z. 83 de teme provocatoare pentru părinții de azi*. Iași: Polirom 2022. 628 p. ISBN 978-973-468782-4.
4. 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.
5. RACU, Iu. Anxietatea la preșcolari: caracteristici și determinante. În: *Revista Psihologie Pedagogie Specială Asistență Socială*. Nr. 3 (56). Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019. p. 39 – 54. ISSN 1857-0224.
6. RACU, Iu. Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolarilor. În: *Revista Psihologie Pedagogie Specială Asistență Socială*. Nr.1 (58). Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. p.119 – 130. ISSN 1857-0224.
7. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*: Monografie. Ed. a 2-a revizuită și adăugită. Redactor științific: Racu Ig.,- Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.09>  
CZU: 616-001/-009:159.9

## DIMENSIUNI PSIHOLOGICE ALE VIETII TINERILOR DIAGNOSTICAȚI CU DIABET ZAHARAT

**Mircea Tudor MAIORESCU,**  
*doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
*psiholog clinician, Spitalul Clinic Județean de Urgențe din Suceava, România*  
**ORCID ID: 0009-0005-7034-6095**

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

**Rezumat:** *Articolul își propune să ofere o trecere în revistă a riscurilor asociate cu diabetul zaharat (DZ), care contribuie la distresul specific diabetului, dificultăților personale și interpersonale pe care le trăiesc pacienții cu diabet zaharat încă din momentul aflării diagnosticului, precum și necesitatea includerii psihologilor în echipele multidisciplinare responsabile pentru îngrijirea pacienților cu diabet. În acest sens, vom prezenta o analiză a bazelor de date MEDLINE și PUBMED a National Library of Medicine, din SUA.*

**Cuvinte-cheie:** *diabet zaharat, distress, anxietate, depresie, psiholog, intervenții.*

## PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF THE LIFE OF YOUNG PEOPLE DIAGNOSED WITH DIABETES

**Abstract:** *This article aims to provide an overview of the risks associated with diabetes mellitus (DM), which contribute to diabetes-specific distress, personal and interpersonal difficulties that patients with diabetes experience from the moment of diagnosis. Diagnosis, as well as the need to include psychologists in the multidisciplinary teams responsible for the care of patients with diabetes. In this sense, we will present an analysis of the MEDLINE and PUBMED databases of the National Library of Medicine, in the USA.*

**Keywords:** *diabetes, distress, anxiety, depression, psychologist, interventions.*

### Introducere

Organizația Mondială a Sănătății definește afecțiunile cornice ca fiind acele tulburări caracterizate de o durată lungă, de cel puțin trei luni, cu simptome de intensitate variabilă și având adesea o evoluție progresivă, dar lentă [19; 22]. Diabetul zaharat se numără printre afecțiunile medicale cornice, care are un impact asupra nivelului fizic, afectând funcția pancreasului, dar care afectează, de asemenea, și aspectele psihosociale ale vieții.

Diabetul este o boală cronică gravă, asociată cu efecte devastatoare atât la nivel individual în plan fizic și psihologic, cât și la nivel economic. De altfel, diabetul a fost inclus încă din 2011 în rândul celor patru boli netransmisibile care ocupă un loc fruntaș pe lista de priorități a liderilor mondiali [19; 22].

Însă, în ciuda acestui statut, incidența și prevalența sa continuă să aibă un parcurs îngrijorător ascendent. Particularitatea deosebită a secolului XXI o prezintă pandemia diabetului zaharat. Indiferent de succesele obținute ale diabetologiei clinice și experimentale obținute în ultimii ani, răspândirea și morbiditatea diabetului zaharat continuă să crească, după datele Organizației Mondiale a Sănătății [2; 11; 19].

Diabetul zaharat este o boală de durată, care necesită tratament, dar și schimbări importante în modul de viață. Alimentația sănătoasă, exercițiul fizic, renunțarea la vicii, respectarea unui program al zilei sunt, la fel, un tratament în cazul diabetului zaharat [2]. Este important de acordat mare atenție acestei afecțiuni, deoarece, în

lipsa unui control permanent, boala va evolua. Potrivit statisticilor internaționale: fiecare a 11-a persoană suferă de diabet zaharat; una din 2 persoane care suferă de diabet nu știe că este bolnavă; la fiecare 7 secunde o persoană decedează din cauza diabetului; diabetul este prima cauză de amputație a membrilor; diabetul este prima cauză de cecitate (pierdere a vederii); diabetul este prima cauză de tratament prin dializă; diabetul mărește de 2-4 ori apariția bolilor cardio-vasculare. Deși aceste date sunt îngrijorătoare, vestea bună este că, în situația în care persoana cu diabet este responsabilă, cunoaște toate particularitățile bolii și respectă recomandările specialiștilor în viața de zi cu zi, complicațiile diabetului pot fi evitate [2; 23; 24].

Diabetul este o boală cu impact psihologic semnificativ asupra pacienților, dat fiind că gestionarea lui necesită o reconfigurare semnificativă a stilului de viață și eforturi constante de a respecta procedurile și indicațiile medicale indispensabile pentru a supraviețui sau a reduce riscul unor complicații grave, iremediabile – toate acestea fără să existe nici perspectiva vindecării, nici recompense sigure sau sesizabile imediat de către persoană. Primirea diagnosticului de diabet reprezintă un moment de cumpănă pentru persoană, iar vestea apare ca un șoc atât pentru pacient, cât și pentru familie, indiferent de tipul de diabet [5].

Pe de altă parte, diabetul, încă din momentul diagnosticării, tinde să fie o adevărată povară atât pentru pacienți, cât și pentru persoanele apropiate lor. Conform unor autori, diagnosticul este trăit ca o condamnare la o viață amenințată de multiple complicații medicale ireversibile și invalidante și îngreunată de eforturi constante pentru gestionarea bolii și ținerea sub control a riscurilor asociate. [2; 4; 7].

Gestionarea diabetului zaharat (DZ) necesită atât gestionarea biologică, cât și psihologică, diabetul aducând și o serie de dificultăți psihologice ce pot perturba viața indivizilor, comportamentală și afectivă. Diabetul zaharat implică un set zilnic de comportamente de auto-îngrijire: tratamentul cu insulină este necesar înainte de fiecare masă și doza de insulină este stabilită în relație cu valoarea glicemiei, dar menținerea unei valori bune glicemice în timpul zilei se poate dovedi un proces obositor, deoarece există mulți alți factori care pot influența acest echilibru. Unii dintre acești factori pot fi controlați de către suferinzi, cum ar fi numărul de carbohidrați consumați, nivelul de efort fizic

depus în acea zi, timpul dintre mese, în timp ce alți factori sunt dificil de gestionat [12; 18].

Principalele dificultăți emoționale asociate cu controlul glicemic slab la bolnavii cu DZ sunt depresia, anxietatea, tristețea și retragerea emoțională [15]. Chiar dacă aceste dificultăți emoționale se pot reduce după primul an de la diagnosticare, strategiile de adaptare dezvoltate în această perioadă de timp pot avea un impact asupra dezvoltării psihologice ulterioare [10; 15; 17].

Interacțiunile complexe între tulburările psihologice și afecțiunile medicale reprezintă un domeniu de interes în continuă expansiune, care a atras de-a lungul timpului atenția instituțiilor mondiale din domeniul psihologiei sănătății. Astfel, Organizația Mondială a Sănătății propune un program de promovare a unei viziuni integrate în privința abordării tulburărilor psihologice în cazul diabetului zaharat [23].

Depresia, fie că este majoră, moderată sau ușoară, distimia și simptomele depresive subclinice, care apar în lipsa întrunirii criteriilor pentru diagnostic psihiatric, reprezintă un factor de risc la pacienții cu diabet zaharat în ceea ce privește diminuarea calității vieții [4; 6; 8; 9]. Persoanele care suferă de depresie și anxietate prezintă un risc crescut de a dezvolta și alte afecțiuni [23]. Asocieră dintre anxietate și diabet nu este clarificată în literatura de specialitate, dar există studii care indică faptul că la acești pacienți asocierea anxietății poate duce la evenimente cardiace și poate crește riscul mortalității [1].

De altfel, depresia și distresul emoțional sunt frecvente în cazul pacienților cu diabet [6; 9; 15] și se asociază nu doar cu o afectare a calității vieții acestora [2; 4], ci și cu o gestionare defectuoasă a bolii [2; 4; 13].

Diabetul poate să interfereze puternic în viața pacienților, pe mai multe planuri: profesional, social, la nivelul relațiilor de familie.

Suportul psiho-social are un impact important în gestionarea anxietății și pot reduce anxietatea în cazul persoanelor cu diabet zaharat. Conform savanților, suportul social în situații de viață stresante este asociat cu niveluri mai scăzute ale depresiei și distresului psihologic [10; 18]. Singurătatea, sentimentul singurătății, este un predictor al incidenței evenimentelor depresive, chiar și atunci când sunt controlate variabile ca factorii de risc demografici, comportamentali și biologici, simptomele depresive și numărul prietenilor și al mem-

brilor familiei, așa cum arată un studiu longitudinal, realizat de-a lungul a 19 ani de către Thurston și Kubzansk, 2009. În plus, situațiile de viață care pot provoca un stres major cronic pot contribui la erodarea relațiilor sociale [2; 7; 17].

Diabetul zaharat poate reprezenta un factor stresor important în sine, dar mai ales când se asociază cu afecțiuni psihologice sau cu alți stresori de natură psihosocială. De aceea, investigarea grupului de suport și eventual abordarea acestei teme în intervenția psihologică pot reprezenta obiective importante în evaluarea și consilierea pacienților cu diabet zaharat [18].

De asemenea, printre factorii personali care acționează ca impedimente în gestionarea eficienței a diabetului, atunci când dobândesc o valență negativă, se numără: cunoștințele despre boală și tratament, sentimentul de putere în tratamentul propriei boli, alfabetizarea privind sănătatea, motivația, cognițiile cu privire la sănătate, eficacitatea de sine, abilitățile de coping și de rezolvare de probleme, locul controlului, depresia, anxietatea, uitarea, abuzul de alcool, alte probleme de sănătate care pot să influențeze managementul diabetului [17; 18].

În timp ce printre factorii de mediu care interferează cu autoîngrijirea bolii se numără: suportul social, factori ce țin de calitatea serviciilor primite, aspecte de ordin socio-economic, distanța până la centrele de asistență medicală, alte responsabilități și îndatoriri concurente, factori legați de disponibilitatea unor opțiuni medicale de calitate, accesul la alimente sănătoase, posibilitatea de a face exerciții fizice etc. [3; 8].

Datele din literatură arată, că a trăi cu diabet în timpul tinereții nu este o experiență liniară, iar vocile tinerilor pot informa cercetătorii să dezvolte intervenții personalizate bazate pe dovezi care să-i ajute să obțină un control emoțional și metabolic mai bun [3; 10; 11].

### **Scopul**

Evaluarea și analiza literaturii disponibile dedicate problemelor psihologice la pacienții cu diabet zaharat.

### **Material și metode**

A fost efectuat PUBMED search și MEDLINE search pentru a selecta lucrările disponibile de ultimii 10 ani în baza cuvintelor cheie: diabetul zaharat, status afectiv, distress, anxietate, depresie în limbile română, engleză, franceză și rusă. Au fost găsite multiple surse științifice, din care o valoare

pentru reviuul dat au prezentat 50 lucrări științifice selectate.

### **Rezultate**

Dintre cele mai importante elemente responsabile pentru incidența crescută a mortalității și morbidității la nivel mondial se cunosc diabetul zaharat și hiperglicemia, astfel amintim una dintre declarațiile Federației Internaționale de Diabet (IDF): "diabetul reprezintă una dintre urgențele majore ale sănătății secolului XXI în întreaga lume"[2].

Cercetările ultimilor ani aduc date din ce în ce mai clare cu privire la conexiunea dintre diabet și tulburările afective.

Dereglările metabolice exprimate în cadrul diabetului zaharat (DZ) duc la modificări patologice a multor sisteme și organe, dar au și un impact psihologic și social profund [3; 5; 8]. Însă, spre deosebire de tabloul clinic al afecțiunii, profunzimea tulburărilor psihologice în cadrul diabetului zaharat este foarte puțin studiată și elucidată în literatura contemporană. E nevoie de o viziune în profunzime a ceea ce înseamnă viața cu DZ la tineri, concentrându-se pe diferiți factori psihologici și relaționali care au un impact asupra gestionării zilnice a diabetului zaharat. Rezultatele studiilor din acest articol de sinteză, se adaugă bazei limitate de studii de specialitate din contextul românesc [6; 7; 8; 16].

Începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea, odată cu dezvoltarea psihologiei moderne, modelul biomedical, conform căruia bolile somatice sunt asociate exclusiv cu perturbări în plan biologic, a început să piardă din putere. În prezent, datorită contribuțiilor provenite din psihologie, domină preferința pentru modelul biopsihosocial ce aduce în prim plan ideea că sănătatea este un obiectiv ce poate fi atins atunci când se acordă atenție tuturor planurilor de funcționare a individului [3; 4; 22]. Diabetul este un exemplu foarte sugestiv pentru ce înseamnă modelul biopsihosocial și cum poate fi acesta folosit în avantajul pacienților și al populației generale, iar legătura strânsă dintre nivelul biologic, psihologic și social se manifestă atât în etiologia diabetului, cât și pe parcursul vieții pacienților [3].

Împreună cu problemele date de obligativitatea de a respecta cu precizie un tratament complicat și de sentința de a trăi cu o boală incurabilă, diabetul aduce o serie de dificultăți psihologice ce pot perturba semnificativ viața pacienților în plan personal, profesional, social și familial.

Odată cu diagnosticul, persoana primește și eticheta de „diabetic”, iar aceasta aduce cu sine o serie de implicații sociale, legale și de viața indivizilor [5].

Stigmatizarea pacienților cu diabet pare să fie o problemă destul de serioasă, dar subdetectată și cercetată [17]. Cu toate că în general persoanele care nu au diabet sunt de părere că această boală nu este un motiv de stigmatizare socială, mulți pacienți cu diabet declară că există numeroase contexte în care evaluările sociale negative își pun amprenta asupra vieții lor la locul de muncă, de studii, în relațiile interpersonale etc. [8; 12].

Sub aspect practic, calitatea vieții persoanelor suferinde de afecțiuni cronice a constituit și constituie subiect de cercetare interdisciplinară extrem de important pentru abordarea terapeutică globală. Termenul de „calitate a vieții” se referă la percepțiile subiective atât ale pacientului cât și ale specialiștilor în domeniu, este o reflectare a capacității individuale de a se adapta noilor condiții evolutive ale bolii cronice [20].

În ultimii ani multe studii au încercat să cuantifice schimbările calității vieții pacienților cu diabet zaharat, spre regret, majoritatea acestora au fost realizate pe loturi terapeutice neomogene de pacienți, cu aplicarea diferitor metode de urmărire a efectului realizat în raport cu gestul terapeutic practicat [20]. Măsurarea calității vieții este dificilă, problematică și constituie o colecție complexă, dinamică, de dimensiuni obiective și subiective, sociale și individuale, pozitive și negative, ce interacționează continuu [24].

### Perspective

Trebuie menționat faptul că, actualmente este investigat insuficient impactul real al diabetului zaharat asupra calității vieții pacientului, corelarea acesteia cu tipul de diabet, cu severitatea și cu rata complicațiilor. Se impune, în acest context, de a realiza o analiză cu interpretare cantitativă și calitativă a implicațiilor diagnosticului și tratamentului asupra stării de sănătate și asupra nivelului de calitate a vieții, a gradului de adaptare psihologică și socială în diferite tipuri de diabet. Prin cercetarea literaturii de specialitate autohtone, proporția lucrărilor științifice care abordează calitatea vieții pacienților cu diabet zaharat s-a dovedit a fi foarte mică și are un caracter sporadic. Sunt necesare studii de evaluare ale calității vieții cu ajutorul chestionarelor specifice consacrate diabetului zaharat, capabile, de-a lungul diferitelor

etape de tratament, să ofere o imagine complexă a percepției pacientului asupra propriei stări de sănătate.

Lipsa unor astfel de instrumente a limitat până în prezent dezvoltarea unor servicii specializate în R. Moldova, deoarece rezultatele studiilor de specialitate din străinătate nu pot fi extrapolate pe cazistica noastră. Astfel, cu referire la problematica prezentată, este o nevoie iminentă de dezvoltare, traducere și adaptare a unor chestionare specifice pentru evaluarea gradului în care diabetul zaharat și procesul terapeutic influențează calitatea vieții pacientului. Evaluarea calității vieții este importantă și atunci când facem referire la monitorizarea în timp a evoluției diabetului zaharat.

Calitatea vieții pacienților cu diabet (DZ) este afectată de o multitudine de factori. Din acest punct de vedere, complicațiile medicale pe care pacienții le dezvoltă adesea din cauza diabetului (DZ) reprezintă una dintre cele mai mari amenințări la adresa calității vieții [4; 8; 14]. Predictorii specifici pentru o calitate redusă a vieții sunt vârsta mai înaintată, genul feminin, un statut socioeconomic redus, existența unor probleme de sănătate precum boli cardiovasculare, complicații microvasculare, insuficiență cardiacă congestivă, boală vasculară periferică, boli pulmonare cronice; utilizarea insulinei; numărul medicamentelor incluse în planul de tratament, prezența depresiei etc. [2; 19].

În ciuda acestor contradicții, indiferent de variabila căreia îi revine contribuția cea mai mare în raport cu aderența la comportamentele dezirabile pentru managerierea diabetului, atât distresul specific diabetului, cât și simptomele depresive și depresia de intensitate patologică necesită atenție și tratament specific, diferențiat [2].

Ceea ce pare să conteze mai mult este capacitatea de a depista corect în ce constă problema, în vederea aplicării strategiilor și tehnicilor terapeutice potrivite. Iar ambele dimensiuni ale problemei – evaluare și recomandări terapeutice corespunzătoare – solicită prezența unui psiholog clinician în echipa multidisciplinară responsabilă pentru îngrijirea pacienților cu diabet [12; 18].

Deși au fost demonstrate beneficiile evidente printr-o abordare extinsă interdisciplinar a tratamentului pacientului diabetic, există încă numeroase bariere în calea integrării tuturor metodelor de tratament a tulburărilor afective [18]. Sunt necesare studii viitoare extinse care să identifice întreaga gamă de probleme emoționale asociate



diabetului și complicațiilor cronice, precum și modalități de prevenție. În acest context se subliniază din nou importanța psihologului în echipa de îngrijire a pacientului cu diabet [2; 24].

Includerea serviciilor psihologice în pachetul demersurilor pentru îngrijirea persoanelor diagnosticate cu diabet este acceptată și încurajată consistent în rândul profesioniștilor [2; 19], iar eficiența intervențiilor psihologice în sprijinul acestor persoane este susținută științific [13; 17; 18].

În cazul îngrijirii pacienților cu diabet, indiferent de vârsta acestora, se constată că intervențiile pe mai multe planuri, livrate de echipe multidisciplinare ce conțin și specialiști cu pregătire în psihologie, sunt încurajate tot mai mult [8; 10; 13; 17; 18]. În plus, Asociația Americană de Diabet include testarea și intervenția psihologică pe lista standardelor de îngrijire primară a pacienților cu diabet și formulează o serie de recomandări pentru identificarea și gestionarea dificultăților psihosociale specific diabetului [2; 24].

Cu toate acestea, puține persoane cu diabet ajung să apeleze la ajutor psihologic chiar dacă au nevoie [18], iar în Republica Moldova, pe baza observațiilor empirice, se poate spune că evaluarea și suportul psihologic nu par a fi o regulă în schema de îngrijire pe termen lung a acestor pacienți. De altfel, accesarea serviciilor de intervenție psihologică, pare să fie în continuare sub-optimală, deși s-a putut constata o oarecare îmbunătățire de-a lungul timpului.

Căutarea suportului psihologic tinde să fie îngreunată de o multitudine de factori psihosociale precum stigmatizarea socială, normele sociale, temerile asociate cu terapia, teama de a intra în contact cu propriile emoții, evitarea autodezvăluirii, așteptările negative cu privire la utilitatea și riscurile colaborării cu un psiholog sau stima de sine, nu doar de condiții obiective precum lipsa unei asigurări medicale care să acopere costurile [19;24].

### **Concluzii**

Diabetul zaharat (DZ) este o boală cu impact psihologic semnificativ asupra pacienților, dat fiind că

gestionarea lui necesită o reconfigurare semnificativă a stilului de viață și eforturi constante de a respecta procedurile și indicațiile medicale indispensabile pentru a supraviețui sau a reduce riscul unor complicații grave, iremediabile – toate acestea fără să existe nici perspectiva vindecării, nici recompense sigure sau sesizabile ușor de către persoană. Primirea diagnosticului de diabet reprezintă un moment de cumpănă pentru persoană, iar vestea apare ca un șoc atât pentru pacient, cât și pentru familie, indiferent de tipul de diabet .

Diabetul zaharat (DZ) este un exemplu foarte sugestiv pentru ce înseamnă modelul biopsihosocial și cum poate fi acesta folosit în avantajul pacienților și al populației generale. Legătura strânsă dintre nivelul biologic, psihologic și social se manifestă atât în etiologia diabetului, cât și pe parcursul vieții pacienților. Rezultatele studiilor din acest articol se adaugă bazei limitate de studii de specialitate, care evidențiază diabetul zaharat la tineri, care nu este o experiență liniară.

Includerea serviciilor psihologice în pachetul demersurilor pentru îngrijirea persoanelor diagnosticate cu diabet este acceptată și încurajată consistent în rândul profesioniștilor, iar eficiența intervențiilor psihologice în sprijinul acestor pacienți necesită susținută științific.

Înțelegerea motivelor pentru care unii pacienți cu diabet întâmpină dificultăți în a solicita ajutor psihologic, cât și găsirea unor măsuri pentru înlăturarea barierelor dintre pacienții cu diabet și psihologi devin la fel de importante ca identificarea strategiilor și tehnicilor terapeutice de succes.

Educarea comunității, pe direcția evidențierii utilității serviciilor psihologice în asistarea pacienților cu diabet zaharat și a creșterii colaborării medic – pacient – psiholog, a întăririi comportamentelor de căutare a suportului psihologic, devin la fel de importante.

Încurajarea realizării unor demersuri de cercetare, pe direcția evidențierii utilității serviciilor psihologice în asistarea tinerilor cu diabet și a creșterii calității vieții acestora.

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. ALI, S., STONE, M. A., PETERS, J. L., DAVIES, M. J., & KHUNTI, K. The prevalence of comorbid depression in adults with type 2 diabetes: A systematic review and meta-analysis. In: *Diabetic Medicine*, nr. 23, 11, 2006, pp. 1165–1173.
2. AMERICAN DIABETES ASSOCIATION. Lifestyle management. In: *Diabetes Care*, nr. 40, Suppl.1, 2017, pp. 33–43.

3. ASHRAFF, S., SIDDIQUI, M. A., & CARLINE, T. E. The psychosocial impact of diabetes in adolescents: a review. In: *Oman Medical Journal*, nr. 28(3), 2013, pp.159-162.
4. BARENDSE, S., SINGH, H., FRIER, B. M., & SPEIGHT, J. The impact of hypoglycaemia on quality of life and related patient-reported outcomes in type 2 diabetes: A narrative review. In: *Diabetic Medicine*, nr. 29, 3, 2012, pp. 293–302.
5. BARNARD, K. D., SKINNER, T. C., & PEVELER, R. The prevalence of co-morbid depression in adults with type 1 diabetes: Systematic literature review. In: *Diabetic Medicine*, nr. 23, 4, 2006, pp. 445–448.
6. BĂDESCU, S. V., TĂTARU, C., KOBYLINSKA, L., GEORGESCU, E. L., ZAHIU, D. M., ZAGREAN, A.M., & ZĂGREAN, L. The association between diabetes mellitus and depression. In: *Medical Life*, nr. 9(2), 2016, pp.120–125.
7. BOGATEAN POP, M. & HÂNCU, N. People with type 2 diabetes facing the reality of starting insulin therapy: factors involved in psychological insulin resistance. In: *Practical Diabetes International*, nr. 21(7), 2014, pp. 247–252.
8. BONARDI, A., CALLUS, E., ROMAGNONI, C. Social support, depression, and heartdisease: a ten year literature view. In: *Frontiers in Psychology*, nr. 4, 2013, 384 p.
9. DANTZER, C., SWENDSEN, J., MAURICE-TISON, S., & SALAMON, R. Anxiety and depression in juvenile diabetes: a critical review. In: *Clinical Psychology Review*, nr. 23, 2013, pp. 787–800.
10. DELAMATER, A. M. Psychological care of children and adolescents with diabetes. In: *Pediatric Diabetes*, nr.10, s12, 2009, pp. 175–184.
11. DOVEY-PEARCE, G., & CHRISTIE, D. Transition in diabetes: young people move on—we should too. In: *Journal of Paediatric Child Health*, nr. 23(4), 2013, pp.174-179.
12. HARVEY, J., N. Psychosocial interventions for the diabetic patient. In: *Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity: Targets and Therapy*, nr. 8, 2015, pp. 29–43.
13. HILLIARD, M. E., POWELL, P. W., & ANDERSON, B. J. Evidence-based behavioral interventions to promote diabetes management in children, adolescents, and families. In: *American Psychology*, nr. 71(7), 2016, pp. 590-601.
14. HUSSAIN, T., AKLE, M., NAGELKERKE, N., & DEEB, A. Comparative study on treatment satisfaction and health perception in children and adolescents with type 1 diabetes mellitus on multiple daily injection of insulin, insulin pump and sensor-augmented pump therapy. In: *SAGE Open Med*, nr. 23(5), 2017.
15. NORTHAM, E. A., MATTHEWS, L. K., ANDERSON, P. J., CAMERON, F. J., & WERTHER, G. A. Psychiatric morbidity and health outcome in type 1 diabetes: perspectives from a prospective longitudinal study. In: *Diabetes Medical*, nr.22, 2015, pp.152–157.
16. SERBAN, V., BRINK, S., TIMAR, B., SIMA, A., VLAD, M., & TIMAR, R. An increasing incidence of type 1 diabetes mellitus in Romanian children aged 0 to 17 years. In: *Journal of Pediatric Endocrinology & Metabolism*, nr 8, 2015, pp.293-298.
17. SKINNER, T. C., WHITE, J., JOHNSTON, C., & HIXENBAUGH, P. Interaction between social support & injection regimen in predicting teenagers' concurrent glycosylated hemoglobin assays. In: *Journal of Diabetes Nursing*, nr.3, pp.140-144.
18. SNOEK, F. J., & SKINNER, T. C. Psychological counselling in problematic diabetes: Does it help? In: *Diabetic Medicine*, nr.19(4), pp. 265-73.
19. VON SENGBUSCH, S., MÜLLER-GODEFFROY, E., HÄGER, S., REINTJES, R., HIORT, O., WAGNER, W. Mobile diabetes education and care:

- intervention for children and young people with Type 1 diabetes in rural areas of northern Germany, *Diabetic Medicine*, Volume 23.
20. WEXLER, D. J., GRANT, R. W., WITTENBERG, E., BOSCH, J. L., CAGLIERO, E., DELAHANTY, L., ... & MEIGS, J. B., Correlates of health-related quality of life in type 2 diabetes, *Diabetologia*, 49, 7, 2006, p. 1489–1497.
  21. WHITTEMORE, R., JASER, S., CHAO, A., JANG, M., & GREY, M., Psychological experience of parents of children with type 1 diabetes. A systematic mixed-studies review, *The Diabetes Educator*, 38, 4, 2012, p. 562–579.
  22. WORLD HEALTH ORGANIZATION, CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION. Integrating the response to mental disorders and other chronic diseases in health care systems. Geneva: World Health Organization, 2014.
  23. WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global report on diabetes, 2016.
  24. WORLD HEALTH ORGANIZATION, CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION. Integrating the response to mental disorders and other chronic diseases in health care systems, Geneva: World Health Organization, 2014.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.10>  
CZU: 316.77:37.01

## CERCETAREA PROCESULUI DE COMUNICARE A COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

**Olga DRUGUȘ,**

*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației*  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău, RM  
director adjunct, IPLT „Petru Rareș”, Chișinău, RM  
**ORCID ID: 0000-0002-0914-2510**

**Rezumat.** *Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice, care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta să-și depășească aceste dificultăți, să pună în valoare posibilitățile acestora, care, de regulă, stau la baza aptitudinii lor de învățare. Cadrele didactice trebuie să aplice adaptări psihopedagogice și modificări/adaptări curriculare ale conținuturilor corespunzătoare în scopul realizării finalităților educaționale, astfel, conștientizându-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.*

### COMMUNICATION RESEARCH OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

**Abstract.** *Students with learning difficulties need teachers, who understand the individual way of learning, can guide them to overcome these difficulties, to highlight their strong points, which, as a rule, are the basis of their ability to learning. 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 an indicative sense of the optimal route to achieve the objectives, and the didactic methods and strategies must be flexible and adapted for each child in part according to individual potential.*

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

**Introducere.** Schimbarea concepției comunicative promovată în școală pune în prim plan problema educării cu și mai multă sârguință a capacității comunicative deopotrivă la profesor și la elevi, concomitent cu îmbunătățirea comunicării de ansamblu din cadrul instituției școlare. Comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al educației. Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice, care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta să-și depășească aceste dificultăți, să pună în valoare posibilitățile acestora, care, de regulă, stau la baza aptitudinii lor de învățare.

Problema comunicării copiilor cu dificultăți de învățare este una relativ nouă și actuală în vizorul cercetătorilor din domeniul educației incluzive. În opinia E. Vrasmaș, dificultățile de învățare sunt considerate „*cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar*” [apud 9]. Cercetări asupra

acestei categorii de copii cu dificultăți de învățare s-au întreprins, îndeosebi, în ultimele patru decenii. 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. B. Запорожец, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин etc., în care activitatea comunicativă este abordată în contextul teoriei activității prin disocierea componentelor structurale.

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 a abilităților și deprinderilor copiilor de a stăpâni mijloacele 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 noi este teza fundamentală a cercetătorului Л. С. Выготский [11].

Reieșind din varietatea tipologiilor dificultăților de învățare, termenul *dificultăți de învățare* include toate categoriile de probleme ale învățării – de la cele simple până la cele determinate de o dizabilitate, impactul acestora asupra elevilor manifestându-se prin reducerea performanței școlare și chiar prin eșec [10].

Comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al educației. Competența de comunicare se va manifesta și prin capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciați profesori sunt aceia care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac nici să se simtă judecați, nici manipulați, nici sfătuiți, ci aceia care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării.

La etapa inițială, **scopul experimentului constativ** vizează diagnosticarea particularităților de manifestare și valorificare a comunicării, ce constituie teme și cauze pentru dificultățile de învățare ale elevilor claselor primare.

În corespundere cu scopul identificat au fost formulate următoarele *obiective ale cercetării experimentale de constatare*:

- *identificarea și selectarea optimă (adaptarea) aparatului investigațional și a metodologiei de cercetare a comunicării elevilor cu dificultăți de învățare;*
- *conceptualizarea tabloului integrat al lotului experimental/de control;*
- *aplicarea testelor, chestionarelor și a fișelor de observare în rândul elevilor cu dificultăți de învățare;*
- *analiza cantitativă/calitativă și prelucrarea informațiilor din eșantionul experimental și al celui de control;*
- *elaborarea concluziilor.*

Odată fiind formulate, scopul și obiectivele experimentului constativ, și fiind analizate conceptele teoretice, vom avea ca punct de plecare că dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și interrelaționarea a copiilor cu dificultăți de învățare va conduce la facilitarea adaptării psihosociale a acestora, dacă:

- *vor fi determinate fundamentele științifice ale comunicării și corelarea lor cu dificultățile de învățare;*
- *vor fi determinate reperele metodologice ale investigației de constatare a problemei vizate;*
- *se va elabora și se va fundamenta teoretic și praxiologic modelul pedagogic de dezvoltare a comunicării în activitatea copiilor cu dificultăți de învățare;*
- *se va elabora și se va valida experimental un program de formare a abilităților de comunicare a elevilor cu dificultăți de învățare în clasă și în familiile acestora.*

Etapele experimentului de constatare vor rezida în obiectivele trasate mai sus, cu accente pe formularea și descrierea aparatului științific de cercetare; pe demersul investigației și prelucrarea informației obținute.

**Lotul experimental.** Lotul experimental a fost selectat judicios (excluzând principiul aleatoriu), deoarece este vorba despre elevii cu dificultăți de învățare. În cadrul investigației pedagogice am selectat 5 instituții de învățământ general din diverse localități: Chișinău (2 instituții), Ialoveni (1 instituție), Râșcani (1 instituție), Călărași (1 instituție).

Atât eșantionul experimental, cât și cel de control fiind formate din elevii ai claselor a III-a și a IV-a cu dificultăți de învățare: câte 4 elevi din fiecare clasă din instituțiile de învățământ din Chișinău și câte 2 elevi din mediul rural. Din instituțiile din Chișinău, cu un număr mare de clase, vor participa 24 elevi cu dificultăți de învățare, iar din clasele celorlalte instituții - câte 12 elevi.

Astfel, din *Tabelul 1* constatăm că la experimentul pedagogic va participa un număr de 56 de elevi cu dificultăți de învățare din eșantionul experimental și 28 din cel de control. În total - 84 de copii ai claselor a III-a și a IV-a.

*Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare* cuprinde:

- *datele de identificare ale elevilor (care, ulterior, vor fi codificate pentru a asigura confidențialitatea și păstrarea datelor cu caracter personal);*
- *sexul elevilor (pentru asigurarea reprezentativității eșantionului este important să fie incluși atât băieți, cât și fete);*
- *reușita elevilor la sfârșitul anului (calificativul la sfârșitul clasei a II-a, respectiv, a III-a);*
- *descrierea rezultatelor succinte din Grila de observare, Lista de control și testele psihologice de evaluare inițială.*

**Tabelul 1. Numărul elevilor cu dificultăți de învățare implicați în experimentul pedagogic de constatare**

Instituția de învățământ, localitatea	Eșantion experimental, nr. de elevi		Eșantion de control, nr. de elevi	
	Clasa a III-a	Clasa a IV-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Chișinău	16	16	8	8
Ialoveni	4	4	2	2
Râșcani	4	4	2	2
Călărași	4	4	2	2
<b>Tipul eșantionului</b>	Eșantion experimental 1 (E <sub>1</sub> )	Eșantion experimental 2 (E <sub>2</sub> )	Eșantion de control 1 (C <sub>1</sub> )	Eșantion de control 2 (C <sub>2</sub> )
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

Pentru o analiză exhaustivă a problemei comunicării elevilor cu dificultăți de învățare, am găsit oportun să analizăm atât profilul instituției (arte, economie, general), cât și mediul urban/rural în care aceasta își desfășoară activitatea.

Multitudinea metodelor și tehnicilor de diagnosticare a elevilor cu dificultăți de învățare se regăsește și în unele documente elaborate de Ministerul Educației, alte structuri competente în problematizarea elevilor cu dificultăți de învățare.

Inițial ne vom axa pe *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, anexă la Ordinul Ministrului Educației, nr. 99 din 26.02.2015*. Pct. 2 al acestei *Metodologii* prevede faptul că aceasta stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare a dezvoltării copilului la diferite niveluri și este obligatorie pentru aplicarea în activitățile structurilor cu atribuții în domeniu.

Astfel că, prin aplicarea *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului*, Comisia multidisciplinară intrașco-

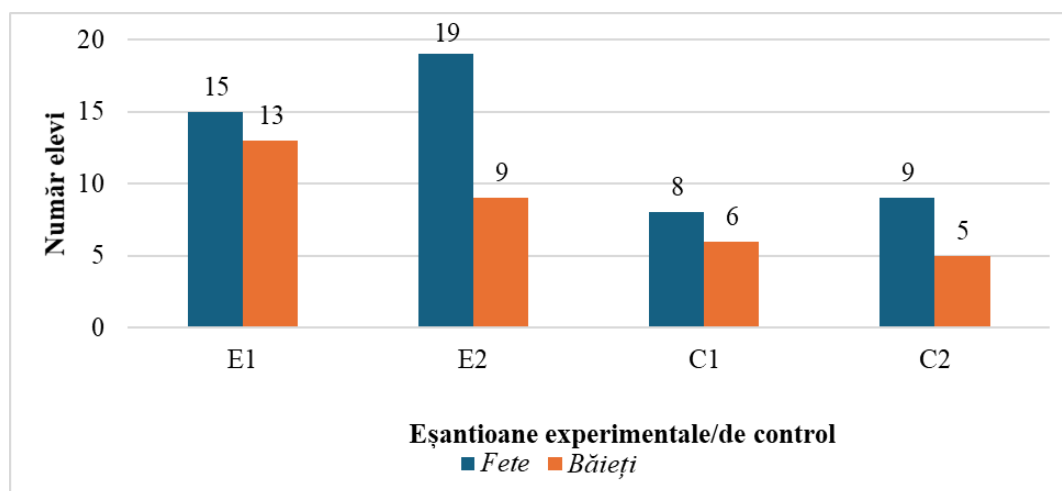
lară va oferi primele informații despre constatarea dificultăților de învățare ale elevilor.

*Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului* include un număr de 30 de afirmații (aspecte verificate), prin care evaluatorii vor bifa 3 opțiuni; *da, nu, parțial*.

Analiza formelor și tipurilor de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare se va axa pe rezultatele experimentului de constatare în baza eșantioanelor experimentale/de control E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>.

*Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a*, a permis să sintetizăm datele colectate. Astfel, din totalul celor 56 de copii ai eșantioanelor experimentale (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>), 34 sunt fete și 22 sunt băieți, iar din lotul de control C<sub>1</sub> și C<sub>2</sub> - 17 sunt fete și 11 sunt băieți.

Din *Figura 1* rezidă faptul că asigurarea reprezentativității fete/băieți este în proporție de 60,7% la 39,3% pentru ambele categorii de eșantioane.



**Figura 1. Distribuția copiilor cu dificultăți de învățare după sex, clasă și tip de eșantion**

Unul dintre indicatorii ce atestă întâmpinarea dificultăților de învățare ale elevilor claselor primare este reușita (calificativul) acestora la sfârșit de an. Am luat ca ani de referință calificativele la sfârșit de an pentru clasele a II-a și a III-a.

Conform *Metodologiei privind evaluarea criteriilor prin descriptori, clasele I-IV*, aprobată prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468

din 13.11.2019, la evaluările sumative în clasele II-III, elevii sunt evaluați prin calificativele: **FB** – „foarte bine”; **B** – „bine”; **S** – „suficient” la limba și literatura română și matematică. Tot aici sunt descriși descriptorii nivelurilor de performanță pentru celelalte discipline din Planul-cadru, ce se notează cu litere mici de mână: **i** – „independent”; **g** – „ghidat de învățător”; **s** – „cu mai mult sprijin”.

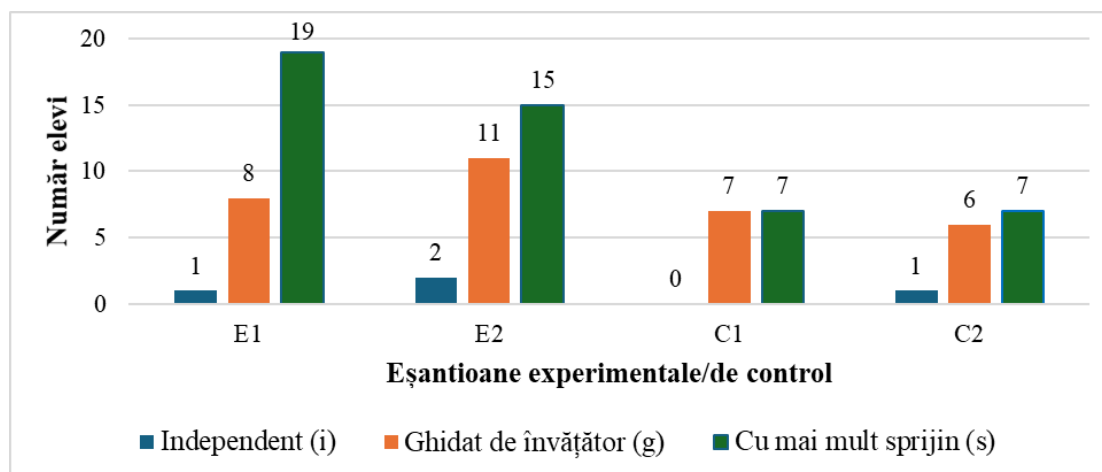


Figura 2. Distribuția copiilor cu DÎ evaluați prin descriptorii nivelurilor de performanță

Datele din Figura 2 reflectă faptul că din cei 42 de copii cu dificultăți de învățare din clasa a III-a ( $E_1$  și  $C_1$ ), 2,4% (1 copil) – au fost evaluați prin descriptorul „independent”; 35,7% (15 copii) – prin descriptorul „ghidat de învățător”; 61,9% (26 copii) – prin descriptorul „cu mai mult sprijin”.

Din aceeași figură se atestă faptul că dintre copiii claselor a IV-a cu dificultăți de învățare (eșantioanele  $E_2$  și  $C_2$ ), 7,1% (3 copii) – au fost evaluați prin descriptorul „independent”; 40,5% (17 copii) – prin descriptorul „ghidat de învățător”; 52,4% (22 copii) – prin descriptorul „cu mai mult sprijin”. În comparație, ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul „cu mai mult sprijin”, în clasa a IV-a (eșantioanele  $E_2$  și  $C_2$ ) este cu 9,5 puncte procentuale mai mică decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ). În același timp, ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul „ghidat de învățător”, în clasa a IV-a (eșantioanele  $E_2$  și  $C_2$ ) este cu 4,8 puncte procentuale mai mare decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ). Aceste date ne conduc la ideea unui progres modest, dar sigur în rezultatele elevilor cu dificultăți de învățare la promovarea în clasa următoare.

Prin stabilirea descriptorului „ghidat de învățător” sau „cu mai mult sprijin”, cadrul didactic constată necesitatea unei remedieri, unui ajutor diferențiat/individualizat (ghidare sau mai mult sprijin) pentru elevul respectiv și își asumă responsabilitatea acordării acestuia. Drept rezultat, abordarea calitativă a evaluării prin descriptori nu se bazează pe numărul de greșeli comise de elev, dar se concentrează pe copilul concret.

Evaluarea elevilor prin calificative mici – „S” și descriptorii nivelurilor de performanță „g” și „s” este susținută și de *Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului*. Rezultatele acestei evaluări comprehensive sunt ilustrate în *Figurile 3 și 4*.

Aceeași logică de prezentare grafică este elucidată și pentru eșantioanele de control –  $C_1$  și  $C_2$  (*Figura 4*).

După cum observăm, cel mai bun indicator este faptul că „Copilul cunoaște informații despre identitatea sa” – 78,6% (elevi clasa a III-a, eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ) și 85,7% (elevi clasa a IV-a, eșantioanele  $E_2$  și  $C_2$ ).

Cea mai mică valoare se atestă la aspectul verificat „Copilul stabilește ușor contacte cu alte persoane” – 14,3% (elevi clasa a III-a, eșantioanele  $E_1$  și  $C_1$ ) și

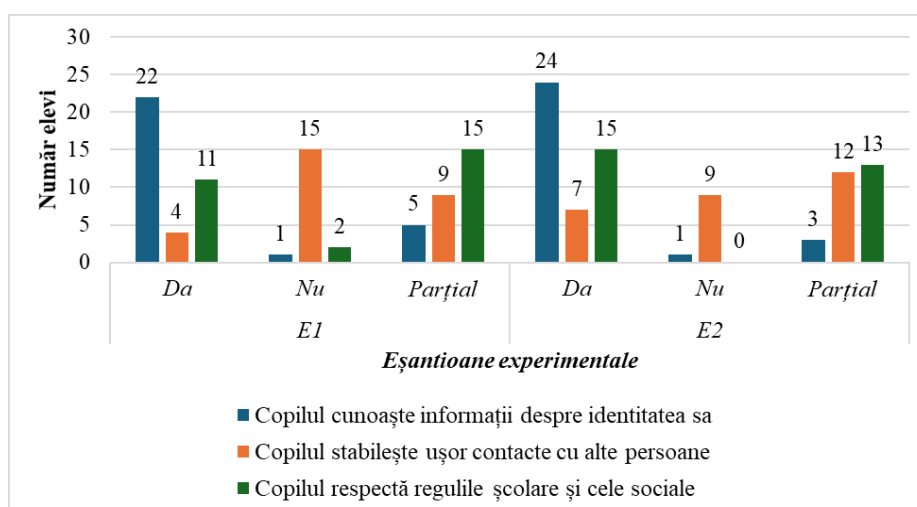


Figura 3. Rezultatele *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, E<sub>1</sub> și E<sub>2</sub>*

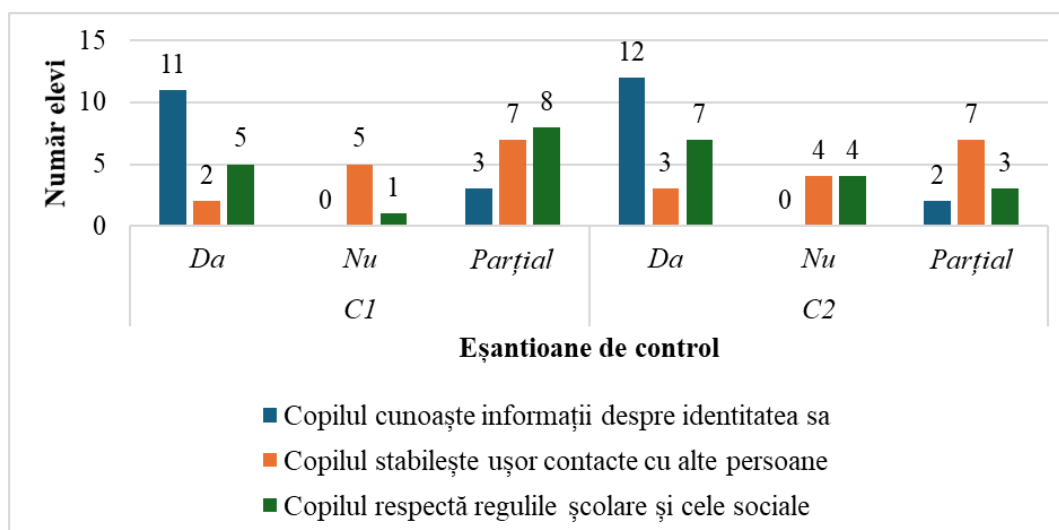


Figura 4. Rezultatele *Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, C<sub>1</sub> și C<sub>2</sub>*

23,8% (elevii clasa a IV-a, eșantioanele E<sub>2</sub> și C<sub>2</sub>). A stabili contacte, presupune, mai întâi de toate, bune abilități de comunicare, ceea ce pentru copiii cu DÎ este o problemă de dezvoltare.

Din cele 30 de aspecte verificate în *Lista* menționată mai sus, un rol aparte îl au aspectele legate de abilitățile de comunicare: *expunere și înțelegere de mesaje, pronunție, omisiuni de litere* etc. Rezultatele constatate pentru grupurile E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> sunt reflectate în ceea ce urmează – *Figura 5*.

Astfel, circa 71,4% din elevii eșantionului E<sub>1</sub> și 78,6% din elevii eșantionului E<sub>2</sub> „*pot expune corect mesaje*”, totodată peste 89% dintre elevii celor două

eșantioane „*omit litere sau cuvinte când citesc fragmente din text*”.

„*Înțelegerea mesajelor doar după câteva repetări ale acestora*” este specifică majorității elevilor (62,5%), în timp ce circa 57% dintre elevii cu DÎ nu manifestă probleme de pronunție. În ultimă instanță, se observă detașat că *nici un elev* din cei incluși în experimentul de constatare nu „*utilizează semnele punctuației în procesul citirii-scrierii*”.

Comunicarea nonverbală este la fel de importantă ca cea verbală, prin urmare, datele din figura de mai jos conduc la concluzia că 60,7% din subiecții eșantionelor E<sub>1</sub> și E<sub>2</sub> utilizează limbajul nonverbal de comunicare.



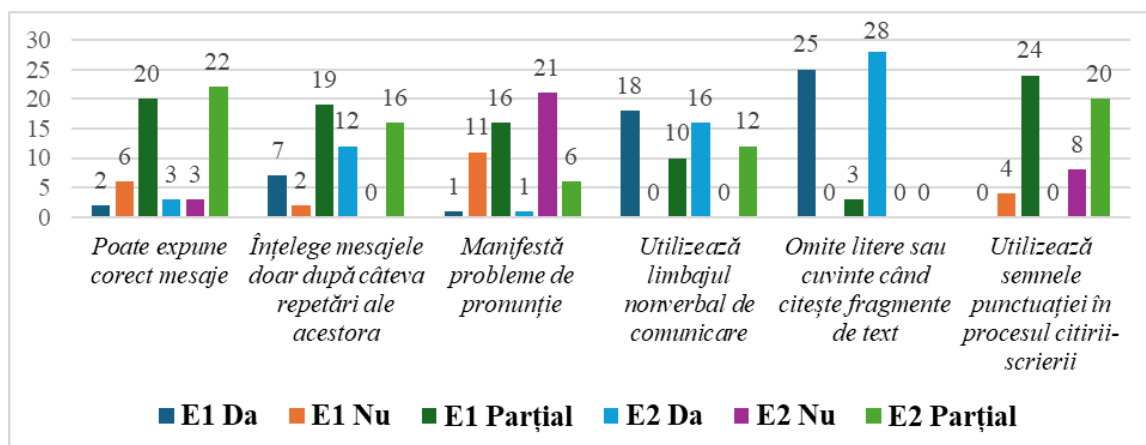


Figura 5. Rezultatele Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului legate de abilitățile de comunicare, număr elevi

În pofida celor expuse mai sus, o analiză minuțioasă a Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, celor 84 de subiecți ai eșantionului de constatare ne conduce la anumite concluzii:

- majoritatea copiilor manifestă un comportament echilibrat și binevoitor – 98%;
- circa 74% se implică în activități extracurriculare;
- majoritatea copiilor evaluați se orientează în spațiu și timp – 82%.

Ținem să menționăm că toate constatările și estimările efectuate de specialiști în baza acestei Liste de control reflectă o descriere suficient de obiectivă pentru luarea deciziei de intervenție pedagogică.

Literatura de specialitate prezintă în mod constant importanța activităților ludice în dezvoltarea abilităților de comunicare a copiilor cu dificultăți de învățare. Astfel, în contextul evaluării gradului de dezvoltare/manifestare a abilităților comportamentale și de comunicare pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 – lipsa abilității, iar 5 – grad superior de manifestare) a fost aplicată **Grila de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc**.

În baza diferențialei semantice, am determinat scorul ca medie aritmetică ponderată după formula:

$$\text{Scor mediu} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i n_i}{\sum_{i=1}^n n_i}, \quad (2.1)$$

unde:

- $x_i$  – caracteristica/scorurile fiecărei variante a manifestărilor comportamentale;
- $n_i$  – frecvența/numărul respondenților care au indicat o anumită variantă de răspuns.

În baza datelor colectate, în Tabelul 2 vom prezenta scorurile medii ale celor 84 de subiecți evaluați pentru fiecare manifestare comportamentală în parte.

Informațiile din Tabelul 2 elucidează următoarele aspecte ale manifestării abilităților de comunicare ale copiilor cu DÎ în cadrul jocurilor organizate în clasă sau la activitățile extrașcolare:

- copilul, de obicei, urmează instrucțiunile orale simple, având, deseori, nevoie de ajutor;
- copilul are dificultăți în a înțelege semnificația cuvintelor simple sau le înțelege greșit;
- copilul ascultă și urmărește discuțiile din cadrul activității;
- copilul întâmpină dificultăți în exprimare, vorbește lent, nu-și exprimă punctul de vedere, tonul este uniform;
- copilul are postură, preponderent, rigidă cu o înclinare ușoară spre relaxare.

Tabelul 2. Scorurile medii ale elevilor cu DÎ calculate în baza Grilei de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității de joc

Manifestări comportamentale	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>
Abilitatea de a urma instrucțiuni	2,3	3	2,2	3,1
Abilitatea de a înțelege semnificațiile cuvintelor	2,3	2,8	2,1	2,7
Abilitatea de a înțelege discuțiile din cadrul activității	2,7	3,2	2,8	3,4
Abilitatea de a se exprima	1,9	2,7	1,8	2,6
Abilitatea de a comunica prin limbajul nonverbal	2,6	2,4	2,5	2,9

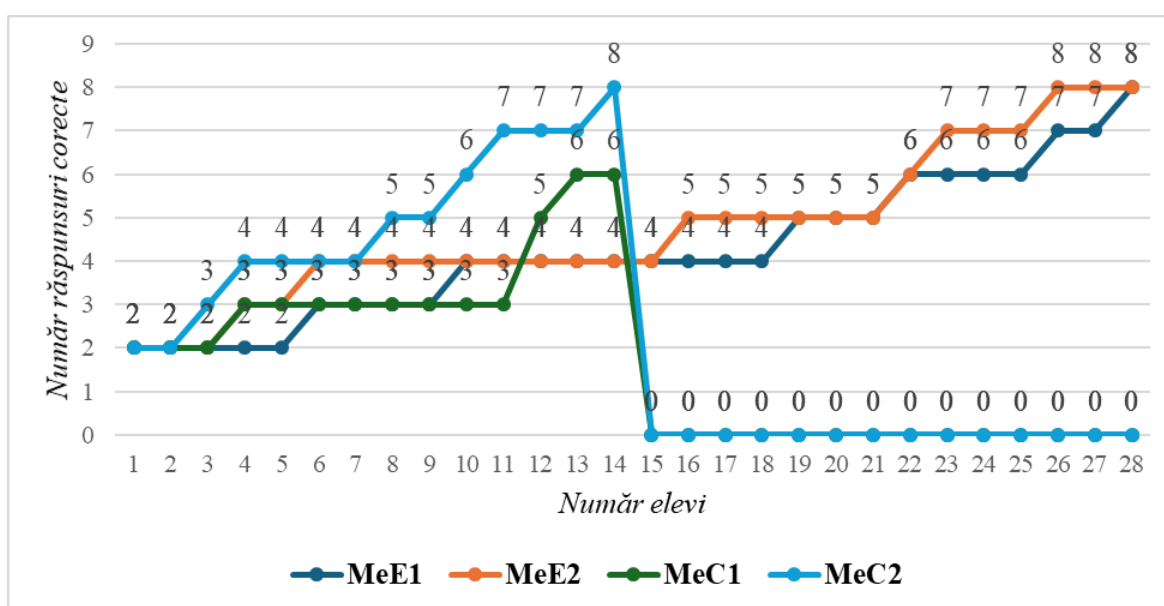
**Tabelul 3. Media rezultatelor copiilor cu DÎ din grupurilor experimentale și de control la Testul A. Descoedres**

Proba	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>
I. Contrarii (cu obiecte și imagini)	4	5	3	5
II. Lacune	6	6	7	5
III. Cifre	3	4	4	4
IV. Materii	2	3	3	3
V. Contrarii (fără obiecte și imagini)	6	6	6	7
VI. Culori	8	9	8	8
VII. Verbe	8	11	9	11

Continuând logica experimentului de constatare, trecem treptat spre analiza rezultatelor colectate în baza **Testului A. Descoedres**, complexitatea testului rezidând în evaluarea integrată a copiilor cu dificultăți de învățare în baza celor 7 probe. Rezultatele sintetice ale acestor probe sunt prezentate în Tabelul 3.

Rezultatele din Tabelul 3. indică **media aritmetică** a răspunsurilor pentru fiecare probă în parte, însă, pentru o analiză mai amplă, ce va caracteriza tendința centrală a seriilor de date colectate și distribuție (valoarea cu frecvența cea mai mare), vom analiza **mediana** și **modul** ca indicatori statistici ai valorilor colectate.

Pentru *Proba 1 a Testului A. Descoedres* mediana are următoarele valori:  $M_e E_1 - 4$ ;  $M_e E_2 - 4$ ;  $M_e C_1 - 3$ ;  $M_e C_2 - 4,5$ . Valorile date explică faptul că pentru eșantioanele  $E_1$  și  $E_2$  jumătate dintre răspunsurile exacte date de către elevii implicați în experimentul de constatare sunt mai mici ca 4 și jumătate sunt mai mari ca 4. Pentru eșantionul de control  $C_1$  - jumătate dintre răspunsurile exacte date de către elevii implicați în experimentul de constatare sunt egale sau mai mici ca 3 și jumătate sunt egale sau mai mari ca 3, iar pentru eșantionul de control  $C_2$  - jumătate dintre subiecți au dat 4 și mai puține răspunsuri exacte și jumătate dintre subiecți au dat 5 și mai multe răspunsuri exacte.



**Figura 6. Linia medianelor ( $M_e$ ) indicatorilor - Testul A. Descoedres (Proba 1)**

În rezultatul calculării **modului simplu** pentru seriile de date analizate se atestă faptul că acestea are următoarele valori pentru cele 4 eșantioane:  $M_0$  - 4 pentru  $E_1$ ,  $E_2$ ,  $C_2$  și  $M_0$  - 3 pentru eșantionul de control  $C_1$ . Astfel, frecvența cea mai mare a răspunsurilor exacte este dată de numărul 4 (subiecții au răspuns exact la 4 din 10 itemi) și 3 (subiecții au răspuns exact la 3 din 10 itemi).

Dintre cele mai semnificative erori pe care le-au făcut copiii la Proba 1 am identificat:

- utilizarea proprietăților *mare/mic* pentru adjectivele *înalt/scund, bătrân/tânăr*;
- potrivirea calificativelor într-un mod necorespunzător proprietăților (*nou/vechi, dreaptă/curbă, neted/zgrunțuros* etc.).

Pentru Proba 2 răspunsurile au fost mai aproape de logica textului citit, iar variația răspunsurilor elevilor, atât din grupurile experimentale, cât și din cele de control a fost de „+/-” 2 cuvinte. Copiii au completat lacunele din textul vorbit fiind ghidați de către cadrul didactic. Erorile s-au manifestat în acordarea numărului, cazului, genului substantivelor.

Rezultate modeste se atestă la *Proba 3 - Cifre* și la

*Proba 4 - Materii*. Din cele 5 serii de numere, majoritatea copiilor cu DÎ au fost capabili să rețină preponderent seria a II-a (5-6-3) și seria a III-a (4-7-3-2). La Proba 4, circa 80% dintre copiii din eșantioanele experimentale ( $E_1$ ,  $E_2$ ) și 79% din  $C_1$  și  $C_2$  au identificat doar 3 materii din care sunt confecționate obiectele.

La ultimele 3 probe *Contrarii, Culori și Verbe*, rezultatele sunt vizibil mai bune, elevii fiind capabili să denumească termenii, culorile și sensul celor mai simple verbe (sau să le mimeze).

Astfel, în corespundere cu descrierea condițiilor *Testului A. Descoedres*, constatăm că vârsta psihologică a limbajului copiilor cu dificultăți de învățare nu corespunde cu cea cronologică, atestându-se o reținere de 1-2 ani.

Aplicând **Proba de vocabular Rey** la eșantionul total de 84 subiecți, deducem următoarele:

- majoritatea copiilor - 81% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 16-20 itemi;
- 14% - au numit câte 2 cuvinte din diapazonul 10-15 itemi;
- 5% - 20-25 itemi (Figura7).

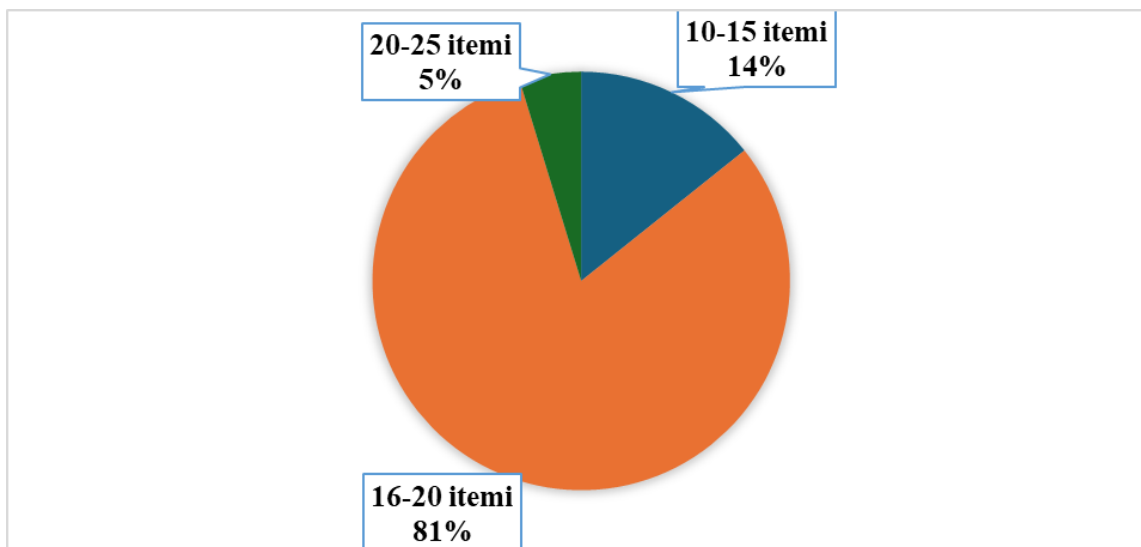


Figura 7. Ponderea răspunsurilor copiilor cu DÎ la proba Rey (adaptată), eșantioanele  $E_1$ ,  $E_2$ ,  $C_1$ ,  $C_2$

În același timp menționăm că nici un copil nu a fost capabil să numească cuvintele corespunzătoare pentru toți cei 25 de itemi selectați din 60 itemi ai probei Rey. Categoriile de itemi la care cei mai mulți copii au dat răspuns, în comparație cu aceia la care nu se atestă decât răs-

punsuri sporadice, sunt reflectate în Tabelul 4.

Elevii au fost capabili, fără ezitare, să numească piese de îmbrăcăminte și încălțăminte, insecte, legume și părți ale corpului. La circa 15 itemi elevii nu au oferit răspunsuri sau răspunsurile au fost incomplete (1 cuvânt, cuvinte greșite).

## PSIHOLOGIE

**Tabelul 4. Categoriile de itemi cu răspunsuri complete/incomplete /lipsă oferite de copiii cu DÎ în cadrul probei Rey, eşantioanele E<sub>1</sub>, C<sub>1</sub>**

Nr. d/o	Itemi cu răspunsuri complete	Itemi cu răspunsuri incomplete/lipsă
1.	Îmbrăcămintे	Arbori
2.	Încălțăminte	Metale prețioase
3.	Insecte	Sentimente
4.	Legume	Verbe
5.	Părți ale corpului	Consoane
6.	-	Animale exotice
7.	-	Diviziuni ale timpului
8.	-	Capitale europene
9.	-	Personaje din opere literare
10.	-	Scriitori
11.	-	Construcții navale
12.	-	Instrumente muzicale
13.	-	Sporturi
14.	-	Grade de rudenie
15.	-	Cereale

Ținând cont de faptul că în eşantioanele E<sub>2</sub>, C<sub>2</sub> au fost incluși elevi din clasa a IV-a, se atestă o creștere nesemnificativă a numărului de itemi cu răspunsuri

complete și o reducere a celor cu răspunsuri lipsă/incomplete (Tabelul 5).

**Tabelul 5. Categoriile de itemi cu răspunsuri complete/incomplete/lipsă oferite de copiii cu DÎ în cadrul probei Rey, eşantioanele E<sub>2</sub>, C<sub>2</sub>**

Nr. d/o	Itemi cu răspunsuri complete	Itemi cu răspunsuri incomplete/lipsă
1.	Îmbrăcămintе	Metale prețioase
2.	Încălțăminte	Sentimente
3.	Ființe zburătoare	Verbe
4.	Insecte	Consoane
5.	Legume	Animale exotice
6.	Părți ale corpului	Capitale europene
7.	Instrumente muzicale	Personaje din opere literare
8.	Sporturi	Scriitori
9.	Grade de rudenie	Cereale
10.	Arbori	Diviziuni ale timpului

Totodată ținem să constatăm că la unele categorii de itemi, copii cu DÎ au fost capabili să asocieze cuvintele doar după explicarea sensului acestora de către profesor, de exemplu, *diviziuni ale timpului, personaje istorice, animale exotice, construcții navale, perioade de vârstă* etc.

În consecință, aceste constatări vor permite pro-

fesorului să valorifice cuvintele menționate în diverse contexte, să propună sarcini de îmbogățire a vocabularului, specificând categoriile de cuvinte date.

La finalizarea experimentului de constatare am aplicat **Proba de citire Bovet**, recomandat în *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (2015)*, ale cărui rezultatele sunt reflectate în ceea ce urmează.

**Tabelul 6. Rezultatele Probei de citire Bovet, eşantioanele experimentale (E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>) și cele de control (C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>)**

Indicatori	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>
Numărul mediu al cuvintelor citite, $N_{\text{mediu\_cuvinte}}$	<b>62</b>	<b>76</b>	<b>60</b>	<b>70</b>
Numărul mediu de erori, $N_{\text{mediu\_erori}}$	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>8</b>
Coeficientul de corecție, $C_{\text{corecție}}$	<b>5,64</b>	<b>8,44</b>	<b>6,00</b>	<b>8,75</b>

Tipurile de greșeli frecvente care se atestă în rezultatul aplicării acestei probe sunt: *omisiunile, confuziile de litere și cuvinte, repetările, reluările, rânduiri sărite* etc.

Astfel, valoarea mai mare a coeficienților de corecție atestă rezultate de referință acceptabile. Pornind de la acestea, ulterior, profesorul va stabili tendințe de creșteri constante.

**În concluzie** menționăm că formele și tipurile de comunicare (verbală/nonverbală, scrisă/orală) a elevilor cu dificultăți de învățare au manifestări diferite în funcție de context, gradul de dificultate și tipul activității (didactică sau ludică).

Pentru a menține procesul educațional într-o stare eficientă și funcțională continuă, fiind capabil să corespundă transformărilor ce au loc atât în societate în general, cât și în sistemul educațional în particular, este necesară o adaptare permanentă a acestuia la necesitățile fiecărui copil.

Ca urmare, în perspectiva calității procesului incluziv, *se recomandă* că 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.

Experiența pe care o avem, aprofundată de cursuri de perfecționare în domeniul Educației Incluzive, au facilitat identificarea metodelor optime de a interacționa cu copiii cu dificultăți de învățare și folosirea acestor metode cu succes în dezvoltarea emoțională și în cunoașterea mediului social. Astfel, am reușit să abordăm și să înțelegem copilul în raport cu limitele și nevoile individuale, concludând că elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de metode speciale pentru inițiere în citire și în scriere fiind nevoie de structurarea cunoașterii, deoarece acești copii întâmpină dificultăți în organizarea informației, fiindu-le asigurat un mediu adecvat și bine structurat de învățare în clasă unde să fie o continuitate.

Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice, care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta să-și depășească aceste dificultăți, să pună în valoare posibilitățile acestora, care, de regulă, stau la baza aptitudinii lor de învățare.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ABRIC, J. C. *Psihologia comunicării*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973-683-953-2.
2. BOLBOCEANU, A., *Psihologia comunicării*. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie Univers Pedagogic*, 2007, nr. 2, p. 32-36. ISSN: 1811-5470.
3. BUCUN, N., RUSNAC, V., CUCER, A. *Conceptia educației incluzive*. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie Univers Pedagogic*, 2008, nr.1, p.6-24. ISSN: 1811- 5470- 624.
4. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom, 2011. 284 p. ISBN 978-973-46-1965-8.
5. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE M. *Psihologia copilului*. București. EDP, 1998. ISBN 973-30- 3771-0.
6. MÍSLIȚCHI, 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.
7. PÂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU. *Comunicarea eficientă. Ediția a 3 -a, revăzută*. Iași: Polirom, 2006. ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8.
8. 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.
9. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 291 p. ISBN: 973-30-5755-X.
10. VERZA F.E. *Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*. București: Editura Fundației Humanitas, 2004. 369 p. ISBN/Cod: 973-86055-1-2.
11. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва: Национальное образование, 2019. 368 с. ISBN 978-5-4454-0723-2

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.11>  
CZU:355/359:37.015+159.9(478+498)

## PERSONALITATE ȘI APTITUDINI ALE POLIȚIȘTILOR (Studiu comparativ între polițiștii din Republica Moldova și România)

**Lenuța OLARU,**

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă" din Chișinău,  
**ORCID ID: 0009-0007-2141-9088**

**Vica ANTON,**

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
**ORCID ID: 0009-0007-6521-9758**

**Rezumat.** Cerințele unui mediu standardizat și ierarhizat, cum este Ministerul Afacerilor Interne, necesitatea de a fi operativi și de a reacționa prompt la solicitările societății civile, precum și datele statistice cu privire la ultragiurea polițiștilor, ne determină să ne întrebăm cum reacționează polițiștii.

Polițiștii își desfășoară activitatea „în baza legii și pentru executarea acesteia, în interesul persoanei și al comunității, potrivit principiilor profesionalismului, confidențialității, integrității profesionale și loialității, stabilității în funcția publică, colaborării și cooperării, imparțialității și nediscriminării, transparenței, obiectivității, eficienței, responsabilității și subordonării ierarhice”. Dar, oare există o legătură între personalitatea polițiștilor și timpul de reacție în comportament, care de fapt influențează respectarea principiilor sus menționate? Anume acest lucru ne-am propus să îl studiem în articolul dat.

**Cuvinte-cheie:** polițiști, personalitate, timp de reacție, memorie, anxietate, naționalitate.

### PERSONALITY AND APTITUDES IN POLICE OFFICERS

#### (A comparative study between police officers from the Republic of Moldova and Romania)

**Abstract.** The requirements of a standardized and hierarchical environment, such as the Ministry of Internal Affairs, the need to be operative and to react promptly to the demands of civil society, as well as statistical data regarding the assault of police officers, prompt us to inquire into how police officers react. Police officers carry out their activities “based on the law and for its enforcement, in the interest of individuals and the community, according to the principles of professionalism, confidentiality, professional integrity and loyalty, stability in public office, collaboration and cooperation, impartiality and non-discrimination, transparency, objectivity, efficiency, responsibility, and hierarchical subordination.” But is there a connection between the personality of police officers and reaction time in behavior, which actually influences adherence to the aforementioned principles? This is what we aim to study in this article.

**Keywords:** police officers, personality, reaction time, memory, anxiety, nationality.

#### Introducere

Capacitatea cognitivă, adesea echivalată cu conceptul de inteligență generală, de fapt cuprinde o gamă extinsă de aptitudini specifice și generale, printre care inteligența ocupă un rol central. S-a acordat o atenție deosebită cercetării relației dintre viteza de procesare a informațiilor și aptitudinile cognitive. Studiile sistematice au confirmat că relația dintre viteza de procesare a informațiilor și aptitudinile cognitive poate fi observată prin timpul

de reacție înregistrat în sarcini cognitive elementare, care se concentrează în principal pe procesarea perceptuală. În sarcinile de rezolvare a problemelor sau de raționament, succesul este în mare măsură influențat de promptitudinea cu care informațiile importante în sarcina centrală sunt accesate și procesate de către funcțiile cognitive superioare. Întârzierea în captarea informației externe poate duce la eșecul în rezolvarea unei probleme sau la apariția unei erori de înțelegere [2].

Prin investigarea rapidității reacțiilor, de fapt, evaluăm aptitudinile cognitive, în special inteligența generală. Există numeroase modele teoretice ale abilității cognitive, iar una dintre cele mai acceptate experimental este cea propusă de Carroll (1993). În modelul său, Carroll sugerează o organizare în trei niveluri a aptitudinilor cognitive, inteligența generală, pe care o denumește abilitate generală, având o importanță centrală. Această abordare justifică de ce există corelații semnificative între performanțele la teste care se bazează pe procesări perceptuale, cum ar fi timpul de reacție, și scorurile obținute la diverse teste care evaluează aptitudinile cognitive.

Pe lângă inteligență, Carroll subliniază existența altor abilități legate direct de procesările perceptuale: abilități logico-matematice, verbale sau spațiale [1]. În plus, cercetările indică existența unor corelații semnificative între aceste aptitudini și timpul de reacție (Chodhury și Gorman, 1999). Termenul „timp de reacție” se referă, în general, la intervalul minim de timp între prezentarea unui stimul și furnizarea răspunsului de către subiect. „Timpul de reacție” reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate variabile dependente în psihologia experimentală, încă de la primele sale etape, iar termenul a fost folosit pentru a indica atât intervalul de timp necesar subiectului pentru a răspunde într-o sarcină specifică, cât și pentru procedura experimentală în sine. Timpul de reacție este studiat sub diferite forme: timpul de reacție simplu, timpul de reacție asociativ, timpul de reacție discriminativ, timpul de reacție decizional, timpul de reacție al memoriei etc. Dintre acestea, pentru măsurarea vitezei de procesare a informației, noi am selectat timpul de reacție simplu, timpul de reacție în alegeri și timpul de reacție în accesarea memoriei [3].

Transferul analogic este considerat un element esențial al inteligenței (Stenberg, 1977), raționamentului inductiv (Holyoak și Thagard, 1997), procesului de învățare, înțelegerii mediului și generării de idei noi (Dumbar și Blanchette, 2001; Holyoak, 2005) [4].

Există o strânsă legătură între capacitatea generală de învățare și cea de transfer a informațiilor. Cu cât un subiect este mai capabil să utilizeze eficient cunoștințele existente și să le aplice în situații noi, cu atât se consideră că are aptitudini cognitive mai dezvoltate, putând fi caracterizat ca fiind mai inteligent. Capacitatea de transfer este considerată o componentă crucială a inteligenței (Stenberg, 1977). Acest fapt este evident în cazul persoanelor cu deficiență mintală sau cu inteligență limitată. Ele asimilează cunoștințe aproape la fel de rapid ca per-

soanele cu inteligență normală, însă reamintirea și aplicarea informațiilor este mult diminuată în cazul celor cu deficiențe mintale [8].

Inteligența este un aspect important pentru oricine, indiferent de domeniul în care lucrează, inclusiv în domeniul aplicării legii, cum ar fi poliția. Deși multe dintre cerințele pentru a fi un polițist eficient nu se concentrează exclusiv pe coeficientul de inteligență, este important să recunoaștem că inteligența poate juca un rol semnificativ în eficacitatea unui ofițer de poliție prin:

- Rezolvarea de probleme (În timpul interacțiunilor cu publicul și investigațiilor, polițiștii se confruntă adesea cu situații complexe și neașteptate, inteligența poate ajuta un polițist să analizeze rapid situația, să identifice soluții eficiente și să ia decizii informate).
- Comunicare eficientă (Polițistul inteligent este capabil să comunice cu succes cu o varietate de persoane, inclusiv martori, victime și suspecți. Capacitatea de a-și exprima ideile clar și de a înțelege perspectivele celorlalți poate contribui la gestionarea eficientă a situațiilor tensionate și la construirea relațiilor pozitive cu comunitatea).
- Analiză și evaluare (În timpul investigațiilor, polițiștii trebuie să colecteze, să analizeze și să evalueze dovezi și informații pentru a rezolva cazurile. Inteligența poate facilita procesul de evaluare a probelor și de conectare a punctelor pentru a ajunge la concluzii valide și soluții adecvate).
- Adaptabilitate: (Mediul de lucru al poliției poate fi imprevizibil și dinamic, iar polițiștii trebuie să fie capabili să se adapteze rapid la schimbări și să reacționeze în mod adecvat în diferite situații. Inteligența poate ajuta la flexibilitatea mentală și la abilitatea de a face față cu succes provocărilor în curs de desfășurare).
- Prevenirea și detectarea infracțiunilor (Un polițist cu o inteligență ridicată poate fi mai eficient în identificarea modelelor și tendințelor în activitățile criminale și poate contribui la dezvoltarea strategiilor de prevenire și combatere a infracțiunilor).
- Instruire și dezvoltare profesională (Capacitatea de a înțelege conceptele complexe și de a asimila rapid informațiile noi poate facilita procesul de instruire și de dezvoltare profesională a polițiștilor. Polițiștii inteligenți pot fi mai receptivi la instruirea continuă și la îmbunătățirea abilităților lor).
- Lucrul în echipă (În multe situații, polițiștii lucrează în echipă pentru a rezolva cazurile și pentru a asigura siguranța publicului. Inteligența

poate facilita colaborarea și comunicarea eficientă în cadrul echipei, ceea ce poate duce la rezultate mai bune și la îndeplinirea obiectivelor comune).

- Gestionarea conflictelor (În timpul interacțiunilor cu publicul sau în situații de criză, polițiștii pot fi implicați în conflicte sau dispute. Inteligența poate ajuta un polițist să-și gestioneze emoțiile, să-și păstreze calmul și să abordeze conflictul într-un mod rațional și non-violent).

Astfel, inteligența este doar unul dintre multele aspecte care contribuie la succesul unui polițist. Într-o profesie atât de diversă și solicitantă, este nevoie de o gamă largă de abilități și calități pentru a fi un profesionist eficient și respectat în domeniul aplicării legii. Abilitățile interpersonale, etica profesională, rezistența la stres și formarea adecvată sunt, de asemenea, esențiale pentru a fi un ofițer de poliție eficient și respectat.

Pe de altă parte, și caracteristicile de personalitate ale polițiștilor au un impact semnificativ asupra modului în care aceștia reacționează în situații operaționale. Termenul „personalitate” a fost abordat în context psihologic, în două direcții: fie ca diferențe persistente între indivizi, fie ca asemănări care îi disting pe oameni ca ființe psihologice de alte specii. Această dualitate poate contribui la înțelegerea celor două abordări ale studiilor de personalitate: pe de o parte, investigarea trăsăturilor tot mai specifice ale individului și, pe de altă parte, explorarea totalității organizate a funcțiilor psihologice care evidențiază interacțiunea dintre procesele psihologice interne ale individului și mediul său social și biologic [4, p. 317-330].

Cercetarea în domeniul personalității izvorăște din ideea de bază că oamenii se diferențiază prin modelele lor individuale de comportament caracteristic - moduri unice în care se deplasează, comunică, își organizează mediul de viață sau își exprimă dorințele [5, p. 369].

Indiferent de natura comportamentului, specialiștii în personalitate, cunoscuți sub numele de personologi, investighează modul în care oamenii se disting în exprimarea lor și încearcă să identifice cauzele diferențelor dintre ei. În ciuda faptului că alte ramuri ale psihologiei examinează multe dintre aceleași funcții și procese, cum ar fi atenția, gândirea sau motivația, personologul acordă o atenție specială modului în care aceste procese diferite se interconectează și se integrează pentru a forma o identitate sau o personalitate distinctă pentru fiecare individ [6, p. 510].

## Metodologia cercetării:

### A. Obiectivele cercetării

Scopul cercetării este de a studia aptitudinile și personalitatea polițiștilor; a stabili existența unor relații între procesele evaluate și a surprinde diferențe între cele două naționalități.

### B. Ipotezele cercetării

H1. Există o relație directă între abilitățile cognitive și trăsăturile de personalitate evaluate la polițiști.

H2. Presupunem că rezultatele la probele aptitudinale sunt influențate de factori legați de genul și vârsta subiecților.

H3. Există diferențe între rezultatele obținute de polițiștii români și cei moldoveni la probele aplicate.

### C. Metoda și studiul participanților

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion alcătuit din 100 de subiecți (50 din Republica Moldova și 50 din România), cu vârste cuprinse între 21 și 55 ani (media de vârstă fiind 34,15 ani), angajați ai Poliției Moldovene, respectiv Poliției Române, în domeniul ordinii publice. 80% dintre subiecți sunt de gen masculin și 20% de gen feminin.

### D. Instrumentele de cercetare

Evaluarea personalității și aptitudinilor a fost realizată cu ajutorul platformei de evaluare computerizată Cognitive Assessment System++ [2]:

Chestionarul ZKPQ (Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire) este conceput pentru a evalua cinci factori potrivit Modelului Alternativ cu Cinci Factori (Alternative Five-Factor Model - AFFM), și anume:

- *Căutarea impulsivă de senzații.* (Această trăsătură de personalitate ce capătă scoruri ridicate se referă la tendința de a căuta senzații intense și noi experiențe în mod constant, adesea fără a lua în considerare consecințele sau riscurile implicate, poate fi alimentată de dorința de excitație și aventură, de nevoia de a evada din rutina zilnică sau de a experimenta sentimente puternice și plăcute. Căutarea impulsivă de senzații poate lua diverse forme, cum ar fi implicarea în activități cu risc ridicat. Persoanele care se angajează în căutarea impulsivă de senzații pot avea adesea dificultăți în menținerea relațiilor sociale stabile sau în îndeplinirea obiectivelor pe termen lung, deoarece caută în mod constant noutate și stimulare. Căutarea impulsivă de senzații poate avea atât aspecte pozitive, cum ar fi stimularea creativității și aventura, cât și aspecte negative, cum ar fi consecințele negative ale comportamentului impulsiv);

- *Sociabilitate.* (Este caracterizată de dorința și de abilitatea de a interacționa și de a comunica eficient cu ceilalți membri ai societății. Aceasta implică participarea activă în diverse activități sociale,



precum petreceri, întâlniri cu prietenii, evenimente culturale sau voluntariat. Oamenii sunt ființe sociale conform naturii lor, iar sociabilitatea joacă un rol crucial în dezvoltarea lor emoțională, cognitivă și socială. Interacțiunile sociale oferă oportunități de a învăța abilități sociale, de a forma legături interpersonale, de a-și dezvolta empatia și de a obține sprijin emoțional din partea celorlalți. Există diferențe individuale semnificative în ceea ce privește nivelul de sociabilitate. Unele persoane sunt mai introvertite și preferă interacțiunile sociale mai puțin intense și mai puțin frecvente, în timp ce altele sunt mai extravertite și se simt mai confortabil în medii sociale aglomerate și dinamice. Indiferent de preferințele individuale, sociabilitatea este importantă pentru bunăstarea generală și pentru construirea relațiilor sănătoase și satisfăcătoare).

- *Neuroticism-anxietate*. (O medie ridicată indică tendința unei persoane de a experimenta emoții negative, cum ar fi anxietatea, depresia și stresul. Anxietatea este o componentă importantă a neuroticismului și se manifestă prin preocupări excesive, neliniște și tensiune emoțională. Persoanele cu un nivel ridicat de neuroticism tind să fie mai sensibile la stres și să reacționeze mai intens la situații care provoacă anxietate sau frică. Acestea pot fi predispuși la grijile excesive cu privire la viitor, la teama de eșec sau la interpretarea negativă a evenimentelor curente. Anxietatea persistentă poate afecta relațiile interpersonale, performanța la locul de muncă și starea generală de bine ale individului. Cu toate acestea, este important să subliniem că neuroticismul nu este echivalent cu tulburarea de anxietate. Este normal să experimentăm o anumită anxietate în viața de zi cu zi, iar nivelul de neuroticism poate varia în funcție de circumstanțe și de personalitatea individuală a unei persoane);

- *Agresivitate-ostilitate*. (Agresivitatea și ostilitatea sunt două aspecte importante ale comportamentului uman, care pot fi influențate de o varietate de factori, inclusiv de trăsăturile de personalitate și de experiențele individuale. Agresivitatea înaltă se referă la tendința de a reacționa sau de a acționa într-un mod ostil sau violent față de ceilalți. Aceasta poate fi manifestată într-o gamă largă de comportamente, de la expresii verbale agresive până la violență fizică. Agresivitatea poate fi de natură fizică sau verbală și poate fi direcționată către alții sau către sine. Ostilitatea, pe de altă parte, este o trăsătură de personalitate care implică un sentiment general de resentiment, suspiciune și antagonism față de ceilalți. Persoanele cu un nivel ridicat de ostilitate pot avea tendința de a interpreta greșit intențiile celor din jur și pot fi mai predispuși la conflicte interpersonale. Atât agresivitatea, cât și ostilitatea pot

fi influențate de factori precum stresul, frustrarea, furia reprimată sau dificultățile în gestionarea emoțiilor. De asemenea, pot fi legate de trăsături de personalitate precum neuroticismul sau narcisismul);

- *Activitate*. (Se referă la orice acțiune sau proces în care o persoană sau un grup de persoane se angajează pentru a realiza ceva. Este o formă de implicare fizică, intelectuală sau creativă într-o anumită acțiune sau proces. Activitățile pot fi diverse și pot include lucruri precum munca, exercițiile fizice, hobby-urile, învățarea, socializarea, relaxarea și multe altele. Ele pot fi structurate și planificate sau pot apărea spontan. Scopul activității poate varia de la satisfacerea nevoilor de bază, îndeplinirea obiectivelor personale sau profesionale, dezvoltarea abilităților și talente, până la, cel puțin, bucuria și divertismentul. Un nivel ridicat de activitate poate duce la iritare și la plictiseală, dacă activitățile sunt percepute de individ ca plictisitoare);

- *Dezirabilitatea socială*. (O medie înaltă a dezirabilității denotă tendința individului de a se pune într-o altă valoare, alta decât este realitatea, de a prezenta un comportament care implică furnizarea deliberată a informațiilor false sau adevărul distorsionat într-un mod conceput să ascundă adevărul real despre personalitatea acestuia).

Proba **Timp de Reacție Simplu** măsoară viteza de procesare a informațiilor prin intervalul de timp dintre prezentarea vizuală a unui singur stimul și răspunsul motor furnizat de subiect, fiind utilizată pentru a evalua capacitatea de identificare a acestuia.

Proba **Timp de Reacție în Accesarea Memoriei** evaluează intervalul de timp necesar pentru ca subiectul să parcurgă conținutul memoriei de scurtă durată, în scopul de a decide dacă un stimul recent prezentat face parte sau nu dintr-un set de mai multe elemente expuse anterior.

Proba **Timp de Reacție în Alegeri** reprezintă o extensie a Testului Timp de Reacție Simplu, în care subiectul este expus la doi sau mai mulți stimuli și trebuie să aleagă din două sau mai multe modalități de răspuns. Testul implică prezentarea a doi stimuli țintă și două opțiuni de răspuns.

Testul **Transfer analogic** măsoară inteligența verbală și cea figurală. Subiectul trebuie să înțeleagă logica asocierii unor cuvinte/figuri, și aplicând regula descoperită, să selecteze alternativa potrivită.

#### **E. Prelucrarea și interpretarea rezultatelor**

Datele obținute în urma aplicării probelor au fost evaluate cu ajutorul programului de prelucrare statistică SPSS 16.0.

*Analiza normalității distribuției datelor ne-a indicat faptul că scorurile noastre nu sunt distribuite normal, astfel că, în prelucrarea statistică a datelor, am utilizat doar proceduri neparametrice de calcul.*

**Tabelul 1. Testarea normalității datelor**

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sociabilitate	.153	100	.000	.924	100	.000
CIS	.120	100	.001	.954	100	.001
Activitate	.214	100	.000	.874	100	.000
NeuAnx	.293	100	.000	.602	100	.000
Agresivitate	.182	100	.000	.899	100	.000
Dezirabilitate	.127	100	.000	.932	100	.000
Transfer analogic	.106	100	.007	.965	100	.010
TRS	.325	100	.000	.376	100	.000
TRM	.381	100	.000	.225	100	.000
TRA	.182	100	.000	.553	100	.000

a. Lilliefors Significance Correction

**H1.** În ceea ce privește prima ipoteză „există o relație directă între abilitățile cognitive și trăsăturile de personalitate evaluate la polițiști”, singura core-

lație semnificativă a fost înregistrată între dimensiunea personalității „Neuroticism-anxietate” și „Timpul de reacție în alegeri”.

**Tabelul 2. Corelația Neuroticism-anxietate și Timp de reacție în alegeri**

Correlations				
			NeuAnx	TRA
Spearman's rho	NeuAnx	Correlation Coefficient	1.000	.220*
		Sig. (2-tailed)	.	.028
		N	100	100
	TRA	Correlation Coefficient	.220*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.028	.
		N	100	100

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Astfel, există o corelație pozitivă semnificativă între neuroticism-anxietate și timpul de reacție în alegeri (coeficientul Spearman=0,220, DF=98,  $p < 0,05$ ). Cu cât scorul la anxietate este mai mare, cu atât timpul de reacție este mai ridicat.

Nu au fost evidențiate corelații semnificative statistice între rezultatele obținute la proba de personalitate și cele obținute la probele Transfer analogic, Timp de reacție simplu și Timp de reacție în accesarea memoriei.

**H2.** Referitor la cea de-a doua ipoteză, presupunem că rezultatele la probele aptitudinale vor fi influențate de factori legați de genul și vârsta subiecților.

➤ Referitor la gen, studiul a evidențiat că există diferențe semnificative statistice între femeile și bărbații în ceea ce privește timpii de reacție. Analizând media rangurilor, observăm faptul că bărbații sunt mai rapizi în reacții decât femeile.

**Tabelul 3. Gen - aptitudini**

	Sex	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Transfer analogic	masculin	80	50.60	4048.00
	feminin	20	50.10	1002.00
	Total	100		
TRS	masculin	80	49.10	3928.00
	feminin	20	56.10	1122.00
	Total	100		
TRM	masculin	80	46.88	3750.50
	feminin	20	64.98	1299.50
	Total	100		
TRA	masculin	80	46.95	3756.00
	feminin	20	64.70	1294.00
	Total	100		

Test Statistics <sup>a</sup>				
	Transfer_analogic	TRS	TRM	TRA
Mann-Whitney U	792.000	688.000	510.500	516.000
Wilcoxon W	1002.000	3.928E3	3.750E3	3.756E3
Z	-.069	-.965	-2.495	-2.448
Asymp. Sig. (2-tailed)	.945	.334	.013	.014

a. Grouping Variable: Sex

Testul U Mann-Whitney a concluzionat că:

- scorurile la proba Timp de reacție în accesarea memoriei sunt semnificativ mai mari la femeii decât la bărbați (U=510,5, N1=100, p two-tailed p=0,013);
- scorurile la proba Timp de reacție în alegeri sunt semnificativ mai mari la femeii decât la bărbați (U=516,0, N1=100, p two-tailed p=0,014);
- scorurile la proba de Transfer analogic nu sunt semnificativ diferite la femeii față de

bărbați (U=792,0, N1=100, p two-tailed p=0,945);

- scorurile la proba Timp de reacție simplu nu sunt semnificativ diferite la femeii față de bărbați (U=688,0, N1=100, p two-tailed p=0,334);
- În ceea ce privește vârsta, studiul a evidențiat faptul că nu există corelații semnificative statistice între factorul vârstă și rezultatele obținute de subiecți la probele de aptitudini (transfer analogic, timp de reacție simplu, timp de reacție în accesarea memoriei și timp de reacție în alegeri).

**Tabelul 4. Corelația Vârstă - aptitudini**

Correlations							
		Varsta	Transfer_analogic	TRS	TRM	TRA	
Spearman's rho	Varsta	Correlation Coefficient	1.000	-.010	-.059	.114	-.009
		Sig. (2-tailed)	.	.922	.557	.259	.933
		N	100	100	100	100	100

Nu există corelații semnificative între variabila vârstă și: Transfer analogic (Coeficientul Spearman = -0,010, DF=98, p=0,922), Timp de reacție simplu (Coeficientul Spearman = -0,059, DF=98, p=0,557), Timp de reacție în accesarea memoriei (Coeficientul Spearman = 0,114, DF=98, p=0,259), Timp de reacție în alegeri (Coeficientul Spearman = -0,009, DF=98, p=0,933).

**H3.** În ceea ce privește ipoteza 3 "Există diferențe între rezultatele obținute de polițiștii români și cei

moldoveni la probele aplicate", aceasta a fost confirmată parțial de prelucrarea statistică a datelor.

- În ceea ce privește personalitatea, nu există diferențe semnificative statistice între polițiștii moldoveni și cei români pentru eșantionul analizat. Urmărind media rangurilor, observăm faptul că polițiștii români obțin valori mai mari la scalele de sociabilitate (53,06), impulsivitate (52,64), agresivitate (55,63) și dezirabilitate (53,09), iar cei moldoveni la scalele de activitate (53,67) și anxietate (53,31).

**Tabelul 5. Naționalitate - trăsături de personalitate**

Ranks				
	Nationalitate	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sociabilitate	romana	50	53.06	2653.00
	moldoveneasca	50	47.94	2397.00
	Total	100		
CIS	romana	50	52.64	2632.00
	moldoveneasca	50	48.36	2418.00
	Total	100		
Activitate	romana	50	47.33	2366.50
	moldoveneasca	50	53.67	2683.50
	Total	100		
	Total	100		

NeuAnx	romana	50	47.69	2384.50
	moldoveneasca	50	53.31	2665.50
	Total	100		
Agresivitate	romana	50	55.63	2781.50
	moldoveneasca	50	45.37	2268.50
	Total	100		
Dezirabilitate	romana	50	53.09	2654.50
	moldoveneasca	50	47.91	2395.50

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Sociabilitate	CIS	Activitate	NeuAnx	Agresivitate	Dezirabilitate
Mann-Whitney U	1122.000	1.143E3	1.092E3	1.110E3	993.500	1120.500
Wilcoxon W	2397.000	2.418E3	2.366E3	2.384E3	2268.500	2395.500
Z	-.888	-.741	-1.106	-1.046	-1.796	-.899
Asymp. Sig. (2-tailed)	.375	.459	.269	.296	.073	.369

a. Grouping Variable: Nationalitate

Testul U Mann-Whitney a arătat că nu există diferențe semnificative statistic între polițiștii români și cei moldoveni pentru niciuna din dimensiunile de personalitate analizate: sociabilitate (U=1122,0, N1=50, N2=50, p two-tailed p=0,375), CIS (U=1,143, N1=50, N2=50, p two-tailed p=0,459), activitate (U=1,092, N1=50, N2=50, p two-tailed p=0,269), neuroticism-anxietate (U=1,110, N1=50, N2=50, p two-tailed p=0,296), agresivitate (U=993,5, N1=50, N2=50, p two-tailed p=0,073) și dezirabilitate (U=1120,5, N1=50, N2=50, p two-tailed p=0,369).

➤ În ceea ce privește aptitudinile, singura diferență semnificativă statistic între polițiștii moldoveni și cei români privește proba Timp de reacție simplu, unde polițiștii moldoveni înregistrează valori semnificativ mai mari decât omologii lor români. Urmărind media rangurilor, observăm faptul că polițiștii moldoveni obțin valori mai mari la probele de Transfer analogic (52,25), Timp de reacție simplu (56,47) și Timp de reacție în alegeri (53,32), iar polițiștii români la proba Timp de reacție în accesarea memoriei (51,67).

**Tabelul 6. Naționalitate - aptitudini**

	Ranks			Mean Rank	Sum of Ranks
	Nationalitate	N			
Transfer_analogic	romana	50	48.75	48.75	2437.50
	moldoveneasca	50	52.25	52.25	2612.50
	Total	100			
TRS	romana	50	44.53	44.53	2226.50
	moldoveneasca	50	56.47	56.47	2823.50
	Total	100			
TRM	romana	50	51.67	51.67	2583.50
	moldoveneasca	50	49.33	49.33	2466.50
	Total	100			
TRA	romana	50	47.68	47.68	2384.00
	moldoveneasca	50	53.32	53.32	2666.00
	Total	100			

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Transfer_analogic	TRS	TRM	TRA
Mann-Whitney U	1162.500	951.500	1.192E3	1.109E3
Wilcoxon W	2437.500	2.226E3	2.466E3	2.384E3
Z	-.606	-2.058	-.403	-.972
Asymp. Sig. (2-tailed)	.545	<b>.040</b>	.687	.331

a. Grouping Variable: Nationalitate

Însă Testul U Mann-Whitney a arătat că:

- scorurile la proba Timp de reacție simplu sunt semnificativ mai mari la polițiștii moldoveni, decât la polițiștii români ( $U=951,5$ ,  $N1=50$ ,  $N2=50$ ,  $p$  two-tailed  $p=0,040$ );
- nu există diferențe semnificative statistic între polițiștii români și cei moldoveni în ceea ce privește rezultatele la proba de Transfer analogic ( $U=1162,5$ ,  $N1=50$ ,  $N2=50$ ,  $p$  two-tailed  $p=0,545$ ), Timp de reacție în accesarea memoriei ( $U=1,192$ ,  $N1=50$ ,  $N2=50$ ,  $p$  two-tailed  $p=0,687$ ) și Timp de reacție în alegeri ( $U=1,109$ ,  $N1=50$ ,  $N2=50$ ,  $p$  two-tailed  $p=0,331$ ).

#### **Concluzii:**

- Rezultatele au arătat o corelație pozitivă semnificativă între neuroticism-anxietate și timpul de reacție în alegeri. Cu cât scorul la anxietate este mai mare, cu atât timpul de reacție este mai ridicat. Aceasta înseamnă că persoanele nevrotice/anxioase au reacții încetinite, existând o latență evidentă între procesarea informației și reacția comportamentală.
- Scorurile înregistrate de subiecții de gen feminin la proba Timp de reacție în accesarea memoriei și Timp de reacție în alegeri sunt mai ridicate decât la cei de gen masculin. Aceasta înseamnă că bărbații sunt mai rapizi în accesarea informației din memoria de lucru, precum și în alegerile făcute, decât femeile. Această diferență nu este semnificativă și pentru proba Timp de reacție simplu.
- De asemenea, în ceea ce privește inteligența verbală/analogică, nu se înregistrează diferențe semnificative între femei și bărbați.
- În ceea ce privește influența naționalității asupra trăsăturilor de personalitate, testul Mann-Whitney U nu relevă diferențe semnificative între polițiștii moldoveni și cei români. Apare o singură deosebire semnificativă statistic între cele două naționalități doar la proba Timp de reacție simplu, unde polițiștii moldoveni înregistrează valori semnificativ mai mari decât omologii lor români.

#### **Discuții:**

Timpul de reacție încetinit la subiecții cu valori ridicate la scala de neuroticism-anxietate poate fi explicat de modul în care anxietatea afectează procesul de luare a deciziilor. Astfel:

- Ruminarea excesivă - persoanele anxioase pot fi predispuse să rumege excesiv asupra opțiunilor disponibile și asupra consecințelor posibile ale alegerii lor. Această ruminare poate încetini

procesul de luare a deciziilor, deoarece individul poate fi blocat în analiza excesivă a informațiilor și a riscurilor asociate fiecărei opțiuni.

- Perfecționismul - anxietatea poate fi asociată cu un nivel ridicat de perfecționism, ceea ce poate face ca individul să aibă standarde ridicate și să fie reticent în a lua decizii până când nu este complet sigur de opțiunea corectă. Acest lucru poate conduce la o analiză îndelungată a opțiunilor și la o reacție încetinită în momentul alegerii.
- Temerile legate de consecințe - persoanele anxioase pot fi mai precaute în a lua decizii pentru a evita posibilele rezultate negative. Această precauție suplimentară poate întârzia procesul de luare a deciziilor, deoarece individul poate fi mai puțin dispus să accepte riscuri sau să ia decizii rapide.

Aceste sunt doar câteva aspecte care ar putea explica de ce timpul de reacție este încetinit în cazul alegerilor, în contextul anxietății.

Anxietatea poate afecta pe oricine, inclusiv polițiștii, și poate avea consecințe semnificative asupra modului în care aceștia iau decizii în timpul exercitării funcției lor. În contextul poliției, anxietatea poate fi cauzată de diverși factori, cum ar fi riscul ridicat la care sunt expuși în timpul serviciului, presiunea de a face față situațiilor de urgență sau de a lua decizii rapide în condiții stresante.

Anxietatea poate influența modul în care un polițist percepe situațiile și reacționează la acestea. De exemplu, poate duce la hiper-vigilență excesivă, ceea ce înseamnă că un polițist ar putea interpreta greșit comportamentul sau intențiile unei persoane, creând riscul de escaladare a unei situații care ar putea fi gestionată în mod mai eficient.

Pe de altă parte, anxietatea poate duce și la o reacție mai lentă sau la ezitare în luarea deciziilor, deoarece polițistul ar putea fi copleșit de sentimentele de nesiguranță sau de îndoială în propriile abilități.

Este esențial ca organizația să fie conștientă de impactul anxietății asupra lucrătorilor și să ofere suport adecvat, inclusiv programe de gestionare a stresului și acces la resurse de îngrijire a sănătății mintale. De asemenea, formarea continuă în gestionarea stresului și a presiunii poate ajuta polițiștii să își dezvolte abilități pentru a face față mai eficient situațiilor dificile și pentru a lua decizii raționale în ciuda anxietății.

Există cercetări care indică că, în general, bărbații pot avea timpi de reacție mai rapizi decât femeile. Acest lucru se datorează în principal diferențelor biologice și neurologice între sexe. De exemplu, există unele dovezi că bărbații au o dezvoltare mai mare a

anumitor zone ale creierului asociate cu procesarea rapidă a informațiilor și coordonarea motorie.

Totuși, este important să subliniem că există variații individuale semnificative în ceea ce privește timpul de reacție, iar diferențele de gen nu sunt întotdeauna absolute. Există femei care pot avea timpuri de reacție foarte rapizi, la fel cum există și bărbați cu timpuri de reacție mai lente. În plus, pregătirea, experiența și alte factori personali pot influența și ei performanța la testele de timp de reacție.

Studiile care indică diferențe în performanța cognitivă între polițiștii bărbați și femeile polițiști sunt interesante, dar trebuie interpretate cu atenție. Observații precum accesarea mai rapidă a informațiilor din memoria de lucru și timpul de reacție mai rapid la alegerile făcute de către polițiștii bărbați în comparație cu femeile polițiști ar putea fi influențate de o varietate de factori, inclusiv biologici, sociali și culturali. Fiecare individ este unic, iar capacitățile cognitive sunt influențate de o multitudine de factori, inclusiv educația, experiența profesională și nivelul de stres sau anxietate. În plus, abilitățile cognitive pot fi îmbunătățite și dezvoltate prin practică și formare continuă.

În cazul polițiștilor, acest lucru poate fi influențat și de selecția și pregătirea specifică pentru diferitele roluri. De exemplu, bărbații pot activa în anumite domenii ale poliției care necesită un nivel ridicat de reacție rapidă, cum ar fi trupele de intervenție rapidă, iar acest lucru poate influența percepția asupra timpilor de reacție între sexe, în cadrul poliției.

În lumina acestor constatări, organizațiile polițienești ar trebui să promoveze un mediu de lucru incluziv și echitabil, care să recunoască și să valorizeze diversitatea de abilități și perspective. Dezvoltarea unor programe de formare și susținere care să țină cont de nevoile individuale ale tuturor membrilor echipei poate contribui la creșterea eficienței și a performanței organizaționale în ansamblu.

Nu există diferențe de naționalitate semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește trăsăturile de personalitate. Sistemul polițienesc, în general, are tendința de a uniformiza sarcinile lucrătorilor. Atât polițiștii români cât și cei moldoveni prezintă trăsături de personalitate comune, specifice mediului polițienesc. Dacă diferențele în timpul de reacție simplu între polițiștii români și cei moldoveni nu pot fi explicate prin factori precum experiența, pregătirea, climatul social și cultural sau genetică, atunci există posibilitatea ca aceste diferențe să fie mai puțin probabil legate de naționalitate. În schimb, ar putea exista alte variabile sau factori neidentificați care influențează aceste rezultate. Pentru a trage concluzii mai precise, ar fi necesară o cercetare mai detaliată și analiza mai amănunțită a contextului și a altor variabile posibile.

Ne propunem să includem în studiile viitoare evaluarea altor abilități, comportamente și caracteristici de personalitate ale polițiștilor din Moldova și România, pentru a investiga posibile influențe ale culturii organizaționale asupra personalității angajaților cu statut special.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CARROLL, J.B. *Human cognitive abilities: a survey a factor analitic studies*. New York: Cambridge University Press, 1993, <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511571312>
2. MICLEA, M., PORUMB, M., COTĂRLEA P., ALBU, M. (coord.). *Cognitrom assessment system*. 2009
3. CHOUDHURY, N., GORMAN, K. *The relationship between reaction time and psychometric Inteligence in a rural Guatemalan adolescent population*. International journal of psychology, 34(4), 1999, 09-217.
4. HOLYOAK, K.J., JUNN, E.A., BILLMANN, D.O. *Development of analogical problem-solving skill*. Child Development, 55, 1984, 2042-2055.
5. IONESCU, G., *Modalități ale adaptării psihice*. În: „Probleme fundamentale ale psihologiei” (coord. B. Zorgo). București: Editura Academiei R.S.R., 1980, p. 317-330.
6. LUCA, M., *Personalitate și succes profesional*. Brașov: Universitatea Transilvania, 2003
7. MASLOW, A., *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2008
8. STERNBERG, R. *A component process in analogical reasoning*. Psychological review, 84, 1977, 353-378.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.12>  
CZU: 372.24:373=161.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ШКОЛЬНЫХ МЕДИА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Думитру ПАТРАШКУ,

доктор хабилитат педагогических наук, профессор  
Государственный Педагогический Университет  
имени Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ  
ORCID: 0000-0001-7153-7727

Олеся ЗГУРЯН

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и методики начального образования,  
Факультет педагогики и психологии  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тираспол, РМ  
ORCID ID: 0009-0004-0115-9491

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных компетенций младших школьников. Рассмотрены теоретические аспекты понятий «компетенция» и «медиа». Автором представлена программа внеурочной деятельности для детей младшего школьного возраста с применением медиа.

**Ключевые слова:** коммуникативные компетенции, школьные медиа, младший школьник, внеурочная деятельность.

## USE OF SCHOOL MEDIA IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

**Annotation.** The article deals with the problem of the developing of communicative competencies in primary school children. The theoretical aspects of the concepts of "competence" and "media" are considered. The author presents a program of extracurricular activities for children of primary school age using media.

**Keywords:** communication competencies, school media, primary school children, extracurricular activities.

Современная система образования в настоящее время претерпевает существенные изменения. От бесконечных локальных реформ она дрейфует в сторону глобальных реформаций, которые должны повлечь за собой концептуальные преобразования в самой идее передачи знаний и опыта новым поколениям. Что передавать, в каком объеме, каким способом, в какой форме – все эти и другие принципиальные вопросы стоят на повестке дня чрезвычайно остро.

Сегодня уже понятно, что старые модели передачи знаний, линейные схемы трансляции информации, дидактические приемы обучения

в новой медиареальности не работают. Информационное пространство как источник знаний расширилось до размеров цифровой вселенной, в которой школа стала плодотворным местом познания действительности, а учитель трансформируется для школьника из просветителя и наставника в своего рода мореплавателя в океане информации, в умелого навигатора в насыщенной медиасреде для овладения компетенциями, необходимым в современном мире.

Одной из ключевых компетенций является коммуникативная, которая нами рассматривается как способность к развитию умения слу-

шать собеседника, вступать в диалог, участвовать в обсуждении, выстраивать продуктивное взаимодействие сотрудничества в группе сверстников и со взрослыми». В своей статье мы будем рассматривать развитие коммуникативной компетенций через овладение следующими видами коммуникативных действий: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи [2].

Несмотря на большое количество исследований в области формирования коммуникативных компетенций у младших школьников многие аспекты в педагогической науке изучено недостаточно. В частности, анализ педагогических исследований показал, что в сложившейся педагогической практике проблема использования современных школьных медиа для формирования коммуникативных компетенций у младших школьников качественно не исследовалась.

Таким образом, сложилось противоречие между реальной необходимостью развития коммуникативных компетенций у младших школьников и отсутствием медиаобразовательных программ, как средства коммуникации.

Становится очевидной *проблема исследования*, которая состоит в необходимости разработки и внедрения во внеурочную деятельность младших школьников программы медиаклуба, как эффективного средства развития коммуникативных компетенций.

*Цель экспериментальной части* нашего исследования состоит в апробации и экспериментальной проверке эффективности программы медиаклуба для младших школьников по формированию коммуникативных компетенций. Предложенная программа медиаклуба направлена на формирование адекватного представления о мире, развитие умения выражать свое отношение к окружающему и преодолевать трудности общения.

В соответствии с поставленной целью и проведенным теоретическим анализом были сформулированы *задачи экспериментальной работы*:

1. Создать условия, способствующие благоприятному протеканию педагогического эксперимента.

2. Разработать критерии и подобрать методики для изучения уровня сформированности коммуникативных компетенций у младших школьников.

3. Выявить особенности и уровень сформированности коммуникативных компетенций младших школьников.

4. На основе полученных результатов разработать и реализовать программу, направленную на развитие коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста в условиях медиаклуба.

5. Выявить эффективность проведенной работы.

*Методологическую и теоретическую основы исследования составили:*

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в соответствии с которой, коммуникативная деятельность определяется как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [3, с. 61];

- вопросы коммуникативных компетенций, рассмотренные в трудах И.А. Зимняя [5, стр. 12], Pâslaru Vl., Dumbrăveanu R., Cabac V [4; 1].

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, а именно созданию медиаобразовательной программы определимся с обобщенным понятием, которое можно использовать для определения феномена школьных медиа и рассмотрим многообразие школьных средств коммуникации.

В нашем исследовании, *школьные медиа* - это средства групповой коммуникации, которые созданы и функционируют в школьной среде и направлены на медиаобразование, а именно на формирование культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [4, стр. 168].

Проанализировав исследования по вопросу формирования коммуникативных компетенций у младших школьников, мы обнаружили, что в сложившейся педагогической практике проблема использования современных медиа в школе для формирования коммуникативных компетенций у младших школьников качественно не исследовалась.

Медиа в школе сегодня – не просто тропинка в будущее, но само реализованное будущее, «написанное» карандашом истории, пусть пока



в мире идей. Насколько мы осознаем этот процесс? Насколько реальна для нас способность измениться и стать частью этого будущего? Насколько деятельность, соотносясь с вызовами времени? Ответы на эти вопросы сегодня определяют качество современного образования.

В нашем исследовании, *школьные медиа* – это средства групповой коммуникации, которые созданы и функционируют в школьной среде и направлены на медиаобразование, а именно на формирование культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [4, стр. 168].

Представим виды школьных медиа, которые могут быть использованы в процессе формирования коммуникативных компетенций у младших школьников:

- материалы периодической печати (детские журналы, газеты, отдельно взятые тексты из детских журналов и газет);
- аудиоматериалы (запись радиопередач для детей, записанные на звуковой носитель произведения детской литературы);
- телематериалы (запись телепередач для детей, фрагменты детских фильмов);
- мультимедийные материалы (электронные версии журналов и газет для детей, электронные словари, библиотеки).

Все вышеперечисленные материалы должны быть предназначены для детей младшего школьного возраста, входить в общий круг детских зрительских и читательских предпочтений. Фрагменты радио- и телепередач, детские журналы и газеты должны отбираться с учетом их актуальности, т.е. работа с тем или иным материалом должна проводиться в тот временной период, когда используемые в процессе обучения радио- и телепередачи транслируются и являются знакомыми для детей. Также возможно использование передач, ранее транслировавшихся, и на современном этапе необходимых для демонстрации в качестве примера или сравнения с современными программами. Отобранные письменные и аудиовизуальные материалы должны содержать грамотные с точки зрения культуры речи образцы, на которые педагог обращает внимание учащихся. Также необходимо демонстрировать детям материалы медиакоммуникаций, в которых допущены речевые недочеты или грубые ошибки с целью

формирования критического отношения к факту необразованности.

Осознание важности формирования коммуникативных компетенций современной начальной школы определяет необходимость проведения анкетирования среди учителей начальной школы в августе 2023 г., респонденты обозначили основные проблемы развития коммуникативных компетенций среди младших школьников: испытывают трудности в использовании разнообразных вербальных и невербальных средств общения (34 % опрошенных); снижена потребность в общении (28 % опрошенных); наблюдается незаинтересованность в контактах (редко первые проявляют инициативу вступления в контакт, общение носит эпизодический характер), редко берут инициативу в организации какой-либо деятельности (20 %); при выполнении совместных заданий между детьми не наблюдается сотрудничества (18 %).

Анализ анкет выявил ряд проблем, которые учителя отмечают у своих детей: берут на себя второстепенные роли, нежели лидерские (30 %); проявляют несамостоятельность, предпочитая, чтобы за него все делали другие (65 %); не всегда доводят до конца дело, за которое взялись (59 %); часто бывают не уверены в себе (62 %); часто конфликтуют с другими детьми (12 %); часто проявляют лень (69 %); иногда предпочитают играть одни (47 %).

Как результат, низкий уровень развития коммуникативной компетенции у детей значительно затрудняет социализацию младших школьников. Указанные проблемы самостоятельно не преодолеваются, они требуют специально организованной работы по их коррекции. Исходя из этого, необходимым этапом является проведение комплексной развивающей работы по развитию коммуникативных компетенций.

**Организация исследования.** В проведенном нами исследовании проверялась гипотеза о том, что если в процессе внеурочной деятельности систематически вовлекать в деятельность медиаклуба, то это будет способствовать формированию коммуникативных компетенций у детей младшего школьного возраста.

Выборку составили учащиеся 2 классов в количестве 51 человек МОУ «РСОШ» №4 города Дубоссары.

**Методы исследования.** Для определения исходного уровня коммуникативных компетенций каждого ребенка, т.е. насколько дети владеют определенным набором умений и навы-

ков, необходимых для качественного общения были использованы следующие объективные методы и методики:

- анкетирование младших школьников, с целью выявления уровня развития коммуникативных компетенций;
- метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка А.Г. Самохваловой [ 6];
- наблюдение.

**Реализация программы.** В качестве одного из условий развития коммуникативных компетенций младших школьников мы определили создание и апробацию программы внеурочной деятельности «Медиаклуб».

Рассмотрим целеполагающие моменты при организации занятий медиаклуба. Реализация программы медиаклуба для младших школьников опирается на активное использование медиаобразовательных технологий, развивая не только медиакомпетентность, но и совершенствуя навыки коммуникации и анализа произведений традиционных искусств. Рассмотрение особенностей экранной интерпретации литературного текста совершенствует навыки осмысления художественной структуры литературного первоисточника, оценки эстетической позиции автора экранизации. Развивая медиакультуру учащихся, педагог сможет активизировать воздействие экранных искусств как особой формы аудиовизуального мышления, как средства развития художественного восприятия в специфических условиях звукопластического повествования, лимитированного временем просмотра, как новый вид общения школьников, их творчества на материале видеописьменной коммуникации» [5, стр.40].

В связи с этим была разработана и реализована внеурочная программа «Медиаклуб» для дальнейшего развития коммуникативных компетенций. Рассмотрим целеполагающие моменты при организации занятий медиаклуба.

**Цель медиаклуба** – развитие коммуникативных компетенций, визуальной коммуникации, гибкости в общении, навыков эффективного взаимодействия с людьми у младших школьников помощью мультипликации и детского кинематографа.

**Содержание занятий медиаклуба** представлено несколькими разделами (в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития личности младшего школьника, целями и задачами, которые мы поставили перед медиаклубом):

### 1. *Обучение детей формам и способам поведения, общения в отношениях с другими людьми посредством сказок. Виды деятельности младших школьников:*

- Просмотр эпизодов сказок «Кот в сапогах» и «Морозко», организация и проведение викторины среди младшекласников на тему «Какие недостатки и проблемы были у героев сказок и как они их преодолели?»
- Просмотр сказки «Королевство кривых зеркал». Создание портрета младшего школьника, организация и проведение дискуссии на тему «Хорошие и плохие качества характера главной героини Оли»;
- Просмотр ключевых эпизодов сказок «Старик Хоттабыч», «Сказка о потерянном времени». Организация игровой формы занятия, в которой ученики должны выявить основные коммуникативные проблемы героев, а также определить, какие качества характера повлияли на развитие событий.
- Написание сочинений по темам (по выбору): «За что я ценю своих друзей»: «Мои достоинства и недостатки»; «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты»;
- Игра, направленная на выявление характеристик образов зла и добра из просмотренных сказок, с выявлением контроля, коррекции, оценка действий персонажей.

### 2. *Детский кинематограф как средство развития коммуникативных способностей, развития чувства эмпатии и гибкости в общении у обучающихся в начальной школе. Виды деятельности:*

- Просмотр сказки «Золушка», определение коммуникативных качеств личности, которые вызывают у нас симпатию к персонажу. Написание письменных работ на тему: «Какие коммуникативные качества и Золушки актуальны сегодня и лично для вас?»;
- Просмотр сказки «Айболит». Работа детей в парах, где они должны найти эпизоды в сказке, когда чувства справедливости и дружбы «ярко выражены» и организация игры с детьми, в ходе которой они должны определить «сказочные» и реальные чувства, черты характера героев сказки, выявить, что помогло в финале «одолеть врага» - волшебные или реальные качества персонажей;
- Просмотр сказки «Про Красную Шапочку». Игровое занятие на тему «Персонажи с какими коммуникативными качествами

характера нам встречаются?» Написание творческих работ на тему «Самый злой и самый добрый персонажи»;

- Просмотр сказки «Приключение Буратино». Участники медиаклуба делятся на 2 команды, одна определяет чувства, качества характера и т.д. героев сказки, а вторая отгадывает, кому эти качества принадлежат. Творческая работа (совместно с родителями): выбрать сказочного персонажа, подготовить костюм, который должен выражать основные качества его характера.

### **3. Детский кинематограф как средство развития визуальной коммуникации. Виды деятельности:**

- Просмотр кинофильма «Приключения Тома Сойера». Определить ключевые эпизоды фильма. Творческая работа: нарисовать портрет Тома Сойера. Затем устраивается обсуждение работ, в ходе которого учащиеся должны выявить, какими качествами характера наделили «художники» героя;
- Просмотр мультфильма: "Мэрцишор, праздник весны". Обсуждение удивительного мира легенды о Мэрцишоре, в котором переплетаются зима и весна, холод и тепло, а также создаются символы вечной дружбы природы. Дискуссия на тему «Дружба и ее роль в жизни людей». Изготовление мэрцишора;
- Организация и проведение карнавала «Мой любимый сказочный персонаж». Творческая работа (совместно с родителями): выбрать сказочного персонажа, подготовить костюм, который должен выражать основные качества его характера.

### **4. Потенциал мультипликации для развития навыков эффективного взаимодействия с людьми:**

- Просмотр мультфильмов. Дети разбиваются на 5 команд, каждая из которых определяет проблему взаимодействия, которая решается в процессе развития сюжета мультфильма;
- Игра «Цветик-семицветик», где участники медиаклуба должны придумать желания. Хорошо, если большинство желаний будет носить не личный, а коллективный характер;
- Детям дается домашнее задание выбрать один мультфильм, в котором содержится важная для личности ребенка коммуни-

кативная проблема. На занятии смотрим мультфильмы, обсуждаем. Ребята должны дать оценку поведению, обосновав ее.

### **5. Подведение итогов занятий медиаклуба для младших школьников:**

- Работа в мини-группах, каждой из которых поручается задание по нахождению и организации материала для портфолио.
- Подведение итогов работы медиаклуба. Выставка творческих работ участников медиаклуба (фотографий, рисунков, отрывков сочинений).

Мы считаем, что реализация данной программы будет способствовать как решению специфических задач медиаклуба (например, знания в области медиа, умения анализировать, интерпретировать медиатексты, выявлять авторскую концепцию), так и развитию коммуникативных компетенций, а именно развитию умения слушать собеседника, вступать в диалог, участвовать в обсуждении, выстраивать продуктивное взаимодействие сотрудничества в группе сверстников и со взрослыми.

Реализация программы медиаклуба для младших школьников опирается на активное использование медиаобразовательных технологий, развивая не только медиакомпетентность, но и совершенствуя навыки коммуникации и анализа произведений традиционных искусств. Рассмотрение особенностей экранной интерпретации литературного текста совершенствует навыки осмысления художественной структуры литературного первоисточника, оценки эстетической позиции автора экранизации. Развивая медиакультуру учащихся, педагог сможет активизировать воздействие экранных искусств как особой формы аудиовизуального мышления, как средства развития художественного восприятия в специфических условиях звукопластического повествования, лимитированного временем просмотра, как новый вид общения школьников, их творчества на материале видеописьменной коммуникации» [5].

**Цель медиаклуба** – развитие коммуникативных компетенций, визуальной коммуникации, гибкости в общении, навыков эффективного взаимодействия с людьми у младших школьников помощью мультипликации и детского кинематографа.

**Содержание занятий медиаклуба** представлено несколькими разделами (в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития личности младшего школьни-

ка, целями и задачами, которые мы поставили перед медиаклубом):

**1. Обучение детей формам и способам поведения, общения в отношениях с другими людьми посредством сказок. Виды деятельности младших школьников:**

- Просмотр эпизодов сказок «Кот в сапогах» и «Морозко», организация и проведение викторины среди младшеклассников на тему «Какие недостатки и проблемы были у героев сказок и как они их преодолели?».
- Просмотр сказки «Королевство кривых зеркал». Создание портрета младшего школьника, организация и проведение дискуссии на тему «Хорошие и плохие качества характера главной героини Оли».
- Просмотр ключевых эпизодов сказок «Старик Хоттабыч», «Сказка о потерянном времени». Организация игровой формы занятия, в которой ученики должны выявить основные коммуникативные проблемы героев, а также определить, какие качества характера повлияли на развитие событий.
- Написание сочинений по темам (по выбору): «За что я ценю своих друзей»; «Мои достоинства и недостатки»; «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты».
- Игра, направленная на выявление характеристик образов зла и добра из просмотренных сказок, с выявлением контроля, коррекции, оценка действий персонажей.

**2. Детский кинематограф как средство развития коммуникативных способностей, развития чувства эмпатии и гибкости в общении у обучающихся в начальной школе. Виды деятельности:**

- Просмотр сказки «Золушка», определение коммуникативных качеств личности, которые вызывают у нас симпатию к персонажу. Написание письменных работ на тему: «Какие коммуникативные качества у Золушки актуальны сегодня и лично для вас?».
- Просмотр сказки «Айболит». Работа детей в парах, где они должны найти эпизоды в сказке, когда чувства справедливости и дружбы «ярко выражены» и организация игры с детьми, в ходе которой они должны определить «сказочные» и реальные чувства, черты характера героев сказки, выявить, что помогло в финале «одолеть врага» - волшебные или реальные качества персонажей.

- Просмотр сказки «Про Красную Шапочку». Игровое занятие на тему «Персонажи с какими коммуникативными качествами характера нам встречаются?» Написание творческих работ на тему «Самый злой и самый добрый персонажи».
- Просмотр сказки «Приключение Буратино». Участники медиаклуба делятся на 2 команды, одна определяет чувства, качества характера и т.д. героев сказки, а вторая отгадывает, кому эти качества принадлежат. Творческая работа (совместно с родителями): выбрать сказочного персонажа, подготовить костюм, который должен выражать основные качества его характера.

**3. Детский кинематограф как средство развития визуальной коммуникации. Виды деятельности.**

- Просмотр кинофильма «Приключения Тома Сойера». Определить ключевые эпизоды фильма. Творческая работа: нарисовать портрет Тома Сойера. Затем устраивается обсуждение работ, в ходе которого учащиеся должны выявить, какими качествами характера наделили «художники» героя.
- Просмотр мультфильма: "Мэрцишор, праздник весны". Обсуждение удивительного мира легенды о Мэрцишоре, в котором переплетаются зима и весна, холод и тепло, а также создаются символы вечной дружбы природы. Дискуссия на тему «Дружба и ее роль в жизни людей». Изготовление мэрцишора.
- Организация и проведение карнавала «Мой любимый сказочный персонаж». Творческая работа (совместно с родителями): выбрать сказочного персонажа, подготовить костюм, который должен выражать основные качества его характера.

**4. Потенциал мультипликации для развития навыков эффективного взаимодействия с людьми.**

- Просмотр мультфильмов. Дети разбиваются на 5 команд, каждая из которых определяет проблему взаимодействия, которая решается в процессе развития сюжета мультфильма.
- Игра «Цветик-семицветик», где участники медиаклуба должны придумать желания. Хорошо, если большинство желаний будет носить не личный, а коллективный характер.

- Детям дается домашнее задание выбрать один мультфильм, в котором содержится важная для личности ребенка коммуникативная проблема. На занятии смотрим мультфильмы, обсуждаем. Ребята должны дать оценку поведению, обосновав ее.

#### 5. Подведение итогов занятий медиаклуба для младших школьников.

- Работа в мини-группах, каждой из которых поручается задание по нахождению и организации материала для портфолио.
- Подведение итогов работы медиаклуба. Выставка творческих работ участников медиаклуба (фотографий, рисунков, отрывков сочинений).

Мы считаем, что реализация данной программы будет способствовать как решению специфических задач медиаклуба (например, знания в области медиа, умения анализировать, интерпретировать медиатексты, выявлять авторскую концепцию), так и развитию коммуникативных компетенций, а именно развитию умения слушать собеседника, вступать в диалог, участвовать в обсуждении, выстраивать продуктивное взаимодействие сотрудничества в группе сверстников и со взрослыми.

**Результаты исследования.** Анализируя данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента в ходе проведения диагностики по анкетированию и методике А.Г. Самохваловой «Метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка», можно сделать выводы о том, что в среднем коммуникативное развитие испытуемых младших школьников находится на среднем уровне (43 %), в то же время

есть дети и с очень низким уровнем (9 %), и с очень высоким (12 %). Более подробные данные представлены на рисунке 1.

Если проанализировать коммуникативные трудности, которые испытывают дети данной категории, то видно, что проблемы есть базового (55 %), содержательного (55 %), операционального (67 %) и рефлексивного (61 %) характера. К коммуникативным трудностям базового характера относятся затруднения проявлять эмпатию (39 %) и действовать сообща (39%). Трудности содержательного характера проявились у 55 % детей, среди них проблемы в умении планировать общение (36 %), действовать адекватно ситуации (27 %), проявлять инициативу (33 %), контролировать свое поведение (30 %). Среди коммуникативных трудностей операционального характера, которые проявились у большинства детей (67%), больше всего проблем возникает с проявлением умения убеждать (42%). Количественные показатели по оставшимся трем умениям в данной группе тоже говорят об имеющихся проблемах, так, например, 36 % испытуемых проявляют трудности в использовании разнообразных вербальных и невербальных средств общения, не избегают агрессивного поведения 27 % и не стремятся уладить конфликт 24 % респондентов. В группе коммуникативных трудностей рефлексивного характера наибольшее количество затруднений возникает в анализе итогов общения (45 %), дети в младшем школьном возрасте, как правило, не видят и не признают своих ошибок (36 %) и не исправляют ошибки в следующих коммуникациях (39%). Трудности данно-



Рисунок 1. Количественные показатели уровней коммуникативного развития в экспериментальной группе (констатирующий этап) (в %).

го характера встречаются у 61 % испытуемых. На протяжении учебного года реализовывалась программа «Медиаclub», направленная на развитие коммуникативных компетенций, в результате чего в экспериментальной группе

была зафиксирована положительная динамика.

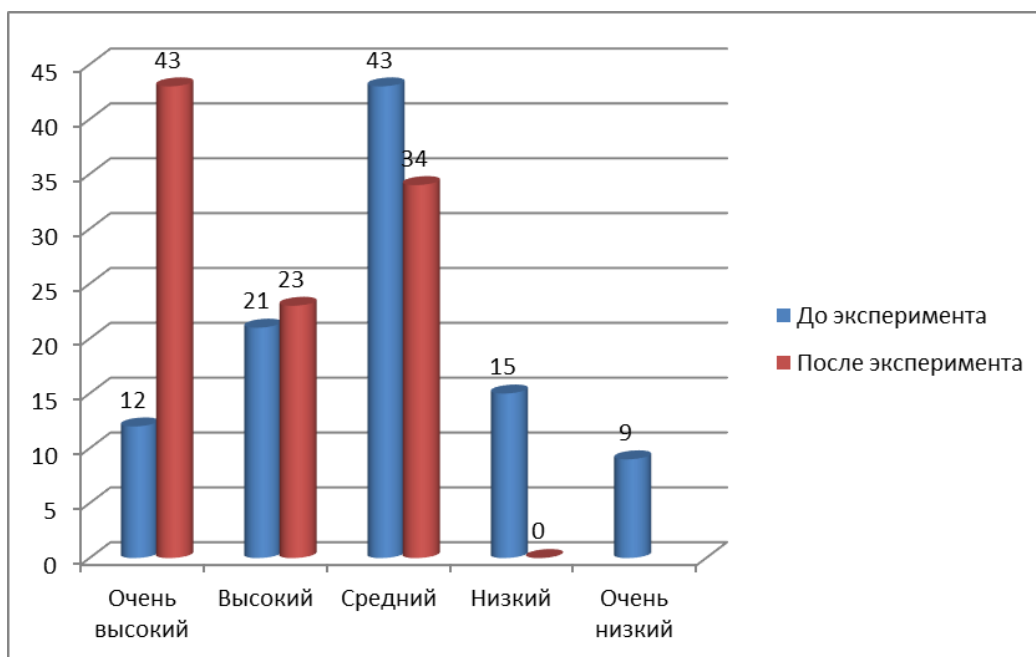
Результаты, полученные по анкетированию и методике А.Г. Самохваловой «Метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка», в общем виде представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Количественные показатели уровней коммуникативного развития в экспериментальной группе после проведения эксперимента (в %).**

Данный рисунок позволяет сделать вывод о том, что дети, находящиеся на низком уровне развития коммуникативных компетенций, перешли на средний, а те, кто находился на сред-

нем – на высокий. Таким образом, по завершении формирующего эксперимента 23 % детей находятся на очень высоком уровне, 43 % – на высоком, 34 % – на среднем.



**Рисунок 3. Количественные показатели по итогам сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента (в %)**

После проведенного формирующего эксперимента – реализации разработанной программы по развитию коммуникативных компетенций младших школьников, осуществлена оценка и анализ результатов экспериментальной работы. Сравнив результаты уровня сформированности коммуникативных компетенций на этапе контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что произошли существенные изменения: увеличилось количество детей со средним и высоким уровнем коммуникативных умений.

Эти дети стали активнее взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, проявляют отзывчивость, сопереживание, сочувствие. Они способны обратиться и принять помощь взрослого и других детей. Дети стали чаще принимать на себя функции организаторского взаимодействия. У них повысилась речевая активность, совершеннее стали вербальные и невербальные средства общения, отмечается снижение негативных проявлений в общении – конфликтности и агрессивности. Младшие школьники стали испытывать меньше трудностей в проявлении эмпатии, научились качественно и плодотворно работать в группе. Что касается трудностей содержательного характера, испытуемые стали чаще проявлять инициативу и действовать практически всегда адекватно ситуации. Также положительные результаты наблюдаются в группе коммуникативных трудностей рефлексивного характера. Испытуемые стали исправлять свои ошибки, стараются подводить итог, анализируют ситуацию общения.

Подводя итог сказанному выше, мы констатируем, что полученные в ходе экспериментальной работы результаты достаточно эффективны.

Таким образом, все задачи в процессе работы решены, гипотеза подтверждена, цель исследования была достигнута. Положительные

результаты разработанной программы позволяют рекомендовать ее для использования в практике начальной школы.

Исследование, проведенное нами, не исчерпывает всех проблем формирования коммуникативных компетенций обучающихся в начальной школе. Так, требуют изучения особенности развития коммуникативных компетенций обучающихся в дошкольном возрасте.

В ходе экспериментальной работы удалось доказать, что средства школьных медиа могут оказывать положительное влияние на развитие коммуникативных компетенций младших школьников при условии повышения уровня информационной культуры детей, формирования у них качеств активного, грамотного зрителя.

Сводные данные экспериментальной работы позволяют утверждать об эффективности процесса формирования коммуникативных компетенций младших школьников средствами медиаклуба:

- младшие школьники стали испытывать меньше трудностей в проявлении эмпатии, научились качественно и плодотворно работать в группе;
- испытуемые стали чаще проявлять инициативу и действовать практически всегда адекватно ситуации;
- активно начали использовать вербальные и невербальные средства общения;
- испытуемые стали исправлять свои ошибки, старались подводить итог, анализируют ситуацию общения.

Исследование, проведенное нами, не исчерпывает всех проблем формирования коммуникативных компетенций обучающихся в начальной школе. Так, требуют изучения особенности развития коммуникативных компетенций обучающихся в дошкольном возрасте.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:**

1. PÂSLARU, VL., DUMBRVEANU, R., SABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: 2014, p. 192.
2. АСМОЛОВ, А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов*. Москва: Просвещение, - 2008. — 151 с.
3. ВЫГОТСКИЙ Л. С. *Педагогическая психология*. М.: Педагогика, 2011, ISBN: 5-7155-0358-2
4. ЖИЛАВСКАЯ, И. В. *Медиаобразование молодежи: монография / И. В. Жилавская. 2-е изд.* Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. 214 с.
5. ЗИМНЯЯ, И. А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя*. - Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004, 42 с.
6. САМОХВАЛОВА А.Г. *Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика, коррекция*. СПб.: Речь, 2011. - 432 с, ISBN 978-5-9268-1036-0
7. УСОВ, Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для 9–11 классов общеобразовательной школы // *Основы экранной культуры: цикл программ*. Москва, 1998. с. 29-45.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.13>  
CZU: 37.01:316.77:373.2

## LEGILE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE LUCRU ÎN ECHIPĂ ALE CADRELOR DIDACTICE ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Adela-Alina IVAN,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

ORCID ID: 0000-0003-3633-1955

**Rezumat:** În acest articol, sunt analizate legile dezvoltării competențelor de lucru în echipă și instrumentele necesare pentru a construi și a menține o echipă de succes. Un beneficiu al acestor legi este că sunt fiabile și pot fi aplicate cu succes, indiferent de identitatea indivizilor, nivelul lor de pregătire sau de circumstanțele în care se află.

**Cuvinte-cheie:** echipă, legi, competență, educație timpurie, comunicare, lider, membrii echipei.

### THE LAWS OF DEVELOPING TEAMWORK SKILLS OF TEACHING STAFF IN EARLY EDUCATION INSTITUTION

**Summary:** In this article, the laws of developing teamwork skills are analyzed and the tools needed to build and maintain a successful team. A positive aspect of these laws is that you can rely on them and they can be applied successfully, regardless of your identity, your level of training or your circumstances.

**Keywords:** team, laws, competence, early education, communication, leader, team members.

Termenul „legi” poate fi interpretat în diverse moduri, în contextul competențelor de lucru în echipă și poate fi perceput ca fiind un set de principii sau reguli fundamentale care conduc la o colaborare eficientă și armonioasă între membrii echipei.

În opinia lui Belbin (1981) echipa este „un grup de oameni cu aptitudini și sarcini diferite, care lucrează împreună pentru un scop sau un proiect comun, ale căror funcțiuni se împletesc armonios și care se susțin reciproc”. John Maxwell afirmă că „munca în echipă este abilitatea de a lucra împreună pentru atingerea unui țel comun, acel ceva care permite oamenilor obișnuiți să realizeze lucruri neobișnuite”[3].

În continuare vom descrie legile ce stau la baza lucrului în echipă identificate de John C. Maxwell.

#### Legea comunicării

Comunicarea este omniprezentă, esențială, reprezentând elementul cheie în cadrul unei echipe eficiente. Membrii discută în permanență unul cu altul, se ascultă unul pe altul, sunt deschiși și împărtășesc informații clar și concis. Comunicarea crește angajamentul și legătura dintre angajați, iar acestea la rândul lor alimentează acțiunea. O comunicare bună se face dacă se acționează în patru zone:

#### 1. De la lider la echipă

John W. Gardner a observat: „Dacă ar trebui să numesc un singur instrument universal al conducerii, acesta ar fi comunicarea”. Totul oscilează în jurul conducerii, dar și conducerea oscilează în jurul comunicării. Liderul trebuie să-și impună anumite norme pe care va trebui să le respecte pentru a comunica cu membrii echipei: consecvență, claritate, respect, reprezentând elementele fundamentale în dinamica unei echipe. Cei mai buni lideri ascultă, invită, iar apoi încurajează participarea.

#### 2. De la echipă către lider

Liderii de echipă buni nu doresc niciodată în echipă oameni care comunică scurt de genul „DA”. Membrii echipei trebuie să-și exprime deschis părerea, să fie sinceri cu liderul și să dea dovadă de mult respect. Expunerea deschisă a tuturor problemelor îmbunătățește potențialul echipei.

#### 3. Între membrii echipei

Autorul Charlie Brower a remarcat: „Puțini oameni au succes dacă ceilalți oameni nu doresc ca ei să aibă succes”. Ca o echipă, ca să aibă succes, este necesar ca toți membrii ei să comunice pen-

tru binele tuturor, fapt ce presupune unele calități, acestea fiind:

- *solidaritatea* ce se reflectă în comunicarea orientată spre dăruire, nu spre primire, conducând astfel echipa către un nivel cu totul nou;
- *concentrarea asupra problemelor curente* ce se focalizează pe problemele prezente și este foarte esențială. Membrii echipei, care reauduc în discuție probleme din trecut și care reînnoiesc constant răni vechi, nu pot realiza o colaborare eficientă. Dacă nu muncesc împreună, nu pot supraviețui ca echipă;
- *vulnerabilitatea* ce este esențială în evoluția echipelor, numai atunci când membrii nu adoptă o atitudine arogantă unul față de celălalt.

#### 4. Între echipă și public

Comunicarea în interiorul echipei reprezintă aspectul esențial pentru majoritatea echipelor. Atunci când membrii echipei interacționează cu persoane din afara grupului, este important să-și amintească cei trei **R**, pentru a gestiona situația cu succes, și anume:

- *Receptivitate* - se manifestă prin capacitatea de a primi comunicarea din partea celorlalți cu naturalețe;
- *Responsabilitate* - înseamnă a răspunde întotdeauna la timp;
- *Realism* - se reflectă în abilitatea de a fi realist în stabilirea și receptarea așteptărilor.

În contextul comunicării cu persoane care nu fac parte din echipă, coeziunea devine cea mai importantă calitate pe care echipa o poate demonstra. Cu cât membrii echipei sunt mai independenți, cu atât este mai dificil pentru ei.

În *Empowered Teams*, autorii Richard Wellins, William Byham și Jeanne Wilson afirmă: „Comunicarea se referă la stilul și dimensiunea interacțiunilor atât între membrii din interiorul echipei, cât și între acești membri și cei din afara echipei. Se referă în același timp și la modul în care membrii echipei gestionează conflictele, luarea deciziilor și interacțiunile de zi cu zi.”

Deci, comunicarea întărește încrederea și reprezintă elementul fundamental pentru funcționarea optimă a unei echipe de lucru și are rolul de a stabili așteptări clare din partea membrilor echipei, promovând astfel un mediu de lucru pozitiv și facilitând rezolvarea eventualelor conflicte.

Să lucrăm împreună înseamnă să câștigăm împreună. Cu toate acestea, nici o echipă nu poate să

lucreze în armonie fără o comunicare eficientă. Dacă interacțiunea este puternică, atunci echipele de acțiune pot fi puternice. Interacțiunea alimentează acțiunea, aceasta este puterea Legii Comunicării.

#### Legea încrederii reciproce

Încrederea reciprocă nu se instaurează instantaneu, ci se construiește treptat prin comportamente consecvente, transparență și respect reciproc, constituind partea cea mai importantă pentru crearea unei echipe puternice și coezive și pentru realizarea cu succes a obiectivelor. O echipă de încredere reprezintă pilonul central al oricărei organizații. Atunci când membrii echipei au încredere unii în ceilalți, se observă o îmbunătățire a comunicării și colaborării, iar rezultatele devin mai eficiente și mai durabile.

Patrick Lencioni scrie în cartea sa că „încrederea stă la temelia muncii în echipă”. Încrederea este baza unui triunghi cu cinci secțiuni ce reprezintă munca în echipă; pe ea se clădește totul, iar munca împreună începe numai după ce membrii echipei ajung să aibă încredere unii în ceilalți. Astfel, „echipele reușite sunt acelea în care membrii nu au secrete unul față de celălalt. Ei își recunosc deschis greșelile, slăbiciunile și grijile, fără teamă de represalii” [1].

O echipă de încredere, puternică și coezivă, are capacitatea de a atinge performanțe extraordinare și de a depăși cu succes orice obstacol întâlnit în cale. O echipă de încredere este esențială din mai multe motive:

- *creșterea productivității*: atunci când membrii echipei au încredere reciprocă, munca se desfășoară într-un mod mai eficient, colaborarea devine mai simplă, iar rezultatele sunt obținute mai rapid;
- *îmbunătățirea satisfacției angajaților*: când membrii echipei se încred reciproc, se instaurează un mediu de lucru pozitiv și susținător, contribuind la implicarea și motivația angajaților și conducând astfel la o satisfacție sporită la locul de muncă;
- *dezvoltarea inovației și creativității*: membrii sunt încurajați să împărtășească idei și să experimenteze noi abordări; atmosfera deschisă stimulează inovația și creativitatea, conducând la identificarea de soluții mai bune și la progres.
- *gestionarea eficientă a conflictelor*: o echipă de încredere este mai rezistentă în fața conflictelor și poate gestiona mai bine situațiile tensionate; membrii echipei au încredere că

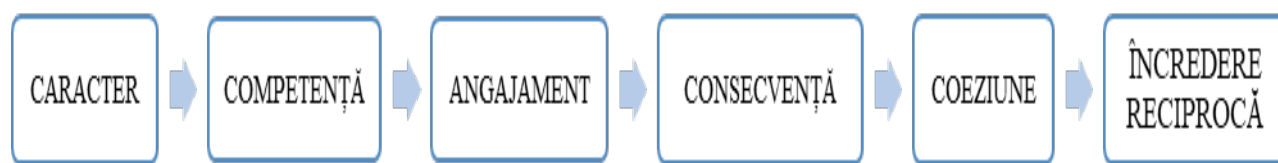


Figura 1. Ancorajul încrederii reciproce a membrilor echipei

pot rezolva orice neînțelegere sau divergență în mod constructiv și colaborativ [4].

Patrick Lencioni spune că membrii unei echipe bazate pe încredere prezintă cinci particularități:

- *acceptă să le fie contestate acțiunile și acceptă ajutorul extern;*
- *cer ajutor când au nevoie;*
- *își acordă unuia altuia prezumția de nevinovăție înainte să tragă o concluzie negativă;*
- *își cer scuze fără ezitare și acceptă scuze la fel;*
- *oferă celorlalți feedback și ajutor chiar dacă riscă.*

Esența încrederii reciproce este posibilitatea și dorința colegilor de a lucra împreună pentru realizarea unor scopuri comune, ce trebuie câștigată [1].

Formula pentru încrederea reciprocă nu este complicată, dar are un impact puternic (Figura 1).

Caracterul constituie punctul de plecare al încrederii reciproce, bazându-se pe aceasta, care constituie fundamentul oricărei interacțiuni dintre oameni. După cum remarca Robert A. Cook, „nu există un substitut pentru caracter; poți cumpăra creiere, însă nu poți cumpăra caractere”.

Competența este ceea ce facem, cum aplicăm abilitățile și atitudinea noastră în rezolvarea situațiilor, dar și capacitatea de a lucra în armonie cu ceilalți membri pentru a atinge rezultate semnificative și de a crea un mediu de lucru pozitiv și eficient. Această înțelegere cuprinzătoare a competenței este fundamentală pentru succesul unei echipe și pentru construirea unui climat de încredere reciprocă.

Angajamentul este o componentă-cheie în construirea și menținerea unui mediu de lucru productiv și armonios. Acesta se referă la nivelul de implicare, dedicare și entuziasm pe care membrii unei echipe îl manifestă față de atingerea obiectivelor comune. Un angajament solid presupune că membrii echipei sunt motivați să contribuie activ, să depună eforturi susținute și să își asume responsabilități pentru succesul colectiv.

Un nivel înalt de angajament în echipă contribuie la creșterea moralului, la îmbunătățirea performanțelor și la consolidarea relațiilor în cadrul grupului

de lucru. Este un factor important în construirea unei echipe puternice și eficiente.

Consecvența este un element cheie în stabilirea unei culturi organizatorice solide și în construirea încrederii reciproce. Membrii echipei care manifestă consecvență au un mod de a acționa și a reacționa care este previzibil și fiabil, aducând o contribuție semnificativă la construirea unei echipe încrezătoare și coezive. Aceasta înseamnă că ceilalți membri ai echipei pot avea încredere că aceștia vor păstra direcția și valorile stabilite, chiar și în fața provocărilor sau schimbărilor.

Coeziunea se referă la gradul de legătură, unitate și solidaritate între membrii acesteia. Coeziunea este liantul care transformă un grup de indivizi într-o echipă eficientă și colaborativă, cu o mai mare înțelegere, încredere și sprijin reciproc, ceea ce contribuie la atingerea obiectivelor comune. Fără coeziune și colaborare echipa nu poate funcționa la potențialul său maxim. O vorbă veche despre echipe spune: „Fie colaborăm cum se cuvine, fie ne dezmembrăm.”

Încrederea reciprocă reprezintă pilonul fundamental al relațiilor interpersonale și al colaborării în cadrul unei echipe. Încrederea în colegii de echipă, indiferent de circumstanțe, creează un mediu în care membrii echipei se pot baza unii pe ceilalți, pot comunica deschis și pot împărtăși responsabilități.

În absența încrederii reciproce, colaborarea devine mai dificilă, iar echipa poate întâmpina obstacole în îndeplinirea obiectivelor. Astfel, încrederea reciprocă consolidează relațiile, stimulează comunicarea și încurajează asumarea riscurilor în beneficiul colectiv.

În context, Stanley C. Gault afirmă că „nu lucrăm unul pentru altul, lucrăm unul cu altul.” Aceasta este esența Legii încrederii reciproce.

Legea flexibilității reprezintă capacitatea membrilor echipei de a se adapta rapid la schimbările din mediul intern și extern, la noi circumstanțe și cerințe, privind abordarea sarcinilor și a problemelor.

Actualmente, flexibilitatea nu mai este doar un avantaj, ci o necesitate. Angajatorii din ziua de azi înțeleg că adaptabilitatea și abilitatea de a răspunde la nevoile în schimbare ale angajaților sunt esențiale

pentru menținerea productivității și sporirea angajamentului. Flexibilitatea la locul de muncă promovează un mediu dinamic și stimulant, sprijină autonomia, eficiența și colaborarea dinamică, elemente ce ajută la construirea unui mediu de lucru în care angajații se simt valorizați și încrezători, bucurându-se de libertatea de a-și organiza timpul și de încrederea pe care le-o acordă angajatorul în raport cu timpul petrecut pe proiectele aflate în responsabilitatea lor [6]. Un om de echipă adaptabil are anumite caracteristici:

- *dorința de a învăța* care este extrem de valoroasă și contribuie la creșterea colectivă și la atingerea obiectivelor comune ;
- *siguranța* ce se referă la capacitatea de a rămâne încrezător și centrat în sine, în fața schimbării și incertitudinii ;
- *creativitatea* ce este esențială pentru rezolvarea problemelor și generarea de idei noi și inovatoare ; creativitatea încurajează adaptabilitatea.
- *disponibilitatea* de a ajuta și a sprijini ceilalți membri ai echipei. Aceia care sunt egocentrice nu vor aduce schimbări benefice echipei, pe când aceia care sunt deschiși să își ofere sprijinul și resursele vor contribui semnificativ la evoluția colectivă, prin încurajarea colaborării și a schimbului de idei și resurse.

Rosabeth Moss Kanter, profesoară la Harvard Business School, nota că „aceia care vor reuși și se vor dezvolta vor fi, de asemenea, maeștrii schimbării, adepții reorientării lor și ai activităților celorlalți pe căi neașteptate, pentru a ridica nivelul realizărilor profesionale”.

Cercetările confirmă că angajații flexibili sunt mai motivați și simt că pot aduce un aport valoros organizației, contribuind la găsirea soluțiilor creative și eficiente pentru problemele întâlnite, fără a sacrifica aspecte semnificative ale vieții personale. Capacitatea de a se adapta la schimbările cerințelor de muncă și de a gestiona eficient prioritățile personale și profesionale le permite să fie mai productivi și să se angajeze mai profund în sarcinile lor. Promovarea flexibilității în organizații nu doar consolidează angajamentul și motivația angajaților, dar contribuie la formarea unor echipe mai puternice și adaptabile.

Spiritul de echipă și rigiditatea personală nu fac casă bună împreună. Dacă îți dorești să lucrezi bine împreună cu ceilalți și să fii un bun coleg al echipei tale, trebuie să vrei să te adaptezi [4].

**Legea colaborării** se referă la principiul conform căruia membrii lucrează împreună pentru a atinge un scop comun, beneficiind reciproc de resursele și abilitățile fiecăruia. Spiritul de colaborare este însușirea de bază a membrilor unei echipei. Rezultatul muncii unei echipe, în care există într-adevăr colaborare, este întotdeauna mai bun decât dacă fiecare ar lucra singur.

Pentru a deveni un membru al echipei, care știe să colaboreze, se impune o schimbare în privința concentrării atenției pe patru aspecte:

1. *percepția: privește-i pe ceilalți colegi din echipă ca pe niște colaboratori, nu concurenți.* Această percepție încurajează construirea unei echipe coezive, unde membrii se sprijină reciproc și lucrează împreună pentru a atinge obiectivele comune. Această perspectivă pune accentul pe faptul că echipele se bazează pe colaborare astfel încât succesul colectiv este mai valoros și mai durabil decât succesul individual. Aprecierea și valorificarea abilităților, experiențelor și contribuțiilor fiecărui membru pot conduce la rezultate mai bune și la un mediu de lucru mai armonios. Într-o echipă în care există colaborare, completarea reciprocă este mai importantă decât concurența.
2. *atitudinea: susține-ți colegii din echipă, nu-i suspecta.* Adoptarea unei mentalități în care îți propui să completezi, în loc să concurezi, devine posibilă doar atunci când elimini suspiciunile și te transformi într-un susținător al echipei. Încrederea în oameni stă la baza unei tratări mai pozitive și respectuoase față de ei. Prin acordarea unei atenții mai bune, se deschide posibilitatea de a construi relații de colaborare și de a lucra împreună într-un mod eficient.
3. *concentrarea atenției: concentrează-te pe echipă, nu pe tine însuși.* Autorul Cavett Roberts remarcă: „Adevăratul progres în orice domeniu este o probă de ștafetă, nu un episod izolat”. Atunci când îți îndrepti atenția asupra echipei, și nu doar asupra ta, vei putea preda ștafeta, atunci când este necesar, evitând încercarea de a parcurge cursa de unul singur.
4. *rezultate: obține victorii prin efectul de multiplicare.* Realizezi lucruri remarcabile, doar atunci când lucrezi cu colegii de echipă, iar dacă lucrezi singur, poți să ratezi multe reușite. Deci, colaborarea are un efect multiplicator asupra a ceea ce realizezi, deoarece contribuie la dezvoltarea și valorificarea nu doar a abilităților tale, ci și pe cele

ale fiecărui membru din echipă. De regulă, atunci când colaborezi cu ceilalți, tu câștigi, ei câștigă – toată echipa câștigă [2].

**Legea altruismului** postulează absența egoismului individual, punând accentul pe cooperare și grijă față de ceilalți membri ai echipei. *Nu există „eu” într-o echipă.*

**Altruismul** în cadrul unei echipe reprezintă angajamentul și acțiunile membrilor pentru binele colectiv, depășind interesele individuale în favoarea colaborării, suportului reciproc și succesului comun.

Potrivit unui studiu realizat de către Adam Grant, profesor la Universitatea din Pennsylvania, altruismul la muncă poate duce la epuizare și, în mod ironic, îi poate afecta pe aceia pe care încerci să îi ajuți. „Chiar dacă aceia care lucrează mai mult decât li se cere sunt printre cei mai apreciați oameni din companie, ei sunt și cei mai predispuși la epuizare din cauza efortului” [5]. Altruismul înseamnă să te gândești la binele colectiv și să acționezi în consecință, fără a urmări exclusiv interesele personale. Prin promovarea altruismului în cadrul echipei, se construiește un mediu propice pentru inovație, dezvoltare personală și reușită colectivă. Este un aspect crucial în construirea unei echipe puternice și în atingerea succesului pe termen lung [2].

Pentru a contribui la cultivarea unui mediu de lucru bazat pe altruism și cooperare, membrii echipei trebuie să îndeplinească anumite calități:

- *generozitatea* nu doar apropie colegii dintr-o echipă, dar îi face să progreseze. Atunci când membrii unei echipe sunt dispuși să împărtășească cunoștințe, să ofere sprijin și să încurajeze succesul reciproc, se formează o dinamică puternică și productivă. Prin cultivarea generozității în echipă, se întărește coeziunea, se încurajează schimbul constructiv de idei și se creează un mediu propice dezvoltării individuale și colective. *Nu este ușor să fii generos, dar este absolut necesar!*
- *renunțarea la urmărirea intereselor personale* în cadrul echipei este esențială pentru promovarea unui mediu de lucru sănătos și cooperativ. Egoismul manifestat în cadrul echipei, prin urmărirea exclusivă a intereselor personale în detrimentul obiectivelor comune, poate avea consecințe negative asupra colaborării și succesului general al echipei. Promovarea unei atitudini cooperante, în care fiecare membru contribuie la succesul colectiv, este esențială pentru atingerea obiectivelor stabilite în comun. Cultivarea unui spirit

de echipă bazat pe încredere reciprocă și respect pentru contribuțiile fiecărui membru, poate contracara efectele negative ale egoismului în cadrul echipei. Remarcabilul om de știință, Albert Einstein, făcea următoarea observație: „O persoană începe să trăiască cu adevărat atunci când trăiește în afara propriului eu”.

- *fidelitatea* reprezintă un angajament solid și consecvent față de obiectivele comune, membrii echipei și valorile acesteia. Fidelitatea înseamnă să fii loial și dedicat echipei, să te implici cu devotament în atingerea obiectivelor comune și să te abții de la acțiuni care ar putea afecta negativ echipa. Prin cultivarea fidelității, o echipă poate crea un mediu de lucru stabil, bazat pe încredere și colaborare, contribuind astfel la creșterea calității relațiilor între membrii echipei. *Loialitatea* întărește unicitatea, iar unitatea conduce către succesul echipei.
- *interdependență și independență* sunt două concepte opuse atunci când vorbim despre relații și colaborare în cadrul unei echipe sau grup. *Interdependența* necesită o comunicare deschisă, încredere reciprocă și o viziune comună asupra obiectivelor. Prin încurajarea interdependenței, o echipă poate beneficia de sinergii puternice, eficiență sporită și satisfacție crescută în atingerea obiectivelor comune. Aceasta presupune conștientizarea și valorificarea contribuțiilor individuale într-un mod care să aducă beneficii colective. *Independența* este o caracteristică a egoismului, mai ales dacă începe să-i prejudicieze ori să-i stânjenească pe ceilalți. Seneca spunea că „nu poate fi fericit acela care ține cont doar de el, încercând să facă totul doar în folosul său. Trebuie să trăiești pentru ceilalți, dacă vrei să trăiești pentru tine”. Chiar dacă independența poate aduce beneficii, cum ar fi creativitatea individuală și abilitatea de a lua decizii rapid, este important să se găsească un echilibru adecvat între independență și interdependență în funcție de specificul proiectului și dinamica echipei. Uneori, o combinație echilibrată între independență și interdependență poate oferi cel mai bun rezultat, asigurând un echilibru între contribuțiile individuale și colaborarea colectivă. Deci, dacă vrei să contribui la succesul echipei, trebuie să-i pui pe ceilalți pe primul loc, și după aceea pe tine însuși și, după cum susține și scriitorul John Bunyan că „nu ai trăit astăzi pe deplin, dacă n-ai făcut ceva pentru cineva care nu te poate răsplăti.”

**Legea tenacității** reprezintă un principiu motivațional care subliniază importanța perseverenței în fața dificultăților și este adesea asociată cu reușita în atingerea obiectivelor personale și profesionale. Constantin Brâncuși afirmă: „Să vezi departe e ceva; să ajungi acolo e altceva”.

Tenacitatea este esențială în obținerea succesului. A fi tenace înseamnă:

- *Să dai tot ce ai, dar nu mai mult*, înseamnă să dai 100% din ce ai, nici mai mult, dar, cu siguranță, nici mai puțin, adică a depune eforturi și resurse într-o acțiune sau obiectiv, dar fără a ajunge la epuizare sau la depășirea limitelor proprii. Este o mustrare să îți aduci contribuția maximă, dar să îți păstrezi echilibrul și să ai grijă de resursele tale, sănătatea mentală și fizică în proces.
- *Să lucrezi cu hotărâre și să nu aștepti să hotărască destinul în locul tău* subliniază importanța asumării controlului asupra propriei vieți și a acțiunilor personale. Oamenii perseverenți nu se bazează pe noroc, întâmplare sau soartă. Când membrii dintr-o echipă întâmpină greutăți, ei continuă să muncească. În general, a refuza să renunți în ciuda dificultăților poate fi o atitudine puternică și constructivă care poate conduce la rezultate pozitive și la dezvoltare personală. Este vorba de a privi provocările ca pe oportunități de creștere și de a încerca să-ți depășești limitele în continuare. Aceasta subliniază importanța perseverenței și rezilienței în fața provocărilor. Chiar și Thomas Edison constată că „eu încep de unde și acela din urmă om a renunțat”.
- *Să te oprești când ai terminat, nu când ești obosit* evidențiază focalizarea pe rezultate și obiective clare, și nu pe pura epuizare fizică sau mentală. Este important să ținem cont de calitatea muncii și menținerea energiei pentru a aborda cu succes viitoarele provocări [2]. Robert Strauss afirma că „succesul, pe undeva, e ca lupta cu o gorilă. Nu te oprești când ai obosit, ci când a obosit gorila”. Puterea tenacității: *Nu abandona niciodată!*

**Legea relaționării** încurajează comunicarea deschisă și transparentă între membrii echipei, implicând împărtășirea informațiilor, ideilor și feedback-ului într-un mod clar și accesibil.

Relațiile reprezintă liantul care ține împreună membrii unei echipei. Pentru ca relațiile să fie solide cu colegii din echipă, vom analiza următoarele cinci caracteristici:

1. *Respectul* constituie o bază solidă pentru construirea unei culturi organizaționale sănătoase

și pentru dezvoltarea unor relații durabile în cadrul echipei. Este un element principal pentru colaborarea eficientă și pentru crearea unui mediu de lucru pozitiv și productiv;

2. *Împărtășirea experiențelor* în cadrul unei echipe aduce multiple beneficii, cum ar fi schimbul de experiență între colegi, învățarea continuă, consolidarea legăturilor între membri, ducând la formarea unei echipe mai puternice și mai conectate;
3. *Încrederea* reprezintă un pilon fundamental în construirea și menținerea relațiilor eficiente, atât în cadrul echipei, cât și în orice altă interacțiune interpersonală. Poetul scoțian George Macdonald spunea: „Să inspire încredere este un compliment mai mare decât să fii iubit”;
4. *Reciprocitatea* se referă la schimbul de resurse și contribuții între membrii echipei într-un mod echitabil și reciproc benefic, jucând astfel un rol important în construirea relațiilor de încredere și colaborare în cadrul echipei;
5. *Bucuria împărtășită* evidențiază importanța și impactul pozitiv al împărtășirii experiențelor fericite sau a reușitelor cu ceilalți. Aceasta contribuie la creșterea sentimentului de conexiune și la întărirea legăturilor în cadrul unei echipe.

Aplicarea acestor caracteristici în relațiile cu colegii de echipă contribuie la consolidarea conexiunilor, îmbunătățirea colaborării și la construirea unui mediu de lucru sănătos și productiv.

Aceste legi oferă o bază solidă prin respectarea și aplicarea lor în mod consecvent, astfel încât echipele pot dezvolta un mediu de lucru sănătos și eficient, contribuind la atingerea cu succes a obiectivelor stabilite. Nici una nu funcționează individual, ci toate legile laolaltă pentru a da un rezultat cu adevărat bun.

În concluzie, o echipă e formată din mai multe voci, care au o singură inimă, fiind alcătuită din diverse persoane, fiecare având propriile lor abilități, perspective și experiențe. Când aceste voci diferite se unesc într-un scop comun și lucrează împreună pentru același obiectiv, ele formează o inimă comună a echipei. Această inimă reprezintă unitatea, colaborarea și angajamentul colectiv al membrilor echipei către succesul comun. Este important ca toți membrii echipei să își aducă contribuția și să se susțină unul pe celălalt, în acest fel asigurându-se că inima echipei bate puternic și că aceasta avansează împreună către realizarea obiectivelor stabilite.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. LENCIONI, P. *Cinci disfuncții ale muncii în echipă. O fabulă despre lideri*. București: Curtea Veche, 2010
2. MAXWELL, J.C. *17 calități esențiale pe care ar trebui să le aibă membrii unei echipe*. București: Litera, 2018
3. MAXWELL, J.C. *Cele 17 legi ale muncii în echipă*. București: Amaltea, 2003
4. <https://liceuldeacasa.ro/echipa-de-incredere-construind-o-baza-solida-pentru-succes>, accesat la data de 24.01.2024.
5. <https://www.descopera.ro/dnews/16153063-egoist-sau-altruist-cum-este-bine-sa-fii-la-locul-de-munca>, accesat la data de 27.01.2024.
6. <https://kpmg.com/ro/en/blogs/home/posts/2023/07/flexibilitatea-este-cuvantul-cheie-pe-piaa-muncii-la-ora-actual.html>, accesat la data de 27.01.2024.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.14>  
CZU:004:377

## IMPLEMENTAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

**Tatiana NICULCEA,**

*doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației  
metodist principal, CRDIP al CFCL,*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

**ORCID ID: 0000-0002-8502-0259**

**Rezumat:** *Articolul se axează pe noile tendințe în implementarea tehnologiilor moderne la nivelul învățământului profesional tehnic. Tehnologiile digitale au devenit o parte esențială a politicii educaționale în majoritatea țărilor europene. Implementarea TIC în procesul de predare și învățare implică un potențial considerabil de a încuraja sau de a declanșa schimbări în domeniul educației, în special în activitatea cadrelor didactice, ceea ce conduce la gândirea pedagogiei moderne. Articolul descrie modul în care profesorii percep tehnologiile digitale în activitatea lor, pe un exemplu specific de utilizare într-o lecție de Utilaj tehnologic, arată posibilitățile de utilizare a tehnologiilor moderne în predare. Profesorii însși se află pe o cale imaginară de la pedagogia tradițională la cea modernă, predarea să fie concentrată mai mult pe participarea activă a elevilor, iar învățarea să nu se limiteze la spațiul sălii de clasă.*

**Cuvinte-cheie:** *educație, învățământ profesional tehnic, TIC, tehnologiile digitale, pedagogie modernă, clasă digitală.*

### IMPLEMENTATION OF MODERN TECHNOLOGIES IN TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

**Summary.** *The article focuses on the new trends in the implementation of modern technologies at the level of vocational technical education. Digital technologies have become an essential part of education policy in most European countries. The implementation of ICT in the teaching and learning process implies a considerable potential to encourage or trigger changes in the field of education, especially in the work of teaching staff, which leads to the thinking of modern pedagogy. The article describes how teachers perceive digital technologies in their work, on a specific example of use in a Technological Equipment lesson, shows the possibilities of using modern technologies in teaching. Teachers themselves are on an imaginary path from traditional to modern pedagogy, teaching to be more focused on active student participation and learning not limited to the classroom space.*

**Keywords:** *education, technical vocational education, ICT, digital technologies, modern pedagogy, digital classroom.*

#### Introducere

Tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) sunt un fenomen al timpului nostru. Le întâlnim în fiecare zi și au un impact direct asupra vieții fiecăruia dintre noi. În istoria omenirii, este dificil să găsim alte invenții și tehnologii care să fie aplicate atât de rapid și semnificativ în viața de zi cu zi. Societatea noastră se transformă treptat în una informațională și astfel crește o generație „digitală” tânără în care trăiește. Spre deosebire de generația născută

mai devreme, copiii noștri nu își mai pot imagina o lume fără TIC. Dezvoltarea TIC [5] în ultimele decenii a adus o serie de schimbări în viața oamenilor, fie că este vorba despre domeniul muncii, al timpului liber, al modalităților de interacțiune și comunicare între oameni, dar și al modului în care oamenii obțin informații și învață [5; 1]. Domeniul educației nu este lăsat în afara acestei dezvoltări și de foarte mult timp observăm schimbări în sistemele educaționale, dar și în instituțiile de învățământ în sine.



Una dintre schimbările esențiale este integrarea tehnologiilor digitale în activitatea profesorilor, în special profesorii de specialitate. TIC și implementarea lor în educație au devenit, de asemenea, o parte integrantă a discuțiilor și inițiativelor internaționale.

La începutul noului mileniu, Uniunea Europeană (UE) a inclus integrarea TIC în educație printre principalele domenii ale politicii sale educaționale, ca fiind competențe digitale în unul dintre *Obiective strategice* care trebuie dobândite de către cadrele didactice [3]. În același timp, documentul subliniază necesitatea asigurării unei educații de calitate a cadrelor didactice.

În ceea ce privește politica internațională educațională, au fost dezvoltate programe de implementare la nivel internațional și național. Prin urmare, guvernele majorității țărilor europene au investit sume considerabile în dotarea instituțiilor de învățământ profesional tehnic. Tehnologiile digitale și competențele digitale conexe au devenit astfel o parte importantă a documentelor curriculare în majoritatea țărilor europene. Cu toate acestea, există diferențe destul de semnificative dintre alte țări și Republica Moldova în ceea ce privește etapele de punere în aplicare, în special în procedurile specifice alese pentru a se asigura că tehnologiile moderne devin efectiv parte atât a predării, cât și a învățării.

### Pedagogie și predare în era tehnologiei digitale

Schimbarea priorităților în politica educațională reflectă faptul că simpla prezență a tehnologiei în școli conduce iminent la îmbunătățiri ale predării, învățării sau rezultatelor învățării. Factorul-cheie este întotdeauna modul în care tehnologiile digitale sunt implementate în instituțiile de învățământ profesional tehnic (IÎPT). Modul în care profesorii

lucrează cu TIC în clasă/în laborator și în afara acestora poate fi considerat esențial. Cu toate acestea, este la fel de important modul în care profesorii înșiși percep rolul TIC în predarea și învățarea elevilor; cât de competenți sunt în utilizarea tehnologiei sau ce expectanțe ale elevi sunt identificate în domeniul TIC. Prin urmare, pentru ca tehnologiile moderne să aibă un impact cu adevărat pozitiv asupra predării și învățării, este necesar să se investească timpul și în efortul profesorilor înșiși, care sunt actori-cheie în procesul de integrare a TIC în predare [6].

Toate acestea au un potențial considerabil în a sprijini sau în a iniția schimbări în educație. De exemplu, tehnologiile moderne pot sprijini atât predarea tradițională în clasă, cât și dezvoltarea de noi practici de predare sau extinderea oportunităților de învățare. Alt exemplu de sprijin pentru predarea tradițională pot fi tablele interactive, ale căror beneficiu este software-ul ce permite extinderea predării cu materiale sau resurse multimedia. Pe de altă parte, utilizarea internetului și a serviciilor online poate contribui la dezvoltarea de noi practici de predare re nu ar fi posibile fără aceste tehnologii. Acestea pot fi, de exemplu, sisteme de învățare online care permit profesorului să obțină date despre cursul procesului de învățare, ce pot fi utilizate pentru diverse analize sau evaluări ale învățării. Un alt exemplu de extindere a oportunităților de învățare, chiar dincolo de sala de clasă tradițională, este utilizarea tehnologiilor mobile, prin care este posibil să se învețe practic oricând și oriunde. Utilizarea tehnologiilor mobile la diferite discipline de specialitate sau activități de învățare dezvoltă, de asemenea, *alfabetizarea digitală*. Unul dintre avantajele uriașe este așa numita *personalizare a învățării*, unde este posibilă „adaptarea” nu numai a dispozitivului mobil, ci și a utilizării acestuia.

**Tabelul 1: Abordări tradiționale și moderne ale predării ce implică tehnologii digitale**

Pedagogie tradițională	Pedagogie modernă
Prezentare liniară	Prezentare Hypermedia
Un control mai mare al profesorului	O mai mare libertate a elevului
Surse limitate de informații	Surse nelimitate de informații
Accent pe ceea ce învață elevul	Accent pe modul în care învață elevul
Învățarea la școală	Învățarea pe tot parcursul vieții
Mai puțin accent pe dialog și gândire critică	Accent puternic pe dialog și gândire critică
Întrebările și sarcinile au răspunsuri corecte	Întrebările și sarcinile au răspunsuri relative
Directiva Obiectivele și conținutul predării	Scopurile și conținutul predării sunt negociate cu elevii
Memorarea informațiilor	Lucrul critic cu informațiile găsite
Tehnologia ca un canal media	Tehnologia ca partener intelectual
Învățarea cu ajutorul tehnologiei	Învățarea cu ajutorul tehnologiei
Învățarea prin observare	Învățarea prin practică / descoperire

tuia în învățare sau în predare. Acest lucru este, de asemenea, relaționat de o orientare mai puternică a predării asupra elevului și de responsabilitatea sa mai mare pentru propria învățare. Profesorii își pot personaliza dispozitivul atât pentru propria (auto) educație, cât și pentru propria predare [7].

În același timp, potențialul TIC menționat mai sus pentru predare și învățare, conduce la gândirea pedagogiei moderne, ce ar include posibilitățile TIC în considerațiile sale despre educație. Diferențele de bază dintre pedagogia tradițională și cea modernă sunt prezentate în tabelul 1.

Cu toate acestea, trebuie menționat că diferențierea pedagogiei tradițională și moderne nu înseamnă în nici un fel că conceptul tradițional de predare sau de pedagogie este automat sinonim cu metode de predare învechite sau chiar inadecvate etc. Dimpotrivă, tehnologiile digitale sunt, în anumite privințe, foarte bine utilizabile în pedagogia tradițională. Cu toate acestea, pedagogia tradițională este adesea criticată, de exemplu, pentru că pune prea mult accent pe învățarea memorării, pentru pasivitatea elevilor în învățare, dar și pentru faptul că această metodă de predare nu utilizează pe deplin posibilitățile tehnologiilor moderne [2].

Unul dintre elementele de bază ale pedagogiei moderne poate fi considerat *constructivismul*, care percepe importanța premiselor interne ale elevului pentru învățare, dar și importanța contactelor sau interacțiunilor sale cu mediul, pe baza premisei că elevul însuși își construiește propriile cunoștințe și, prin urmare, nu este doar un destinatar pasiv al informațiilor din împrejurimile sale.

Una dintre cerințele de bază ale pedagogiei moderne este învățarea centrată pe elev. Elevii își pot influența și își pot planifica propria învățare, își pot asuma responsabilitatea pentru aceasta. Cu toate acestea, chiar și în constructivism și în cadrul pedagogiei moderne, profesorul este încă acolo [4].

De exemplu, profesorul îndeplinește rolul de facilitator (în planificarea și în organizarea învățării), de ajutor, de ghid (sfătuirea și îndrumarea elevilor), dar uneori devine și „elev”, atunci când învață din propria experiență sau de la elevii săi.

### **Instituția de învățământ în era tehnologiei digitale**

În prezent diferența aparentă dintre aplicarea tehnologiei în viața personală a copilului și utilizarea acesteia în educație, precum și competența și calificarea insuficientă a profesorilor în domeniul tehnologiei, conduc la implementarea altor obiective strategice, printre care dezvoltarea tehnologiei în educație. O prioritate cheie a ÎİPT pentru secolul 21 este utilizarea optimă a tehnologiei în educație.

Scopul predării în era tehnologiei digitale este de a oferi elevilor o formă de predare mai plăcută și mai puțin stereotipică, sporindu-le astfel motivația de a învăța și implicându-i în procesul de învățare. Elevii nu mai sunt doar ascultători pasivi, dar participă activ la procesul de învățare. Cunoștințele în era tehnologiei digitale se transformă în abilități ale secolului 21. Educația intră într-un nou secol digital, iar profesorii încep să adopte strategii de predare ce se concentrează mult mai mult pe elev, pe abilitățile și competențele sale. Elevii secolului 21 sunt denumiți *generația digitală*, care crește în lumea multimedia. Este greu pentru profesori să-și păstreze atenția asupra creionului și cretei. Tehnologiile moderne și conținutul digital îi ajută pe profesori să îmbogățească presa scrisă cu multimedia și noi forme de implicare a elevilor.

Profesorul în era digitală încetează să mai fie un „schimbător de lume”. Predarea este direcționată către elev, concentrându-se pe nevoile, abilitățile și competențele lor. Predarea centrată pe elev este un model care cere elevilor să se simtă parte din propria predare, în timp ce profesorul dobândește treptat un rol organizațional și de îndrumare. Această abordare îi obligă pe elevi să se simtă responsabili pentru ceea ce învață și să-și dezvolte abilitățile de învățare și dezvoltare pe tot parcursul vieții în contextul unui mediu în schimbare.

Evaluarea profesorului crește în autoevaluare și în autoevaluare a elevului. Elevii trebuie să exerseze oferirea și primirea de feedback în performanțele proprii sau ale altora. Produsele moderne și instrumentele software susțin feedback-ul rapid, precum și evaluarea individuală sau comună a muncii. Ele ajută la crearea unui mediu de discuții și a unui mediu de feedback regulat.

Chiar și curriculum-ul este provocat de schimbări. Programele-cadru educaționale au dat naștere unor programe educaționale școlare diferențiate și personalizate, reflectând nevoile școlii, ale profesorului, ale elevului, ale părintelui și ale publicului. Scopul este de a descoperi talentul în fiecare elev și de a-l dezvolta cu ajutorul tehnologiilor moderne, care le oferă posibilitatea de a dobândi abilități și competențe într-un mod mai intens și mai aprofundat în domeniile care îi interesează.

Abordarea instructivă a predării, în care munca este condusă de profesor și cunoștințele sunt dobândite în principal sub formă de exerciții, este înlocuită cu munca în echipă sau predarea proiectului, cunoștințele sunt dobândite indirect prin activități didactice, iar greșelile nu sunt o problemă. Cu toate acestea, rolul profesorului ca „moderator” este de neînlocuit și ambele abordări își găsesc aplicația.

### Clasă digitală

Prin dotarea unei săli de clasă obișnuite cu tehnologii digitale se poate obține o așa-numită *clasă digitală*. Cu excepția tablă tradițională și birouri pentru studenți, sala de clasă este echipată cu o tablă interactivă cu sistem de sunet, un computer al profesorului conectat la rețeaua școlară și la Internet, un proiector de date și alte accesorii necesare – software special pentru profesori și elevi, software didactic pentru profesori și elevi, un dispozitiv de vot pentru fiecare elev, vizualizator digital pentru învățământ, o cameră foto sau tablete / smartphone-uri. Cel mai înalt nivel al clasei digitale este modelul de învățare 1:1, în care fiecare elev are propriul dispozitiv (laptop, netbook sau tabletă). Datorită instrumentelor TIC, elevul și profesorul pot împărtăși materiale didactice individualizate, propriile lucrări și rezultate și pot primi feedback. Predarea este axată pe elev și poate fi foarte individualizată, totuși mediul de socializare al clasei joacă încă un rol aici – copiii mai lucrează la tablă, care este folosită pentru a explica

sau a prezenta rezultate. Temele pentru acasă sunt, de asemenea, susținute de instrumente software simple și practice, aplicații mobile și posibilitatea partajării online a materialelor și a comunicării cu profesorul.

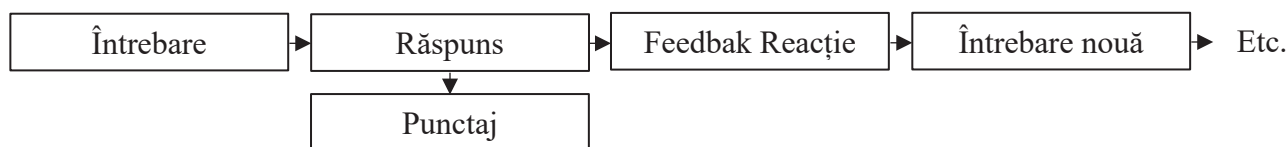
O formă inferioară a clasei digitale constă într-un *model incluziv de educație*, așa-numitul *cuib digital*, în care mai multe computere sunt disponibile în clasă (de obicei un computer pentru 3-4 elevi) pentru lucrul în grup sau proiect. Rezultatul lucrului în grup ar trebui să fie prezentarea rezultatelor altora pe o tablă interactivă. Aceasta reprezintă munca reală în echipă a elevilor cu computerul și implicarea lor în lecție. Cuibul digital poate fi folosit și pentru muncă individuală sau testare. Această formă inferioară este potrivită ca pregătire pentru elevi și profesori pentru tranziția către o clasă complet digitală. De asemenea, este posibil să se utilizeze o clasă obișnuită de computere, cu diferența că acum va fi folosită pentru predarea materiei comune diferitor subiecți.

**Tabelul 2: Pregătirea pentru o lecție de Utilaj tehnologic**

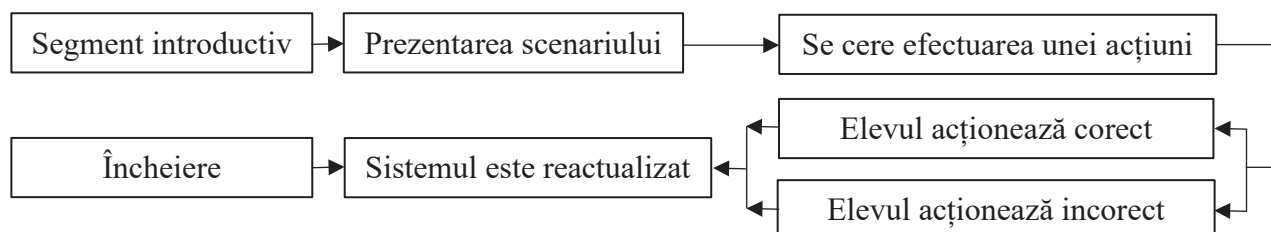
Timp	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Tehnologii utilizate
2 min	Deschidere: introducere în scopul lecției	Ascultă pasiv și privește tabla	Tablă interactivă
6 min	Exersare:: Încălzire – răspundeți la întrebări cu <i>da</i> sau <i>nu</i> : elevul răspunde cu ajutorul clikere-lor digitale. Activitate – metoda Drill, rezultatele vor fi afișate	Răspunde cu clikere – scrie rezultatele autoevaluării	Exerciții privind dispozitivele de vot în tablele interactive Smart Notebook
15 min	Explicație urmată de practică: numește părțile constructive ale unui utilaj și explică principiul de funcționare. Activitate – metoda Jocurile Educative, rezultatele vor fi afișate	Ascultă pasiv Activități practice – merg la tablă și adaugă denumirile pieselor la „Model predefinit” Expune oral ce funcție îndeplinește fiecare piesă, elevul răspunde	Exerciții interactive pe tablă interactivă
10 min	Lucru individual: avantajele și dezavantajele utilajului, trimite fișierul și verifică lucrarea, apoi afișează rezultatele. Activitate – metoda Test pedagogic	Primește fișierul și funcționează în laptop, îl trimite înapoi profesorului când este terminat	Notebook Software special de gestiune și control Tablă interactivă
10 min	Revizuirea curriculumului: prin metoda „Explozie stelară” se acordă un șir de întrebări cu variante de răspuns, stăpânește mașina de vot.	Utilizați clikere-le pentru a răspunde la întrebări, după fiecare întrebare pentru a afișa rezultatul și a verifica	Echipament de vot interactiv pe tablă
2 min	Concluzie: evaluarea lecției, atribuirea sarcinii	Notează tema	Tablă interactivă Registru de lucru

### Metode didactice digitale

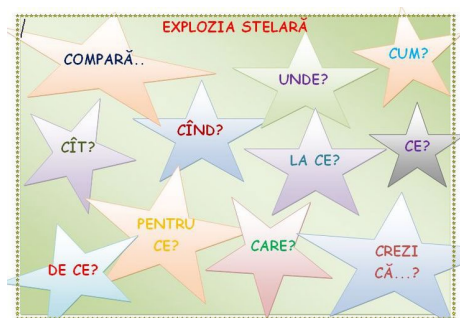
#### Drill



#### Jocurile Educative



#### Explozie stelară



#### Utilizarea în predarea disciplinelor de specialitate (model general)

Scopul lecției a fost de a explica și exersa principiul de lucru al unor utilaje și repetarea *curriculumului memorativ* de comparare a utilajelor. Lecția a avut loc într-o grupă, anul IV din cadrul unei ÎIPT. Următoarea prezentare generală exprimă activitățile din grupă și tehnologiile utilizate .

#### Concluzii

Profesorii, în procesul de utilizare a clasei digitale, dau dovadă de admirație și entuziasm și, în cele mai multe cazuri, sunt bucuroși să participe la atelierul oferit, dar la prima încercare renunță la cuvintele „nu aș putea” sau „este frumos, dar prefer să rămân la modul meu de predare și să nu schimb nimic”. Cu toate acestea, ei utilizează suficient tablele interactive, inclusiv propriile materiale didactice digitale, dar nu implică laptopurile elevilor sau alte dispozitive în activitatea lor.

Profesorii pot, de asemenea, să rezume diferența dintre predarea ce a avut loc în anii precedenți – fără utilizarea tehnologiilor digitale și predarea

actuală – cu participarea tehnologiei; ei sunt de acord că predarea este mai imaginativă și ilustrativă, dinamică și foarte atractivă pentru elevi. Ei sesizează un mare avantaj în materialele didactice digitale – în special pentru „stocabilitatea” lor (nu au nevoie de dulapuri, depozite), posibilitatea de reutilizare și editare actualizată. De asemenea, interactivitatea și creativitatea sunt mai mari decât în predarea obișnuită. Ei conștientizează, de asemenea, avantajele în digitalizarea documentației pedagogice. Până în prezent, mai sesizează dezavantajul în pregătirile consumatoare de timp și în monitorizarea constantă a știrilor și îmbunătățirea lor, iar problemele tehnice frecvente împiedică, de asemenea, utilizarea completă și fără griji.

Știința educației nu a cercetat și nu a pilotat și documentat încă suficient toate beneficiile și capcanele pe care utilizarea dispozitivelor portabile de către elevi le aduce în predare. Acest proces este pe termen lung și, prin urmare, este probabil ca ceva pentru care există puține recomandări metodologice și organizaționale să fie aplicat în procesului educațional: „experiența din străinătate și de acasă arată că întregul proces începe cu managementul școlii. Trebuie să existe o viziune a școlii care integrează tehnologia în viața de zi cu zi, tehnologia trebuie să devină parte a culturii școlare. Alte condiții necondiționate includ însoțirea formării cadrelor didactice, infrastructură de înaltă calitate, însoțită de asistență tehnică și programe de formare accesibile, resurse online și, în special, exemple de bune practici” [5].

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANANIADOU, Sophia, MCNAUGHT, John and THOMPSON Paul. *The english language in the digital age*. s.l. : Georg Rehm, Hans Uszkoreit, Vol. White Paper Series.
2. BONCEA, Amelia Georgiana. *Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare-învățare-evaluare*. Târgu-Jiu: Analele Universității „Constantin Brâncuși” , 2016, Vol. Nr. 3/2016.
3. HOTĂRÂREA nr. 114 a Guvernului R.M. *Cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025*. Chișinău : s.n., 04 20, 2023, Monitorul Oficial Nr. 134-317 art. 289.
4. JOIȚA, Elena [et al.]. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori. 2007
5. MUTKA, Kirsti Ala, PUNIE, Yves and REDECKER Christine. *ICT for Learning, Innovation and Creativity. Policy brief*. s.l. : Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, November 2008. JRC 48707.
6. ȚAP, E. *Managementul formării continue a cadrelor didactice în baza sistemului informațional*. Chișinău : s.n., 2018. p. 204. ISBN 978-9975-46-346-1.
7. YAO-TING SUNG, KUO-EN CHANG AND TZU-CHIEN LIU. *The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis* The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis, 2015

### VALUES AND DIMENSIONS OF PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS: INITIAL TRAINING

### VALORILE ȘI DIMENSIUNILE PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE: FORMAREA INIȚIALĂ

Autori:

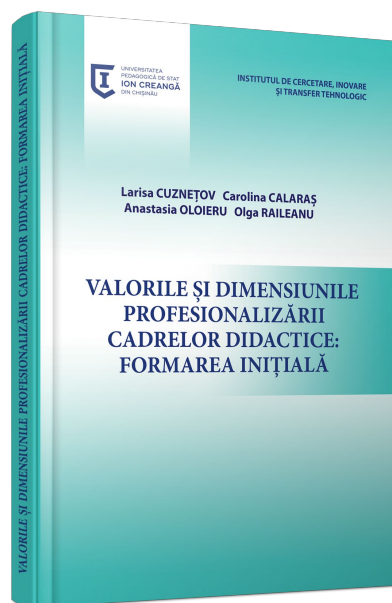
Larisa Cuznețov, dr.hab., prof.univ.; Anastasia Oloieru, dr., lect.univ.; Carolina Calaraș, dr., lect.univ.; Olga Raileanu, dr., conf. univ.

ISBN 978-9975-46-864-0, 108 pagini,

CEP UPSC, 2023, Chișinău, Republica Moldova

Textul monografiei colective semnalează că problema profesionalizării cadrelor didactice este în centrul atenției teoreticienilor și practicienilor în domeniul științelor educației, însă pe parcurs au apărut varia lucrări și de aceea autoarele au investigat onorabil și aspectele abordate insuficient. Astfel, autoarele au reușit să delimiteze precizări conceptuale, prin concretizarea și argumentarea dimensiunilor valorice ale *cunoașterii științifice* (studiu, informare, conceptualizare, cunoaștere pedagogică, metacogniție, învățare autoreglată etc.), ale orientării strategice și metodologice privind dezvoltarea personală a studenților-pedagogi; ale familiarizării acestora cu educația economică și antreprenorială, pentru a le oferi posibilități de autocunoaștere, autoapreciere, determinare a identității personale și profesionale. Aspectele vizate au fost abordate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. Cât privește *cunoașterea pedagogică*, aceasta, ca și alte tipuri de cunoaștere, are sfera sa de conținut, operează cu un șir de concepte, legi și legități, axiome, concepții, teorii, viziuni, principii și reguli, valori etc., care țin de procesul instruirii, educației și formării personalității umane. Toate aspectele enumerate sunt structurate în corespundere cu ramurile/disciplinele concrete: didactică, teoria educației, sociologia educației, psihologia educației, istoria educației/ pedagogiei etc.

În scopul inițierii studenților-pedagogi cu specificul cunoașterii pedagogice autoarele consideră că este oportun să-i familiarizăm pe studenți cu cele *trei tipuri de concepte științifice: metrice, clasificatorii și comparative*, întrucât anume cu ele vor opera pe parcursul activității sale (care, la fel, va avea nu



numai caracter teoretic și praxiologic, ci și neapărat, caracter științific). Așadar, se disting *două sisteme conceptuale, cea calitativă și cea cantitativă*, totodată, în științele educației, ca și în alte științe, deosebim *concepte fundamentale și concepte operaționale*. Este evident că cele calitative sunt clasificatorii și comparative, iar conceptele cantitative - sunt cele metrice.

În cadrul dezvoltării cunoașterii pedagogice un rol aparte îl are *filosofia educației*, mai cu seamă, epistemologia acesteia. Important în cunoașterea pedagogică este și compartimentul *filosofia analitică a educației*, care, în cadrul filosofiei educației, se ocupă de studiul și de analiza termenilor, definițiilor, paradigmatelor și teoriilor pedagogice. În esență, sursa de interes a filosofiei analitice a educației este de natură epistemologică și logică, având accentul pus pe contextul descoperirii adevărului pedagogic și a argumentării rezultatelor cunoașterii pedagogice, inclusiv a studierii corectitudinii în valorificarea termenilor pedagogici.

Studiind treptat disciplinele prevăzute în Planurile de învățământ ale facultăților pedagogice, stu-

denții se familiarizează cu conținutul științific al ansamblului de discipline, paralel, își exersează și își formează competențele specifice la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare/competențe transversale în domeniile respective, aprofundând și consolidând sistemul lor cognitiv profesional.

Textul monografiei colective cuprinde și contexte privind profesionalizarea inițială a studenților-pedagogi prin prisma formării identității profesionale și valorificării culturii emoționale în perspectiva educației permanente, fundamentate de principii teoretico-aplicative și pe strategii complementare și interdisciplinare de autocunoaștere și de autoacceptare a acestora în procesul de dezvoltare personală.

Autoarele susțin că această monografie va fi accesibilă și utilă studenților, masteranzilor, cadrelor

didactice universitare debutante, și îi îndemnă pe toți aceștia la o lectură participativă, ce ar stimula creativitatea, reflecția personală și cea profesională, ar contribui la sporirea eficienței și la autoactualizarea profesionalizării studenților-pedagogi.

Lucrarea poate fi accesată la Biblioteca Științifică și la Sala de lectură a Centrului de Formare Continuă și Leadership și a Institutului Național pentru Educație și Leadership ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

**Nelu VICOL,**

*doctor în filologie, conferențiar universitar*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,  
Chișinău, RM

## RECONFIGURING THE SCHOOL LEARNING PROCESS IN THE CONTEXT OF SOCIETAL CHALLENGES

### RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Autori:

Frañuzan L., dr., conf.cercet.; Callo T., dr.hab., prof.univ.; Bălci V., dr., conf.cercet.; Hadîrcă M., dr., conf.cercet.; Străistari-Lungu C., dr.; Achiri I., dr., conf.univ.; Bocancea V., dr., conf.univ.; Petrovski N., dr.hab., conf.univ.; Morari M., dr. conf.univ.

ISBN 978-9975-46-860-2. 305 pag.,

CEP UPSC, Chișinău, Republica Moldova

*Actualitatea și importanța* textului monografiei colective sunt determinate de multiplele schimbări în societate, în sistemul și în procesul educațional. Societatea cunoașterii sau societatea învățării în care trăim, consideră autorii monografiei, are nevoie de o cultură a învățării, iar o cultură a învățării este sinonimă cu educația. Reconfigurarea procesului de învățare susține ideea de schimbare și se orientează spre o reconfigurare prin prisma culturii învățării, prin formarea competențelor-cheie ca factori de decizie a educațiilor.

O altă idee promovată de autorii monografiei ține de faptul că societatea actuală solicită o abordare funcțional-pragmatică a învățării și o concentrare pe ceea ce este *esențial* pentru viață, când formarea pedagogică, privită în ansamblul ei, se confruntă cu multiple provocări generate de problematica lumii contemporane. Analiza studiilor de impact asupra educației arată că în actualul proces de dezvoltare curriculară ar trebui să se țină seama cel puțin de trei tendințe ce se manifestă acum pe plan internațional: statuarea competențelor-cheie la baza dezvoltării curriculumului școlar, care pot servi ca filtru în esențializarea cunoștințelor; abordarea integrată a conținuturilor instruirii prin conexiuni inter- și trans-disciplinare realizate în scop de optimizare a învățării; deschiderea tot mai largă a educației și formării spre inserția socială.

Deoarece condițiile sociale devin premise definitorii ale contextului învățării, scopul cercetărilor



realizate a urmărit reconfigurarea procesului de învățare școlară prin intervenții corective ale eventualelor lipsuri sau dezavantaje. În ideea de reconfigurare a învățării în direcția calității și eficienței, autorii monografiei s-au orientat spre modele, concepte, noțiuni, soluții care „să adâncească umanitatea” educațiilor, evitându-se legile economiei de piață și punând în prim-plan formarea elevilor conștienți.

*Structura monografiei* colective este echilibrată, orientată spre obiectivele clar definite ale proiectului de cercetare. Sunt explicitați termenii-cheie specifici problemelor tratate în cadrul monografiei: *cultura învățării, agentivitatea, literația, canonul învățării, competențele-cheie, conexiunile inter- și trans-disciplinare, aria curriculară, învățarea pragmatică, învățarea integrată, învățarea prin comunitate și comunitate, afectivitatea, abordarea interacțională, educația STEM/STEAM, învățarea prin arte, reconstrucția formativă* ș.a.

*Concluziile* capitolelor sunt logice, clare.

*Stilul* autorilor monografiei este sobru.

*Referințele bibliografice* sunt adecvate și suficiente.

Complexitatea teoretico-practică a problemelor



abordate, care fundamentează ideea reconfigurării, reprezintă o invitație la reflecții serioase pentru cercetătorii în domeniu, pentru doctoranzi, pentru studenți, profesori, părinți.

În felul acesta credem că lucrarea este *de un real folos*, mai ales didacticienilor, acelor care se confruntă zilnic cu problemele educației/învățării eficiente.

Lucrarea poate fi accesată la Biblioteca Științifică și la Sala de lectură a Centrului de Formare Conti-

nuă și Leadership și a Institutului Național pentru Educație și Leadership ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

**Adrian GHICOV,**  
*doctor habilitat în pedagogie,*  
*conferențiar cercetător,*  
Universitatea Pedagogică de Stat  
„Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

- ANTON Vica,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM antonvica84@gmail.com*
- BALAN Rodica,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Școala Gimnazială nr. 29, Galați, România rodicabalan2006@yahoo.com*
- BUTNARU-SANDACHE**
- Cristina,** *doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Dunărea de Jos” Galați, România cristina.butnaru@ugal.ro*
- CALLO Tatiana,** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Agenția Națională pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare, Chișinău, RM crinalb55@gmail.com*
- CAZAC Viorica,** *doctor în științe ale educației, lector universitar, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, RM viorica.cazac@usmf.md*
- DRUGUȘ Olga,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău, RM, director adjunct, IPLT „Petru Rareș”, Chișinău, RM odrugus@gmail.com*
- GLAVAN Aurelia,** *neuropsiholog, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM glavan\_aurelia@yahoo.com*
- IFRIM Constantin-Cătălin,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor, Liceul Tehnologic „Sfântul Ioan de La Salle”, Pildești, România if\_rim2000@yahoo.com*
- IVAN Adela-Alina,** *doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, profesor în învățământul preșcolar, Grădinița P.P. nr. 15 - structură a Grădiniței P.P. nr. 16 Tecuci, România adelaivan2520@gmail.com,*
- MAIORESCU Mircea Tudor** *doctorand, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, psiholog clinician, Spitalul Clinic Județean de Urgențe din Suceava, România mmircea90@gmail.com*
- MIHACI Svetlana,** *master în științe ale educației, învățătoare, Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu- Protalent”, Chișinău, RM svetamihaci@gmail.com*
- MOFTOLEA Dana-Maria,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM*
- NICULCEA Tatiana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, metodist principal al CRDIP al CFCL, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM niculceat@gmail.com*
- OLARU Lenuța,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, ofițer psiholog, Inspectoratul de Poliție Județean Olt, România olarulenuta59@gmail.com*
- RACU Iulia,** *doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, catedra Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; cercetător științific coordonator, Laboratorul „Asistență Psihologică în Educație”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC, Chișinău, RM racu.iulia9@gmail.com*

- VICOL Nelu,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, redactor-șef al revistei UP, Chișinău, RM iseneluvicol@gmail.com*
- ЗГУРЯН Олеся,** *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Факультет педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тираспол, РМ email: 077783883@mail.ru*
- ПАТРАШКУ Думитру,** *доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный Педагогический Университет имени Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ djapatrascu@gmail.com*

# CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470  
Site: <http://upsc.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie „Univers Pedagogic” a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” 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 (română, engleză, germană, franceză, rusă, spaniolă). 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 (7-8 pagini A4 210x297) și nu va depăși 0,5 coli de autor (12-13 pagini A4 219x287). Dacă articolul este semnat de doi autori, atunci volumul minim va constitui 0,5 coli de autor și nu va depăși 1,0 coli de autor (15 pagini A4 219x287).

**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, adresa de e-mail și ORCID); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie – 5-7 (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

**Textul va fi prezentat** în una dintre limbile română, engleză, germană, franceză, rusă, spaniolă; paper size: A4 210 x 297 mm; Times New Roman, 12 pt; interval – 1,15; 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 majusculă a prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left). Referințele bibliografice vor conține până la 8 surse. În cazul articolului cu doi autori al cărui volum

este de 1,0 coli de autor, Referințele bibliografice vor conține până la 15 surse. În text se vor indica trimiterile bibliografice astfel: [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:* \_\_\_\_\_

\*\*\*

**Recenzenții 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://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 Creangă”, „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, below the figure), source and additional information, if necessary: notes, legend (below 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. Keywords (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 obtained 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 bibliographical 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. 2 (82) 2024

Autorii care intenționează să publice articole științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC* vor lua cunoștință de condițiile și cerințele pentru publicare accesând link-ul:  
**[https://up.upsc.md/?page\\_id=8](https://up.upsc.md/?page_id=8)**



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria Format 60x84/⅛  
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creanga” din Chișinău,  
MD-2069, str. Ion Creangă, nr. 1, mun. Chișinău, Republica Moldova