

# 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 poate să nu coincidă cu opinia colegiului de redacție.

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

## COLEGIUL DE REDACȚIE

Redactor-șef: **VICOL Nelu**, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

Redactor științific: **AFANAS Aliona**, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

**BARBĂNEAGRĂ Alexandra**, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**ANTOCI Diana**, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**ARMAȘU-CANȚIR Ludmila**, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**COROPCEANU Eduard**, dr. prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 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., RM, academician AȘSP, Rusia  
**CALLO Tatiana**, dr. hab., prof. univ., ANACEC, RM, academician AȘSP, 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 „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România  
**MARIN Simona**, dr. 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 Krakovia, Polonia  
**GUȚU Vladimir**, dr. hab., prof. univ., USM, RM  
**POGOLȘA Lilia**, dr. hab., conf. univ., Univ. Europeană „Dimitrie Cantemir” din Chișinău, RM  
**PETROVSCHI Nina**, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**COJOCARU-BOROZAN Maia**, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**GHICOV Adrian**, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**RACU Iulia**, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**GLAVAN Aurelia**, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**CUCER Angela**, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**FRANȚUZAN Ludmila**, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**ANDRIEȘ Vasile**, dr., Universitatea de Studii Europene din Moldova, RM  
**ACHIRI Ion**, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**HADÎRCĂ Maria**, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**GOLUBIȚCHI Silvia**, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**CIOBANU Adriana**, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM  
**TELEMAN Angela**, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 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., CSPU, RM

**Scientific editor: AFANAS Aliona**, dr. hab., assoc. prof., CSPU, RM

**BARBĂNEAGRĂ Alexandra**, dr. assoc. prof., CSPU, RM

**ANTOCI Diana**, dr. hab., prof., CSPU, RM

**ARMAȘU-CANȚIR Ludmila**, dr. assoc. prof., CSPU, RM

**COROPCEANU Eduard**, dr. prof., 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., academician ASSP, Russia

**CALLO Tatiana**, dr. hab., prof., NQAAR, RM, acad., ASSP Russia

**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., UPNS „C.D.Usinschi”, Ukraine

**LUKASIK Joanna M.**, dr. hab., prof., Pedagogical University of Krakow, Poland

**GUȚU Vladimir**, dr. hab. prof., SUM, RM

**POGOLȘA Lilia**, dr. hab., assoc. prof., European Univ. „Dimitrie Cantemir” of Chișinău, RM

**PETROVSCHI Nina**, dr. hab., assoc. prof., CSPU, RM

**COJOCARU-BOROZAN Maia**, dr. hab., prof., 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., CSPU, RM

**FRANȚUZAN Ludmila**, dr., assoc. prof., CSPU, RM

**ANDRIEȘ Vasile**, dr., University of European Studies from Moldova, RM

**ACHIRI Ion**, dr., assoc. prof., CSPU, RM

**HADÎRCĂ Maria**, dr., assoc. prof., CSPU, RM

**GOLUBIȚCHI Silvia**, dr. assoc. prof., CSPU, RM

**CIOBANU Adriana**, dr., assoc. prof., CSPU, RM

**TELEMAN Angela**, dr., assoc. prof., CSPU, RM

**ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE**

- Nelu Vicol.** *Cine și ce învață: profesorul de bine pentru mine (O proiectare conceptuală și comprehensivă)*.....5
- Iuliana Barna.** *Despre reziliență, solidaritate, copilărie în balurile istoriei (Incursiuni educative și socio-culturale ale literaturii în exil)* .....14

**DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE**

- Ninela Bivol.** *Erreur: instrument fundamental dans l'enseignement de la langue française*.....18
- Nadejda Cazacioc.** *Modelarea competențelor funcționale ale educabililor prin paradigma educațională STEAM* .....24
- Rodica Bălan.** *Studiul creației folclorice în învățământul gimnazial în perspectiva elementelor matematice regăsite în opere literar - folclorice* .....31
- Mariana Nița.** *Nivelul scăzut al abilităților auditive: barieră pentru o comunicare eficientă* .....39

**DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ**

- Maria Diana Apreotesei.** *Coordonate defnitorii ale cadrului transdisciplinar* .....44
- Ирина Мунтян.** *Влияние социально предписанного перфекционизма на профессиональное выгорание с учетом гендерных различий: исследование среди IT-специалистов Молдовы*.....53

**PSIHOLOGIE**

- Emilia Furdui.** *Starea de bine – o abordare inovatoare pentru educație*.....58
- Cristina Vlaicu.** *Intervenții psihologice în diminuarea singurătății vârstnicilor: eficacitatea programului formativ*.....63
- Iris Ionelia Diță.** *Consilierea familiei în cazul copiilor cu dizabilități în vederea integrării* .....72
- Lenuța Olaru.** *Particularități ale personalității polițistului din trupele de intervenție speciale*.....77
- Antoanela Magdalena Dragomir.** *Dinamica anxietății copilului ca expresie a securității emoționale a acestuia în sistemul coparental* .....85

**BUNE PRACTICI**

- Думитру Патрашку, Олга Згурян.** *Формирование позитивной „Я-концепции” у детей младшего школьного возраста*.....91
- Claudiu Chindris.** *Experiențe pedagogice de valorificare TIC în formarea continuă a competenței evaluative a cadrelor didactice* .....99
- Vasile Onică.** *Rezultatele studiului privind organizarea educației fizice la nivelul învățământului primar* .....104

**EX-LIBRIS** .....112

**AUTORII NOȘTRI**.....114



## PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

- Nelu Vicol.** *Who and what they learn: the good teacher for me  
(A conceptual and comprehensive design)* .....5
- Iuliana Barna.** *About resilience, solidarity, childhood in the Balls of history  
(Educational and socio-cultural incursions of literature in exile)* .....14

## DIDACTIC OF SCHOOL SUBJECTS

- Ninela Bivol.** *The error-a fundamental instrument in the study of the french language* .....18
- Nadejda Cazacioc.** *Modeling functional skills for learners through  
the STEAM educational paradigm* .....24
- Rodica Bălan.** *The study of folklore creation in high school education from  
the perspective of the mathematical elements found in literary - folklore works* .....31
- Mariana Nița.** *Poor listening skills: a barrier to effective communication*.....39

## PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

- Maria Diana Apreotesei.** *defining coordinates of the transdisciplinary framework* .....44
- Irina Muntean.** *The impact of socially prescribed perfectionism on professional burnout with  
consideration of gender differences: a study among IT specialists in Moldova* .....53

## PSYCHOLOGY

- Emilia Furdui.** *Wellness – an innovative approach to education* .....58
- Cristina Vlaicu.** *Psychological interventions in reducing loneliness in the elderly:  
effectiveness of the training program* .....63
- Iris Ionelia Diță.** *Family counseling for children with disabilities for integration* .....72
- Lenuța Olaru.** *Personality characteristics of the police officer  
from the special intervention troops* .....77
- Antoanela Magdalena Dragomir.** *The dynamics of child anxiety as an expression  
of their emotional security in the coparental system*.....85

## GOOD PRACTICES

- Dumitru Patrascu, Olga Zgurean.** *Formation of a positive “Self-concept”  
in children of primary school age* .....91
- Claudiu Chindris.** *Pedagogical experiences of valuing ict in continuous training of evaluation  
competence of teaching staff*.....99
- Vasile Onică.** *The results of the study regarding the organization  
of physical education at primary school level*.....104

**EX-LIBRIS** ..... 112

**OUR AUTHORS** .....114



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.01>  
CZU: 37.091:37.01+81, 27

## CINE ȘI CE ÎNVAȚĂ: PROFESORUL DE BINE PENTRU MINE (O proiectare conceptuală și comprehensivă)

Nelu VICOL,

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

**Rezumat.** Textul relevă în mod sintetizat conceptul de ego-grafie a profesionalizării cadrelor didactice, în baza căruia a fost elaborată o radiografiere sau, mai bine zis, a fost interpretat științific „audit”-ul mental al educației pe care cadrul didactic o proiectează și o realizează în maniera unei paradigme individuale prin conștiință pedagogică și prin credință profesională. Acest „audit” mental se interferează cu „dreptul de vot în treburile publice” acordat cadrului didactic pentru a-i impune datoria și dreptul de a cunoaște și a realiza ceea ce reprezintă educația.

**Cuvinte-cheie:** profesionalizare pedagogică, nucleu valoric, probe axiologice și umane, ego-grafia profesionalizării, conștiință profesională, conștiință pedagogică, limbaj, procese interpersonale.

## WHO AND WHAT THEY LEARN: THE GOOD TEACHER FOR ME (A conceptual and comprehensive design)

**Summary.** The text reveals in a synthesized way the concept of ego-graphy of the professionalization of teaching staff, on the basis of which an x-ray was developed or, better said, the mental „audit” of the education that the teaching staff designs and carries out was scientifically interpreted in the manner of an individual paradigm through pedagogical conscience and professional faith. This mental „audit” interferes with the „right to vote in public affairs” given to the teacher to impose on him the duty and the right to know and achieve what education represents.

**Keywords:** pedagogical professionalization, value core, axiological and human evidence, ego-graphy of professionalization, professional consciousness, pedagogical consciousness, language, interpersonal processes.

*Un bun profesor are această grijă statornică:  
îi învață pe discipoli să se lipsească de el  
(A. Gide).*

*Știința fără de conștiință este ruina sufletului  
(Rabelais).*

În demersul teoretico-științific al nostru avansăm ideea că în sistemul de învățământ, formarea profesională inițială și continuă ar trebui să se fundamenteze pe dimensiunea umanizării și axiologiei educației, ce semnifică un context esențial și principal/principal, dat fiind că cercetările psihologice ale valorilor – concepțiile personalistă, materialistă și cea a simțirii intenționate – relevă relațiile între subiect și obiect ca fiind *simțire și rațiune* și de aceea ființa umană stabilește valorile conforme atât scopului spre care aspiră, cât și *circumstanțelor exterioare și dispozițiilor sale sufletești*.

Or, în procesul educațional sunt sesizabile varii valori, printre care: comportamentele, omenia, ome-

nescul, politețea, răbdarea, toleranța, diadele emoțiilor-idei, viziune-decizie, implozie-explozie, starea de bine, validarea strategiei didactice și a paradigmei, teoria lucrului bine făcut, managementul didactic și al clasei, credința profesională, dăruirea (profesorul lasă cu generozitate discipolilor cea mai bună parte a vieții sale culturale și profesionale), devoțiunea (profesorul se manifestă în „stare de revărsare”, în „stare de flux”). În contextul acestor „manifestări educaționale”, desprindem unele dintre întrebările ce se identifică (poate) constant în actul didactic/educațional, și anume:

- în procesul didactic doar profesorul este actor (uităm memento-ul că viața este un teatru, iar noi toți suntem actorii acestuia?);
- cine și ce învață?:
  - elevii învață de la profesor?;
  - profesorul îi învață pe elevi și învață și el odată cu ei?;
  - elevii învață din viața școlii?;

- profesorul îi învață ce este viața și cum să o învețe?;
- și elevii, și profesorul învață la „firul vieții”?

Șirul acestor întrebări este continuat și de:

- a) ce probleme afectează educația?;
- b) ce schimbări sunt necesare?;
- c) cum sunt implementate teoriile, conceptele, metodologiile pedagogice și valorile general-umane și naționale?;
- d) la ce răspântii se află educația?;
- e) educația – încotro?!“.

În contextul identificării răspunsurilor la aceste întrebări, una dintre soluții ar fi, conform opiniei unor cercetători, că elaborarea, conceptualizarea și realizarea unui *curriculum variat* (dar nu canonic!) și desfășurând proiectarea didactică pe unități de învățare, fiind citită (conceptualizată) paradigmatic pe orizontală, oferă „tabloul” sau „poza” în centrul căroră se află elevul, iar profesorul trebuie „să se arate” și „să fie văzut” în „starea de revărsare” sau în „starea de flux” [3] în școala *orientată spre elev*, dar și în școala *centrată pe acela care învață*, aici regăsindu-se și profesorul care învață odată cu elevii. Astfel, un atare curriculum variat îi va prileji profesorului să acționeze „ca un facilitator în ceea ce înseamnă predarea-învățarea-evaluare într-o activitate diferențiată, considerând elevul participant activ la propriul proces de învățare, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică” [7, p. 4], dar, credem că predarea sa nu trebuie să fie teoretizată excesiv, ci să fie managerizată, direcționată și dirijată *mai mult emoțional*, focusându-și intervențiile sale pe *diadele emoții-idei, viziune-decizie și implozie-explozie*, ce vor impulsiona starea de bine atât a sa, cât și a elevilor.

În ancorajul acestor precizări vom elucida anumite aspecte ce vor satisface conceptul „*Profesorul de bine pentru mine*” în proiectul comprehensiv „*Cine și ce învață*”.

În logica realității școlii și problematicii lumii contemporane, când lipsa de toleranță a (aproape) tuturor, manifestarea tot mai evidentă a agresivității și a violenței, a stării de rău, a dualității eroare-durere, sesizate astăzi în general, noi, profesorii, fiecare în parte, ne manifestăm indignarea, nemulțumirea, și uităm (sau ne facem a uita!) că suntem responsabili față de aceste fenomene care se generalizează vertiginos în viața școlii și, indubitabil, în cea a elevilor.

Răspunsul sau răspunsurile sunt concentrate în diverse opinii atât ale cadrelor didactice, ale psihologilor, ale medicilor, ale părinților, cât și ale deci-

denților, aceștia fiind manageri de toate rangurile. Însă în însuși miezul problematic al fenomenului respectiv nu sunt evidente și opiniile elevilor, care sunt victimele fenomenului. Deci, aceeași întrebare: ce putem face, și, mai puțin, cu ce și cum putem face?

În context se observă o „întrebare” (o „dezbateră”) ce însumează activități concentrate mai mult pe opinii generale, pe lozinci instituționale și pe decizii ministeriale.

Dar să explicităm ce sunt și ce sens comportă aceste două noțiuni: opinii și lozinci.

*Opiniile* generale survin spontan, prin chestionări deseori multe și nedorite, prin evocări în mass-media, însă ele se clasifică în doar niște păreri sau presupoziii.

*Lozincile* semnifică anumite puncte de vedere sau practici la nivel instituțional, fie universitate, școală generală (nivel primar, gimnazial, liceal) sau „centre de excelență” („ideală” denumire inventată de ministerul de resort!!!), ce sunt „fixate/canonizate” în planuri, programe, activități de „bune practici”, pe termen scurt ori mediu, în dependență de cât timp durează o situație/o stare a fenomenului. Și doar atât: am reacționat cu aceste lozinci și ni se pare că am identificat soluția optimă a problemei. Exact ca și în perioada scrutinelor electorale – am lansat lozinca problemei și soluția ei, am clamat această dualitate și credem că am reușit (doar poporul ne-a ales, măriă sa poporul ne-a votat!). Însă anii trec, problema rămâne, „lozincariada” rămâne tot la nivelul acestei dualități, doar că se mai elaborează și „alte” planuri și programe iarăși pe termen scurt ori mediu, în dependență de alt „cât timp durează situația/starea fenomenului” și cât timp încă „ne mai votează poporul”.

Deci, cum soluționăm problema acestui fenomen? Opinii există, și una dintre ele se referă la „crearea unui mediu educațional orientat spre elev”, deci pe „ceea ce reprezintă elevul – nevoi și disponibilități armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, înțelegere, sprijin, responsabilitate” [7, p. 3]. Așadar, dorim un mediu orientat spre elev în cadrul căruia să practicăm „un management al clasei care să ne ajute să creștem copii sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu aceia din jur, copii care se simt bune în pielea lor (n.n.: „a te simți bine în piele” - expresie inadecvată, credem), fie că sunt elevi de nota nouă-zece sau elevi de cinci-șase, copii care știu cine sunt și ce sunt, copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a-și curma zilele, ca singura modalitate de rezolvare a problemelor lor” [7,

p. 3]. Sigur, este plauzibilă această opinie că dorim așa ceva, însă, după cum a menționat la Bruxelles încă la 6 august 2007 în raportul său Jean Figel, comisarul european pentru educație, formare, tineret și cultură, studiile efectuate indicau, la nivelul Uniunii Europene, că există evoluții îngrijorătoare ale majorității statelor membre ce raportau deficiențe în ceea ce privește *competențele profesorilor și probleme în actualizarea acestora*. Ce reiese din aceste determinări ale opiniilor? Reiese că trebuie să construim un mediu educațional orientat spre elev, însă avem profesori cu deficiențe de competențe sau probleme privind actualizarea competențele profesorilor privind și gestionarea „echilibrului și seismului emoțional al elevului...într-un alt mod decât prin a-și curma zilele...”.

Așadar, ce putem face pentru a ameliora și a diminua, iar în ultimă instanță – a îndepărta aceste vestigii ale maleficului și a îndrepta starea de rău într-o stare de bine a vieții elevilor și a școlii? Cum putem diminua efectele conceptului de a trata erorile ca pe un *felix-culpa*. Filosoful și educatorul Gregorio Luri întrevede o asemănare între *pedagogia erorii și pedagogia clinică*, făcând o paralelă între un profesor și un doctor: ambii au același scop - tratarea erorilor (profesorul) și tratarea durerii (medicul).

Mai sunt sesizabile și astăzi astfel de probleme sau „evoluții îngrijorătoare”? Să ne gândim, oare, la un *anacronism profesional* de tipul unui *analfabetism funcțional* în exercitarea funcțiilor profesionale? Cu certitudine, sunt identificate și astăzi probleme ce relevă realități în ce stare se simte profesorul: în cea de bine sau în cea tot de rău, când și opiniile, și lozincile instituționale, și deciziile, și credința profesională, și încrederea umană semnifică ancorajul variat și variabil al exercitării funcției. În care dintre acestea se poate vedea portretul profesorului, dar și cu atât mai mult că sunt „demonstrate” diverse „tipuri” de personalitate profesională a acestuia (profesor entuziast, decident, artizan etc.)? [12].

Dacă analizăm aceste „tipuri” de personalitate profesională, ar trebui să delimităm și „să categorisim” profesorii conform „tipurilor” și să delimităm cu strictețe ce aspect sau ce „spațiu” îl ocupă în predare fiecare tip. Oare este rezonabilă o astfel de categorizare? Unii ar susține, alții nu vor accepta. Deci, apar iarăși opinii și lozinci.

Credem că, oricare ar fi „tipul de personalitate profesională”, în procesul didactic al fiecărui profesor trebuie să domine intenția și „stăpânirea” de a se focusa pe primatul cunoașterii și de intensificare și accentuare a virtuților formative ale disciplinelor

școlare prevăzute în curricula de învățare, urmărind scopul de fi aduse „la firul vieții” [11]. Anume aici se întrevede și este sesizabilă „eminența” rolului lozincard instituțional al planurilor de învățământ universitar [10, p. 230-244], elaborate de specialiști mai mult cu scopul de a oferi norme didactice profesorilor dar nu de a pregăti studentul, deci este lozincă unui design universitar mai puțin axat pe educația de succes și de reușită. Or, „planurile de învățământ nu trebuie să conțină disciplinele pe care le predau aceia care au puterea de a influența. Profesorul trebuie să înțeleagă rolul disciplinei și dacă disciplina sa nu mai are loc, el trebuie să se reinventeze, deci nu să țină morțiș ca planul să nu se modifice pentru că „disciplina mea” este acolo. Practic, trebuie eliminate falsele ținte, mistificarea realității și „ascunderea” după ștampilă, după decizii pripite și inadecvate realității și care este o meteahnă la nivelul multor instituții și organisme socioprofesionale și socioguvernamentale și care îi face pe oameni non-creativi, imobili și mai mult conformiști decât proactivi” [5, p. 17]. În context, „s-a constatat că, în planul proiectării educației generale, sistemul național de învățământ a parcurs toate etapele, încă în primii ani de independență politică fiind proiectat un sistem de valori educaționale pe potriva celui european, ce a fost reflectat într-o consecutivitate firească [...]. Acest proces n-a fost preluat și de facultățile cu profil pedagogic sau a fost valorificat doar parțial, în rezultat sistemul de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice fiind devansat în desfășurarea reformelor de sistemul învățământului general...” [6, p. 5].

De asemenea credem că orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face față solicitărilor exterioare și interioare. A-l forma pe individ pentru o profesie, ca să se pună la dispoziția celorlalți, pentru a se integra în comunitate, reprezintă un prim obiectiv al învățării. A-l forma, în plus, pentru a se cunoaște pe sine, pentru a-și da răspuns la propriile căutări și interogații culturale, pentru a lua o poziție față de ceea ce se află ori față de ceea ce se întâmplă în jur, constituie un al doilea obiectiv nu mai puțin important decât primul. Aceasta înseamnă a căuta omul din om. Astăzi se constată că acest al doilea „pachet” de obiective este de multe ori desconsiderat, dacă nu cel mult considerat a fi implicit.

Învățarea este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are o fizionomie puternic raționalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate *apropiatul*, competența cerută de piața

muncii. Astfel, se verbalizează opinii și mesaje de tipul „de ce se mai studiază atâta literatură, psihologie, religie, matematică dacă acestea „nu ajută” aproape la nimic?; de ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea, dacă mai multă chemare o are competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada?; nu este suficient că individul „știe” sau „știe să facă”?; de ce să ne mai intereseze ceea ce „este” el, ce are în interiorul său, ceea ce „crede”, ceea ce poate „să devină”?

Aceste întrebări ce ar identifica alte întrebări printr-un răspuns concludent, sunt următoarele:

- este posibil și de dorit ca o serie de discipline științifice, predate în școală, să fie umanizate ori spiritualizate?;
- care anume și cum?;
- ce conținuturi „teoretice” se predă și învață elevii în liceele „teoretice”?;
- există o listă noțională/terminologică a „conținuturilor teoretice” pe care să o cunoască și să o asimileze elevii și să conștientizeze atare conținuturi ca fiind benigne și utilizabile *in vivo*, în *mersul-prim* al vieții lor?.

Răspunsul atributiv al acestor întrebări ar trebui să fie enunțat din interior, din școală, de către cadrele didactice, de „oamenii școlii”, care ar trebui, în identificarea răspunsului, să se conducă de *bunul-simț* pe care să îl poarte în mentalitatea lor ca rememorare a unei experiențe ludice trecute sau prezente, ca un „ego”-profesional [11].

Or, instituțiile abilitate să formeze cadre didactice, atunci când propun un curriculum variat, care, parcurs/citit pe orizontală, trebuie să conștientizeze dacă acesta poate oferi/ofere sau poartă încărcătura/saturația și energia transdisciplinară a „stării de revărsare, a stării de flux” [3] sau a stării de bine a viitorului profesor. Așadar, este necesar să se conștientizeze că formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să fie ancorată în contextul unor articulații interne transdisciplinare ale planurilor/ale programelor, organizate în trei moduri:

- a) orizontal (demers multiplu) ;
- b) vertical (demers dual tradițional-modern);
- c) tematic (demersuri intelectuale și afective) [2, p. 218-219].

Aceste demersuri transdisciplinare sunt fundamentate ca principii statutare ale *Raportului Delors* al Comisiei internaționale pentru educație în secolul al XXI-lea UNESCO : *a învăța să cunoaștem, a învăța să facem, a învăța să trăim împreună și a învăța să fim*. Aici se mai cere și un alt principiu, acela de a

*învăța să partajezi*. Aceasta direcționează procesul de învățământ pedagogic, deci profesiologizarea, pe vectorul de transversalitate ce vizează *construcția persoanei și a personalității pe dimensiunea transpersonală*, deci pe ceea ce vom învăța *cum să ne recunoaștem în persoana celuilalt*. Anume în această perspectivă sunt evidente articulațiile interne ale profesionalizării cadrelor didactice ancorată pe cei patru piloni ai educației: cum să înveți a face, învățând să cunoști, și cum să înveți a fi, învățând să trăiești împreună cu ceilalți? Acești piloni sunt relaționați de fenomenul *transrelației* [4], al educației eliberatoare în transversalitate, ca noua viziune asupra lumii, subordonând disciplinele omului [9] pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii (acest prefix de *trans-* „este astăzi dătător de viață a culturii și a omului; acest prefix nu trece în neființă ceea ce depășește, ci pune în mișcare ceea ce depășește, orientându-l spre un nou context” [2]).

Astfel, multiplele capitole și discipline ale pedagogiei (teoria educației, didactica, metodologia, docimologia, managementul educațional ș.a.) se regăsesc unificate într-o *perspectivă global-integratoare*, ce oferă un temei suficient de consistent și de convingător al cuprinderii tuturor vârstelor omului (de la cea preșcolară la aceea a senectuții) în continuitatea și confluența tuturor acțiunilor educative, sub egida educației continue/permanente și a educației adulților. De acum înainte – cel puțin din punct de vedere teoretico-metodologic – nici unul dintre aceia implicați într-un fel sau altul în ceea ce se numește generic *educație* (schimbarea în pozitiv a ființei umane) nu mai poate ignora deschiderea extraordinară a unei atare viziuni de ansamblu, limitându-se la orizontul unei specializări înguste ori al orizontului vag de „pedagogie generală”.

Această precizare conduce astăzi logica investigației noastre că este imperios necesar ca formarea profesională inițială și continuă să fie ancorată prin și pentru valori, pe anumite coordonate valorice, și să se conceptualizeze, să se desfășoare în baza anumitor *probe axiologice și socioumane*, și anume:

- „*proba timpului*” – valorile eterne / perene (adevărul, binele, frumosul, dragostea, fericirea, toleranța, mila, compătimirea, puritatea, desăvârșirea...);
- „*proba socială*” – valorile comunității naționale sau general-umane (patriotismul, devotamentul, prietenia, credința, munca, libertatea, bunul simț, bunăvoința, omenia/omenescul, încrederea...);



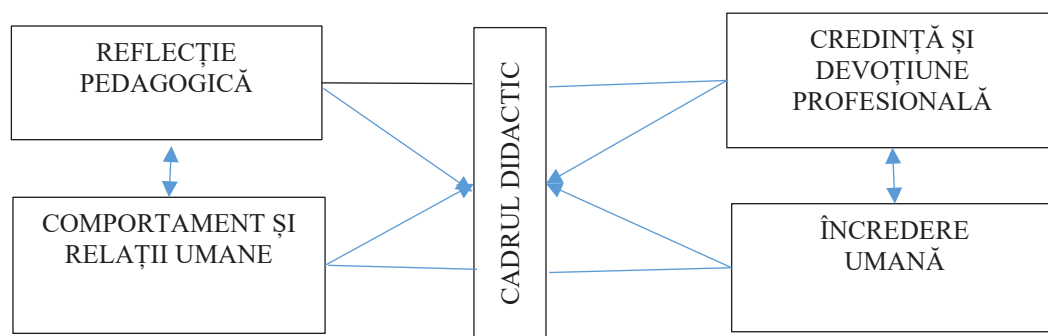


Figura 1. Cvadriada probelor axiologice și socioumane în profesionalizarea cadrelor didactice

- „proba contemporaneității” – valorile epocii (egalitatea, fraternitatea, pacea, democrația, interculturalitatea...).

În contextul „probelor” axiologice, credem că este necesar a fi considerată acceptabilă profesionalizarea pedagogică în baza următoarei cvadriade, cu focusarea centrală a acestora:

Așadar, probele axiologice, gama de valori, fără de care este imposibil să ne imaginăm personalitatea unui profesor, trebuie transformate de conștiința profesorului într-un anumit *standard intern de comportament și relații umane*. Pentru a-și îndeplini responsabilitățile, profesorul trebuie să le recunoască și să le accepte, să le interiorizeze ca fiind ale sale, să acționeze cu ele în ipsitatea sa, în intimitatea și în interiorul său profesional, să creadă în ele, să fie stăpânul acestora, deci să își „deschidă” în interiorul său, conform precizării profesorului Tatiana Callo, „contul” axiologic al identității pro-

fesionale [1, p. 150-154]. Or, în consecință, elevul acceptă ca fiind prioritare valorile lui personale în concordanță și în primul rând cu acelea ce formează nucleul sistemului de valori al profesorilor săi. Abilitatea de inițiativă a cadrelor didactice și manageriale devine un factor de dezvoltare mult mai important în condițiile actuale, decât operarea cu resurse materiale, de aceea asigurarea succesului nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar pe capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovație [5, p. 6-88]. Astfel, educația și cadrul didactic trebuie să își câștige respectul și dreptatea prin activitatea lor devotată și pasională că ei pot dovedi că știu, că pot să facă ceea ce trebuie. În acest context Tim Brown utilizează sintagma de „gânditori proiectivi”, deci de „profesori reflectivi”, care trebuie să se manifeste drept personalitate „*compos mentis*”.

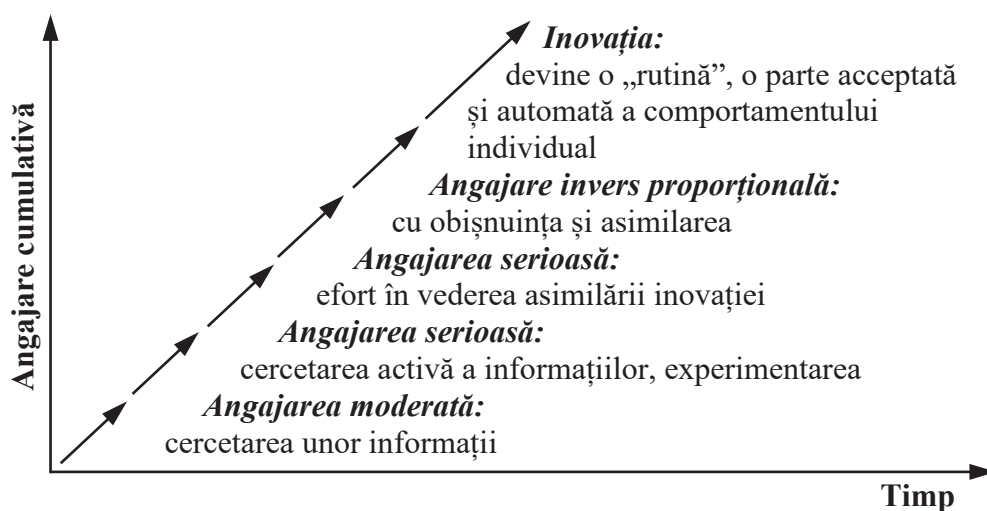


Figura 2. Procesul personal și de creație/de asimilare a inovației în profesionalizarea cadrelor didactice

Spre deosebire de alte inovații, cele pedagogice presupun un *proces personal și de creație, ele cuprind toată sfera educației și pregătirii pedagogului*. Contextul în care trăiește fiecare individ ce va adopta inovația este diferit, grupele de referință sunt diferite, percepțiile sunt diferite, ca și normele grupului, care sunt interpretate diferit de fiecare membru. Modul și timpul de adoptare și de cunoaștere a inovației este și el diferit (figura 2, conform lui A. Huberman) :

Așadar, pentru a diminua pierderea de timp, se cere izolarea factorilor perturbatori. Felul în care va fi înțeles progresul, modelele de schimbare și strategiile ce pot fi formulate, depinde de analiza interacțiunii factorilor care:

- sunt inereți inovației însăși;
- depinde de situație sau au tangență cu sistemul de învățământ și cu personalul;
- depind de mediul înconjurător.

Profesorii pot fi convinși cu mai multă ușurință să participe la procesul de implementare a inovației, dacă:

- se simt autorizați să dirijeze activitatea clasei și dacă au certitudinea că vor face acest lucru în mod eficient;
- sunt dispuși să facă schimb de informații cu colegii lor în legătură cu activitatea desfășurată în clasă, fără să se teamă de eșec sau de refuz;
- sunt profund atașat de profesia lor și doresc să discute asupra problemelor profesionale.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex [8]. Astfel, există un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*. Printre acestea, enumerăm următoarele:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi, produsele activității educaționale fiind de o calitate ineficientă;
- profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc. [5, p. 9-10].

În una dintre lucrările noastre am fundamentat și am interpretat *conceptul de ego-grafie a profesionalizării cadrelor didactice* [10, p. 10], în baza căriua am elaborat o radiografiere sau, mai bine zis, am interpretat științific „audit”-ul mental al educației pe care cadrul didactic o proiectează și o realizează în maniera unei paradigme individuale prin

conștiință pedagogică și prin credință profesională. Acest „audit” mental se interferează cu „dreptul de vot în treburile publice” acordat cadrului didactic pentru a-i impune datoria și dreptul de a cunoaște și a realiza ceea ce reprezintă educația. Însă acest drept nu i s-a acordat ca un *datum a priori*, ci s-a edificat pe temeiurile anumitor *convenții*, deoarece, din moment ce nici un om nu are o autoritate naturală asupra semenului său. Dacă fiind realitatea că forța nu dă naștere nici unui drept, rezultă că baza oricărei autorități legitime printre oameni nu poate fi decât *convenția, contractul sau pactul social*, ce presupune că oamenii formează prin agregare o sumă de forțe noi în stare să învingă orice rezistență și să le pună în mișcare în vederea unui singur scop suprem, făcându-le să acționeze într-un deplin acord prin *libertatea convențională* în favoarea întregii comunități culturale și socioeconomice, căci, în primul rând, fiecare dându-și în întregime, condiția este aceeași pentru toți, iar condiția, fiind egală pentru toți, nimeni nu are interes să o facă să devină oneroasă pentru ceilalți. În același moment, actul/pactul acesta de asociere la scopul suprem dă naștere unui *personal moral și colectiv*, care capătă, prin însuși acest act, o unitate, un *eu colectiv*, o viață și o voință a sa (trebuie amintit că această persoană publică, formată astfel prin unirea tuturor celorlalte persoane, purta odinioară numele de *ce-tate*, identificată în *agora*, iar astăzi poartă numele de *republică*, identificată în *corp politic*, fiind numit de membrii săi *stat* - atunci când este pasiv, suveran - atunci când este activ, și putere - atunci când este comparat cu alte formațiuni asemănătoare).

Conceptul de *ego-grafie a profesionalizării*, în viziunea noastră, este fundamentat pe *două dimensiuni/palieri științifice și teroretice* [10, p. 152-226], și anume :

I. Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigmă sau politică educațională: vizualizări epistemice privind învățământul pedagogic și profesionalizarea cadrelor didactice; întipărirea și ambianța rangurilor de profesionalizare a cadrelor didactice în spiritul timpului; incipituri ale comportamentului cadrelor didactice; reflecția și practica reflectivă în profesionalizarea cadrelor didactice; construcția mentală a profesionalizării cadrelor didactice;

II. Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigma între „la suprafață” și „în imersiune”; fluiditatea posibilităților de solidități în profesionalizarea cadrelor didactice; profesionalizarea cadrelor didactice: construct al mișcării sociale misionare; congruența ego-grafiei profesionalizării cadrelor didactice;

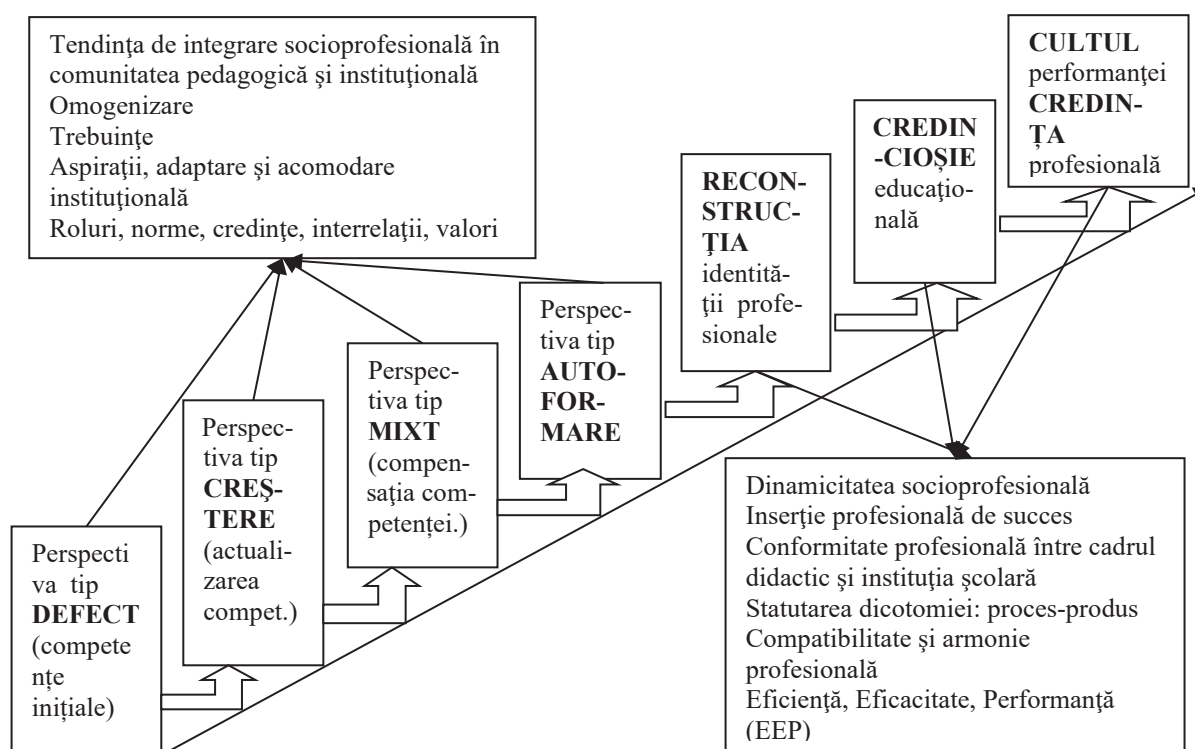


Figura 3. Ascensiunile ego-grafiei în profesionalizarea cadrelor didactice

imaneța modulului recuperabil în profesionalizarea cadrelor didactice: manualul școlar.

Aceste dimensiuni sunt vizualizate în mod sintetic în Figura 3.

Concluzionăm că se impune, așadar, o necesitate să fie instituită o *armonie, o ambianță* între ceea ce este restrictiv și ceea ce este extensiv, deci un *bastion cultural* de a da drumul și a desfășura educația în contextul schimbărilor, ale transmodernizării, pe care grecii perioadei eleniste o numeau *Παιδεία* (Paideia) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*. De ce, așadar, se impune conceptul „Cine și ce învață”? Ca să fie mai convingător, aducem un exemplu din eseul unui profesor de liceu, grad didactic unu, participant la concursul republican „Profesorul anului” (2022): „Profesor! Nimic mai desăvârșit decât noblețe sufletului lui ce s-a născut odată cu cerul și pământul, odată cu lumina, din a cărei raze se trage, pentru a fi adevăr și mister deopotrivă. Profesorul - acest miracol al zilei de ieri și de azi, a pășit în această lume desculț, de frică să nu rănească firul de iarbă așternut la picioarele sale, ca să-i tămăduiască talpa după truda din „minele de sare ale sudorii”, vorba poetului. A pășit lin, răspândind parfumul suav al luminii de viață și toată întinderea a devenit rai”.

Astăzi, când reflectăm asupra a ceea ce și asupra a ceea ce cine este cadrul didactic, spiritul reflectiv ne conduce la întrebarea cadrul didactic – încotro: înspre Hêdonê (descoperirea plăcerii); Eudaimonie (descoperirea fericirii); Phronêsis (conștientizarea prudenței) sau Ataraxie (descoperirea calmității, a liniștii absolute a spiritului)? Este indubitabil că omul caută fericirea dat fiind că fericirea (la bonheur) este o activitate a sufletului confirmată în virtute, în a cultiva diferitele virtuți: curaj, moderație, liberalitate, mărinimitate, blândețe, umor, dreptate etc. Fericirea noastră se răsfrânge în mod exclusiv asupra sănătății și, conform lui Arthur Schopenhauer, „un cerșetor sănătos este mai fericit decât un rege bolnav”, dat fiind că „sănătatea trupului și liniștea sufletului permit un discernământ corect al plăcerilor și suferințelor...; fiecare plăcere are o natură ce ne este potrivită, este un bine, și, totuși, nu orice plăcere trebuie aleasă. La fel, toată suferința este rea, dar nu toată suferința este întotdeauna de respins” (Usener H., Epicurea. Leipzig : Teubner, 1887, p. 300)

În context se impune necesarmente și o altă prioritate a valorilor, teoriilor, epistemelor, metodelor etc. în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice ce trebuie avansate la nivelul limbajului

funcțional – științific, profesional, educațional, didactic, pedagogic, deoarece *procesele interpersonale* proiectate de limbaj în comunicarea interpersonală [13] semnifică:

- reciprocitatea;
- autodezvăluirea;
- comportamentul de ajutorare;
- atracția interpersonală.

Aceste procese favorizează *dinamica și valorizarea* comunicării interpersonale de fiecare zi a locutorilor.

Semnificația *limbajului reciprocității* se exprimă astfel: *îi simpatizăm pe aceia care ne simpatizează* (aceasta reprezintă *valoarea de conformism* a limbajului).

Pentru om, limbajul are și *valoarea* de:

- libertatea de a ști, de a cunoaște;
- empatia de a te recunoaște în altul, de a-l recunoaște pe altul în tine, fără a te confunda însă cu alții;
- tensiunea autocomunicării și comunicării interpersonale (*noūs-ul* uman, adică ordonarea și inteligența ființei umane);
- marșul omului spre inteligibil care se numește eliberare-libertate-ascensiune în afara hotarelor interioare;
- descoperirea celor interioare ale minții.

Cine *devine omul* cu ajutorul și prin intermediul limbajului?

Prin limbaj, omul devine *sophós*, adică înțelept, și de aceea el

- vede just și înțelege treptat, în mod corect, realitatea;
- pășește, prin sanctuarul minții, înaintea propriului său *eu*: limbajul este chipul omului dinlăuntru;
- câștigă conștiința de originalitate culturală;
- se definește, își edifică viața și își construiește casa;

- își construiește realul;
- vede în interiorul său formele lucrurilor și ale ideilor;
- își dobândește armonia interioară;
- își asigură echilibrul social;
- își asigură schimbul continuu de informații cu mediul extern.

Ce stabilește limbajul în viața umană?. El stabilește:

- istoricitatea omului;
- echilibrul între armonia psihologică internă și armonia socială externă a comunității;
- nucleul valoric al personalității omului, valoarea culturală a acestuia, punând amprenta asupra întregii sale deveniri;
- activitățile libere și creatoare ale omului;
- actualizarea proprie a omului;
- participarea omului la întâlnirea sa cu mediul, cu natura, cu ideea, cu viziunea interioară a ideii;
- procesul de a face întâlnirile reale cu lumea și *aducerea la ființă* a lumii.

Dimensiunea *alterității* limbajului se exprimă prin:

- stadiul formativ;
- stadiul normativ;
- stadiul integrativ;
- stadiul transformațional.

Atare stadii sunt *manifestarea istorică* a limbajului, pentru că:

- a) prin limbaj, în orice activitate a cunoașterii și la orice vârstă, omul achiziționează noțiuni și operează cu noțiunile însușite;
- b) prin limbaj, în exercițiul minții sale, omul judecă și re-judecă;
- c) prin limbaj, omul construiește și combate argumente cu ajutorul cărora se fortifică și se înalță conștientizând și exersând.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CALLO Tatiana, „Cont”-ul axiologic al identității profesionale. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (Coord.: Maria Hadârcă). Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2011, p. 150-154 ISBN 978-9975-56-030-6
2. D'HAINAUT, L. *Programe de învățământ și educație permanentă*. București : EDP, 1981, p. 218-219.
3. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională*. București: Himanitas, 2005
4. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. București: Ed. Polirom, 1999
5. PARADIGMA de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale / Nelu Vicol, Pogolsa Lilia, Patrascu Dumitru

- [et al.] ; coordonatori: Nelu Vicol [et al.]. Chișinău: CEP UPSC, 2022, p. 17. ISBN 978-9975-46-666-0
6. PERSPECTIVA AXIOLOGICĂ asupra educației în schimbare. Coordonator: Maria Hadârcă, dr. în pedagogie, conf. cercet. Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2011, p. 5. ISBN: 978-9975-56-030-6
  7. POPA Carmen Maria. *O școală orientată spre elev*. București: Aramis Print, 2009, p. 4 ISBN 978-973-679-690-6
  8. TOADER A.D., *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*. București: EDP, 1995
  9. VĂIDEANU, G. Interdisciplinaritate în învățământ, între dezbateri și aplicare. În : *Revista de pedagogie*, nr. 2, 1987.
  10. VICOL Nelu. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău : Tipogr. „Totex-Lux”, 2023, p. 230-242 ISBN 978-9975-3524-6-8
  11. VICOL Nelu. *Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrelor didactice*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Plus”, 2019 ISBN 978-9975-3261-8-6
  12. VICOL Nelu. *Școala și cadrul didactic: ambianță educativă prin reușită*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2021. ISBN 978-9975-48-195-3
  13. VICOL NELU. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării interpersonale*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2016. ISBN 978-9975-3261-8-6

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.02>  
 CZU: 82/821(498):37

## DESPRE REZILIENȚĂ, SOLIDARITATE, COPILĂRIE ÎN BALURILE ISTORIEI (Incursiuni educative și socio-culturale ale literaturii în exil)

**Iuliana BARNA,**

*doctor în filologie, conferențiar universitar,*  
 Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, **Romania**  
**ORCID: 0009-0003-8579-1883**

**Rezumat.** *Textul oniric a apărut ca rezistență în fața literaturii aservite doctrinei comuniste, iar visul artistului, ideatic și suprarealist, se construiește dintr-o succesiune de povestiri reale străpunse de lumi ficționale. Virgil Tănase multiplică simbolurile în scrierile sale și confuzia vocilor narrative, aducând în prim plan marile teme ale rătăcirii, identității, exilului și memoriei. Metamorfozele identitare, autoreflexivitatea, luciditatea ascuțită, jocurile de limbaj sunt caracteristice autorului oniric, care, prin actul scriiturii, își demonstrează reziliența. Aceste narrative provoacă un ancoraj educativ și socio-cultural asupra generației de astăzi și a celei viitoare. Textul este recomandat profesorilor de literatură.*

**Cuvinte-cheie:** *literatură în exil, solidaritate/istorie, traumă, scriere, oniric, identitate, reziliență.*

### ABOUT RESILIENCE, SOLIDARITY, CHILDHOOD IN THE BALLS OF HISTORY (Educational and socio-cultural incursions of literature in exile)

**Summary.** *The dream text appeared as a resistance to the literature enslaved to the communist doctrine, and the artist's dream, ideational and surrealist, is built from a sequence of real stories pierced by fictional worlds. Virgil Tănase multiplies the symbols in his writings and the confusion of narrative voices, bringing to the fore the great themes of wandering, identity, exile and memory. Identity metamorphoses, self-reflexivity, sharp lucidity, language games are characteristic of the oneiric author, who, through the act of writing, demonstrates his resilience. These narratives cause an educational and socio-cultural anchoring on today's and future generations. The text is recommended for teachers of literature.*

**Keywords:** *literature in exile, solidarity/history, trauma, writing, dream, identity, resilience.*

Literatura poate fi cercetată interdisciplinar, deoarece ea face parte din *sistemul bio –psihosocio-cultural-Omul* și din *sistemul artelor*. Științele literaturii fac, așadar, ele însele un *sistem coerent*. Între științele literaturii există o firească *inter-corelare de valori*. Toate științele citate mai sus se îndreaptă spre *textul / opera literară* cu scopul clarificării acestora, din punctul lor de vedere, dar și spre dezvoltarea lor ca domeniu de cercetare. Astfel, în perspectiva dezvoltării acestora în context național, se profilează literatura națională în care predomină *simțulismul*. Una dintre operele literare a acestui gen o reprezintă creația lui Virgil Tănase, în contextul exilului autorului.

*„Exilul începe de îndată ce ne naștem”*  
 (Virgil Tănase)  
 1

<sup>1</sup> Norman Manea, Hannes Stein. Cuvinte din exil. Iași: Polirom, 2011.

**Exilul lui Virgil Tănase: un exil al intelectualilor.** Cenzura politică din România în perioada comunistă declanșează exilul intelectualilor români. Sufocați de spațiul opresiv, scriitorii români, care nu se supun regimului politic, înclinând spre o literatură a realului, estetică, transparentă și deschisă, renunțând în scrierile lor la *opacitatea cuvintelor* și la *ascunderea adevărului*, sunt nevoiți să suporte *drumul exilului*, suferind astfel, pe meleaguri necunoscute, o acută criză identitară.

Pentru Virgil Tănase, exilul înseamnă *acea stare de liniște proiectată în tine și cu tine însuși*, dincolo de aparențe, într-o *viață lăuntrică*, în care te bucuri, de astă dată liber, de ceea ce te reprezintă. În cazul lui Tănase, scrisul este văzut ca formă interioară asumată în lupta cu sinele, care supraviețuiește într-o lume distorsionată, unde doar ficțiunea capătă sens. *Scriitorul trebuie să trăiască în mediul său natural ca*

*un animal sălbatic. El trebuie să poată să se bată, să sfâșie și să fie sfâșiat, să se hrănească și să se ascundă, să-și pândească publicul, să-l seducă, să-l agreseze. Libertatea sa asta înseamnă!* [13, p. 95-108]

Metamorfozat în eroul propriei povestiri, exilatul este supus frământării existențiale. El caută noi repere și justificări ale condiției în care se găsește, are tendința de a filosofa, trăiește în fiecare clipă oroarea de a exista fără sens. Viața lui devine o goană neostoită după iluzie, după un ideal existent numai în conștiința subiectivă, în sfera ideilor pure, a ficțiunii incerte, luând făgașul substituirii realității obiective, prin propria *construcție mentală*.

Despre exil, Tănase ne relatează aceeași poveste a adolescentului smuls din universul său, constrâns să părăsească grădina, casa și orașul pentru a merge la universitate. Această ruptură de copilăria provincială îl va marca profund, astfel că primele lui romane vor reflecta din plin acest aspect. Exilatul lui Virgil Tănase este acel călător singuratic, într-o lume în care se cere să te plimbi *doar în grup*, acompaniat de o muzică militară: „*Mă pregăteam să părăsesc lumea locuită. Un soare sângeriu se prăvălea în mare aidoma unei avalanșe încete și fatale, smulgându-mă de la rosturile mele. Rupt de prieteni, de părinți, de casa copilăriei, voi fi un câine solitar rătăcind printre străini. Pe țărmurile sălbatice și triste unde voi poposi nu mă va ști nimeni, și nimănui nu-i va păsa de mine și de viața mea*” [11, p. 20].

Paradigma exilului la Virgil Tănase stă sub semnul supraviețuirii, indiferent de context sau experiențele traumatizante: „Cine își închipuie că alege „exilul” (...), se înșeală amarnic: circumstanțele ne duc prin lume după placul și voia lor, nouă nefiindu-ne lăsată – imensă cinste și bucurie –, decât puterea de a transforma orice materie în operă de creație: cei dintre noi care au această menire vor clădi opere de viață oricare ar fi evenimentele pe care destinul li le propune; din orice mazăgă se poate face lut și din orice lut opaiț dătător de lumină”<sup>2</sup>. În *România mea*, Virgil Tănase denumește exilul „o grădină zoologică cu animale care nu duc viața lor firească, o formă de pierdere a libertății, dacă puteți accepta acest paradox” [13, p. 95-108].

Omul Virgil Tănase nu consideră exilul o valoare: „Am crezut întotdeauna că viața literară românească nu se poate petrece decât în România. Nu în exil! Dar regimul, comuniștii, cenzura... În ciuda tuturor acestor constrângeri, acolo se petrece (în România). Aici e cultură franceză, public francez, literatură franceză și gust francez, și o altă etapă de dezvoltare” [13, p. 97].

2 Scriitori români în exil: interviuri cu Titus Barbu-lescu, Virgil Tanase, Bujor Nedelcovici (Paris), realizate de Cornel Nistea, site accesat pe 17.07.2021

Exilul lui Tănase trebuie privit mai mult ca o tentativă de evadare din canonul oficial și nu ieșirea coercitivă din spațiul persona: „Je suis de ces écrivains que le régime roumain essaie de tuer en les empêchant tout simplement de publier : pour un écrivain, c’ est la mort... Les intellectuels que je fréquentais ont été avertis qu’ il fallait me laisser en paix... Dans la rue , je suis évité... Peut-être rejoindrai-je la foule des écrivains et des artistes qui ont été toute leur vie bannis, injuriés, et auxquels la mort a conféré le droit d’ être présentés au peuple et acceptés par lui?”<sup>3</sup>. (*Les nouvelles littéraires*, 1976).

Poate unii se vor identifica în context cu experiențele trăite cu efuziune de Tănase în *balurile istoriei personale*. Virgil Tănase este convins că numai *omul este artizanul destinului său*“, că ceea ce face din el un om este tocmai *capacitatea lui de a da un sens lumii*: „Destinul meu e foarte asemănător cu cel al majorității semenilor mei care n-au vrut să fie eroi, care au încercat, cu mai mult sau mai puțin succes, să nu se-nece în mocirla care se revărsase peste noi, care n-ar fi vrut să fie părtașii crimelor care se săvârșeau, dar nici victimele unui regim pe care-l resimțeam mai degrabă ca pe o catastrofă istorică căreia ar fi fost absurd să i te-mpotrivești, cum nu poți stăvili un cutremur sau apele care se varsă peste mal, fiecare descurcându-se cum poate și cum îl taie capul, cu excepția mișeilor, firește, a căror răutate n-aș pune-o pe socoteala sistemului politic ci a firii lor, așa cum fiarele rămân aceleași chiar dacă trec o frontieră – și experiența exilului parizian n-a făcut decât să-mi întărească această părere” [1].

Stabilit într-o țară străină, scriitorul rămâne convins că regimul comunist nu era decât forma tranzitorie, istorică a unui monstru profund care îmbracă forma unei ideologii, iar lupta lui se ducea doar cu acest monstru. El nu dorește să fie pus în rândul aceluia care fac din exil o meserie sau cel puțin o condiție.

**Reziliența prin scriere.** Virgil Tănase, scriitor experimentat, capabil să se reinventeze în *marea istorie*, indeniabil *un erou al timpului său*, solidar cu aceia aflați în traumă, creează texte care se su-

3 „Fac parte dintre acei scriitori pe care regimul român încearcă să-i distrugă împiedicându-i pur și simplu să publice: pentru orice scriitor, asta înseamnă moartea. Intelectualii pe care îi frecventa au fost avertizați să-l lase în pace. Pe stradă, ei îl evitau. Poate că și el se va regăsi printre scriitori și artiști care, în timpul vieții au fost exilați, defăimați și care după moarte și-au câștigat dreptul de a fi prezentați poporului și acceptați de către el” (traducerea noastră).

pun *logicii interioare oniriste*. Astăzi, privind retrospectiv, Tănase declară în interviurile acordate diverselor publicații de gen, că literatura onirică nu trebuie privită în perspectiva delirului, nici a somnului, ci a deplinei lucidității: „Faptele din vis sunt prin definiție simbolice, sugestive; imaginile din vis sunt semnul unui lucru, în timp ce evenimentele din viața curentă, chiar dacă pot deveni semnificative, există în primul rând, prin natura lor și prin ele însele. Deci, faptele din vis sunt datorate unei anumite transparențe, iar cele ale vieții au o anumită opacitate. Gata făcute, toate narațiunile literare nu au precizie pentru vocația transparenței?. Nu este mai exact un efort de sugestie, de revelare, de proiecție către un sens inedit? De acolo, toată literatura seamănă cu visul, deși literatura realistă se forțează să nege, vrând să pară că e dotată cu aceleași umbre ca și viața reală. Dar, literatura onirică afișează cu ostentație transparența sa” [3, p. 4-5].

Romanele lui Virgil Tănase urmează perspective diferite, dar necesare în reconstrucția identitară. Istoria, politica, filosofia, psihologia etc. – iată câteva componente definitorii în susținerea eșafodajului ficțional: „Am ținut-o mai din scurt în *Portret de om cosind în peisaj marin*, roman de tinerețe când, nesigur pe picioarele mele, aveam nevoie de sprijinitori. Mai laxă în *Evenția Mihăescu*, ea e bolovănoasă în *Au înflorit iar vișinii și merii*, unde am vrut să *fac muzică* nu cu silfidele simțirii, ci cu plumbul greu al Istoriei adevărate, trăite, care rostogolește peste noi puhoai de stâncă. (...) Aidoma, dar lăsând mai adesea caii să scape din constrângerile realului și să zburde în metafizica crimei politice, s-a orânduit romanul jandarm *Moartea care vine, pleacă și iar vine*. În *Viața misterioasă și terifiantă a unui ucigaș anonim* s-a stârnit din resturile unui eseu comandat (și plătit) de editura Hachette despre înrudirea funciară dintre sistemele socio-politice, de-o parte, și, de alta, a Cortinei de fier – eseu respins de editură după ce am refuzat, cum mi s-a cerut, să suprim referințele la abjecțiile sistemului politic și social occidental. (...). O dovadă mai mult, dacă mai era nevoie, că aceeași făină se macină atât în ves,t cât și în țările așa-zise comuniste. În fine, romanul *Zoia* se vrea cronică a celor care au trăit (unii încercând să-și păstreze demnitatea) cele două mari cataclisme ale secolului al XX-lea, fascismul și comunismul totalitar, două spasme istorice ale capitalismului muribund” [7, p. 38-39].

Scriitura romancierului Virgil Tănase își însușește toate formele de expresie, exploatează pentru sine toate procedeele și nu se simte obligat să justifice folosirea lor. Romanul lui este unul al contem-

plației, dar în același timp, are darul de a se reinventa ori de câte ori începe o nouă istorie: „Tănase face parte dintre acei prozatori curioși, atenți să nu înțepenească într-o formulă sau într-un gen și pentru care fiecare roman nou constituie un pas semnificativ în propria evoluție literară” [2, p. 637].

Cu un deosebit simț al limbii, dincolo de barierele etnice sau lingvistice, Virgil Tănase compune un *puzzle literar*, aparent inextricabil, prin care încearcă să-și vindece trauma: „Une douce nostalgie enveloppe ces contrées neigeuses dans lesquelles erre un promeneur condamné à n’ en jamais finir de chercher l’ impossible. Et une sorte de long adieu plane comme un déchirement souriant sur cette quête lancinante” [5].

Niciodată viața ființei umane, și ne referim aici la istoria sa personală, nu se constituie într-o *entitate* [5. dimpotrivă, totul primește mai curând caracterul unui nesfârșit amestec, al unei continue adăunări de episoade, fără ca toate acestea să se asambleze și să se închege într-o unitate. Scriitorul oniric nu face altceva decât să experimenteze cu voluptate *diversitatea eurilor sale*: „Eul autoficționar nu relatează o poveste căreia i-ar fi fost martor, ci se povestește pe sine, este eroul propriilor fapte puse în cuvinte și enunțătorul cuvintelor care le reprezintă” [6].

Și astfel, prin actul scriiturii, cu ironie, satiră și lirism, Virgil Tănase își demonstrează reziliența, lăsându-i pe ceilalți să se-mbete cu iluziile lor deșarte, hotărât să nu își piardă stima de sine: „Istoria, care nu respectă niciodată codul rutier și nu înaintează decât prin accidente, deschisese răni mai vechi. Infectate, acestea vomau un puroi veninos. Aidoma acelor bolnavii care, năuciiți de suferință, se-nversunează împotriva celor sănătoși, o gloată, pe care civilizația noastră n-o mai stăpânea, socotea că, pentru supraviețuirea ei, restul lumii trebuie să piară. Am hotărât să mă împotrivesc forțelor care ne prăvăleau în rușine și dezastru” [12, p. 4].

Tănase nu acceptă statutul de victimă a exilului. Deși este un scriitor consacrat, un artist spontan și calculat, totuși, copilul inventiv, năzbâtiș, din romanele sale de aventuri (*Balul de la carnavalul dogelui venețian*, *Balul de la castelul bântuit*, *Balul de pe goeleta piratului orb*) se camuflează abil în ineluctabilul hazard cerebral. Trăirea în lumea iluziei ideatice se dovedește, pentru acest copil neidentificat, unica posibilitate de salvare și de detașare de lumea comună. Dar, într-un final, eforturile sale se ciocnesc de asperitățile reale ale vieții.

Aflat într-o permanentă căutare a propriei identități, în afara timpului, spațiului, deasupra lumii alterate, Virgil Tănase scrie *literatura condiției umane* în simboluri criptate adânc, ce au rol cathartic pen-



tru scriitor: „L'exil ne se constitue qu'à travers l'acte même de se raconter, qu'à travers son écriture” [4, p. 10].

În concluzie, literatura onirică reprezintă educativ și socio-cultural o stare de spirit juvenilă și provocatoare, un act de insubordonare printr-o voință *impertinență intelectuală*, într-o vreme în care ideologii sunt la putere și „metoda unică de creație” (realismul socialist), nu mai ispitește decât pe

acea care vor să profite politic și material de ea. Scriitori onirici, în adevăratul sens al cuvântului, văd mult mai adânc în real, nu se limitează la forma exterioară a lucrurilor și, mai mult, *pot transforma orice cuvânt în culoare*, „scriind” așadar tablouri. Or, „ca în poezie, miezul creației se află printre litere, în însăși substanța acestora, ființa romanelor îmbrăcându-se în cuvinte purtătoare de lumină” [8, p. 742].

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BARNA Iuliana. Teză de doctorat, 2010, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați; Interviu cu Virgil Tănase: *Istoria unei vieți*
2. DICȚIONARUL GENERAL al Literaturii Române. Vol. VI (S-T). Academia Română-Institutul De Lingvistică. București: Editura Univers Enciclopedic, 2007, p. 637.
3. EZINE Jean Louis. *Un écrivain roumain baillonné parle*, articol apărut în *Les nouvelles littéraires*, 21 octombrie-28 octombrie 1976, Anul 54, nr. 2555, pp. 4-5.
4. GIOVANNONI Augustin. *Ecritures de l'exil*, Paris: L'Harmattan, 2006, p. 10.
5. JOURNAL DE GENÈVE, 29 ianuarie 1977. *Un livre à démonter comme une horlogerie subtile*.
6. MATEI Alexandru, *Autoficționarii*, România Literară, Anul XXXIX, Nr:21, 26 mai 2006 .
7. MODREANU Simona, TĂNASE Virgil, *Așa a fost să fie...* Iași: Editura Junimea, 2019, pp. 38-39.
8. NEICU Oana. Reality and dream in the works of virgil tănase. În: *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue*. Iulian Boldea (Editor). Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2017, p. 742
9. PETRESCU Liviu. *Romanul condiției umane*, Studiu critic, București: Editura Minerva, 1979, p.57.
10. Scriitori români în exil: interviuri cu Titus Barbulescu, Virgil Tănase, Bujor Nedelcovici (Paris), realizate de Cornel Nistea, site accesat pe 17.07.2021
11. TĂNASE Virgil. *Bal pe Goeleta Piratului orb*. București: Editura MLR, 2015, p.20
12. TĂNASE Virgil. *Balul de la carnavalul dogelui venețian*. București: Editura MLR, 2015, p.4.
13. TĂNASE Virgil. *România mea*. București: EDP, 1996, pp. 95-108

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.03>  
CZU: 37.016:811.133.1=133.1

## ERREUR: INSTRUMENT FUNDAMENTAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

**Ninela BIVOL,**  
*doctorande, École Doctorale des Sciences de l'Éducation,*  
*Université Pédagogique d'État „Ion Creangă”, Chișinău, RM*  
*professeur, Lycée théorique „Nicolae Iorga”, Chisinau, RM*  
**ORCID: 0009-0002-4518-2891**

**Rezumat.** În procesul de învățare a unei limbi străine, termenul de eroare este absolut indispensabil. Pedagogia tradițională evită aspectul comiterii unei erori, prin aceasta sancționând elevul. Dar, metodologia evaluării în didactica limbilor străine a căpătat o altă dimensiune. Conceptul erorii beneficiază de o valorizare în spațiul școlar. Astfel, momentul în care elevul comite o eroare, nu este egalat cu o incapacitate de a însuși materia, ci dimpotrivă, are loc o analiză minuțioasă a factorilor care au determinat acest moment în procesul de studiu. Ghidarea cadrului didactic la această etapă monitorizează proveniența apariției erorilor. Prin urmare, acest aspect este analizat, etapizat, explicat de cadru didactic, și este acceptat de cei ce învață.

**Cuvinte-cheie:** eroare, elev, cadru didactic, didactica limbilor.

### THE ERROR-A FUNDAMENTAL INSTRUMENT IN THE STUDY OF THE FRENCH LANGUAGE

**Summary.** In the process of learning a foreign language, the term of “error” is absolutely indispensable. Traditional pedagogy avoids the aspect of making an error, penalizing the student by doing it. But, the evaluation methodology in foreign languages teaching has acquired another dimension. The concept of an error benefits a the significance in the school space. Thus, the moment when the student commits an error is not equal with an inability to understand the subject, but on the contrary, a thorough analysis of the factors that determined this moment in the learning process. The guidance of the teacher at this stage monitors the origin of the appearance of those errors. Therefore, this aspect is analyzed, staged, explained by the teacher, and is accepted by those who learn.

**Keywords:** error, pupil, teacher, language teaching.

#### Introduction

Actuellement en didactiques des langues, l'erreur en classe de FLE occupe une place centrale. Dans le système scolaire on a eu des changements à travers ce concept. Selon les théories où la commission des erreurs est sanctionné, la motivation manque car les mauvaises notes, ne donne pas la capacité d'apprendre. Mais, cet aspect a eu des grandes transformations, et la production des erreurs reçoit une autre conception – elle est acceptable pendant le processus d'apprentissage.

Il est important de mentionner que le statut de l'erreur dans le milieu scolaire est un sujet discuté depuis quelques siècles. Il est indispensable de faire un travail sur les conceptions envers les erreurs des élèves. Notre but de cette recherche est d'approfondir le sujet de l'erreur scolaire et plus particulièrement les représentations des enseignants et des élèves d'aujourd'hui.

Chaque jour les enseignants sont confrontés pendant le processus d'apprentissage, donc sans doute l'erreur fait partie intégrante dans le milieu scolaire. Il est essentiel de prendre conscience de la manière dont elle est considérée et la traitée afin de monitorisé chaque élève à progresser pendant le cours de FLE. En effet, le statut positif accordé à l'erreur a une grande influence. Un aspect aussi nécessaire est que les erreurs des élèves ne devraient pas être sous-estimées, car elles sont une alarme d'un obstacle qui doit être résoudre pour permettre à évoluer.

Donc, les professeurs se sont divisés en deux mondes. Les uns considèrent que la production des erreurs doit être toujours sanctionnées, et les autres qui sont d'avis qu'en analysant, en cherchant des solutions et en monitorisant l'élève le résultat aura une finalité productive.

Nous a provoqué d'étudier la pédagogie de l'erreur car c'est une problématique sur laquelle plusieurs didacticiens cherchent le chemin à résoudre les difficultés.

Dans la littérature de spécialité il y a des chercheurs qui ont donné son point de vue concernant l'erreur.

SCALA assure que « L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir [7].

Christine TAGLIANTE, pour sa part, affirme que „les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine qu'un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place” [8].

J.-P ASTOLFI affirme dans ce sens que „depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves” [2].

L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaires, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On apprend pas sans faire l'erreur et les erreurs servent à apprendre .

C'est à dire l'erreur est un instrument bénéfique dans le processus de l'apprentissage. Au moment des erreurs l'apprenant connaît l'information, mais à cause des différentes facteurs il commet des erreurs. Donc, les élèves peuvent apprendre grâce à ses erreurs, mais en les remédiant et les corrigeant c'est possible de transformer le processus d'apprentissage sans la peur.

Selon Rémy Porquier : „L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre” [6].

La conception des élèves à propos les erreurs est très importante. Les professeurs doivent savoir utiliser tous les outils nécessaires pour éliminer la

frustration, la fatigue et la démotivation. En effet notre but est d'obtenir le succès de nos élèves.

Le philosophe et éducateur Gregorio Luri étudie le concept du traitement des erreurs comme *un felix-culpa*. Luri fait une similarité de la pédagogie de l'erreur avec la pédagogie clinique. C'est-à-dire le philosophe fait une parallèle entre un professeur et un médecin. Les deux ont le même but-de traiter les erreurs (le professeur) et le traiter les douleurs (le docteur).

La pédagogie clinique du Luri a deux étapes:

1. un discomfort- symptôme-diagnostique-traitement-rémediation ;
2. toujours il y a une maladie - donc un malade qui doit être traité.

Tout d'abord il faut préciser les causes des erreurs pendant l'enseignement de la langue française. L'erreur est un moyen qui déséquilibre les élèves. Il y a plusieurs facteurs qui mènent les apprenants à faire des erreurs:

*La mauvaise communication, le manque de connaissances, le manque de ressources, le stress, la négligence, la fatigue. Signalons que presque tous les causes de l'apparition des erreurs peuvent être surveiller grâce au professionnalisme du maître.*

Les origines de l'erreur sont:

*Erreurs de performance / Erreurs de compétence.*

**Pour un travail efficace le traitement de l'erreur** a quelques étapes qui doivent être respectées et valorisées par l'enseignant de FLE :

- **Évaluation diagnostique/formative.** C'est l'étape où l'élève se confronte à un ensemble de critères et objectifs déterminés préalablement. L'évaluation formative permet de prendre une décision, c'est-à-dire de remédier les difficultés.
- **Diagnostic et le repérage des erreurs, en d'autres termes pointer l'erreur.** Une bonne analyse des erreurs, les reconnaître est un aspect important dans le travail.
- **La correction.** Elle permet aux élèves de comprendre leurs difficultés et de trouver les meilleures moyens à remédier ses obstacles qui parviennent.

Dans notre recherche nous avons constaté que l'erreur est aussi importante pour le développement des tout-petits. Pendant l'étape des petits-enfants quand ils apprennent à marcher, ils tombent car c'est un moment normale. On ne peut pas apprendre à faire quelque chose dès le début sans se tromper. Les petits enfants doivent être encouragés par ses parents qu'ils leurs aident à dépasser la peur de tomber et d'avancer.

Le schéma à l'école pour l'apprentissage est identique. Un élève qui prononce incorrectement un mot, une expression c'est pas grave. Le maître doit corriger plusieurs fois la prononciation. Puis, après les essais on ne fera plus cette erreur de prononciation. Dans le cas où le professeur ne donne pas l'importance à la prononciation et n'aidera pas son élève à se corriger l'efficacité de l'apprentissage de la langue disparaîtra.

Nous avons remarqué qu'à partir l'apprentissage, les élèves n'ont pas le courage de répondre toujours au cours car ils sent la peur de se tromper et de devenir le mauvais de la classe. Voilà pourquoi nous voulons traiter ce sujet qui est très conquérant dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Chaque maître est responsable de sa leçon et de tous les événements qui se réalisent dans la salle de classe. Un moment aussi important pendant les cours de FLE est l'auditoire. Les élèves doivent sentir une atmosphère amicale où il y a des bonnes relations entre les collègues, où le maître organise des cours interactifs. D'abord on doit créer un environnement d'apprentissage sécurisant et bienveillant pour tous les élèves, où le succès vient d'apparaître.

Avant de commencer l'apprentissage on doit connaître les capacités et les habilités des ses élèves pour trouver les méthodologies les plus efficaces. Pendant la langue écrite les élèves font des erreurs, c'est une étape normale. Il est de noter qu'on doit éviter de la part du professeur de les souligner avec le stylo rouge. Cela donne une influence néfaste et l'élève peut démontrer son attitude négative envers ses résultats. On peut utiliser une autre couleur pour mettre en évidence les lacunes ou même inventer des différentes signes pour éviter le stress.

Il est conseillé que l'enseignant n'attaque les erreurs des élèves. L'intimidation et la culpabilité doit être exclue. Donc, en faisant un plan d'action systématique et personnalisé on aidera l'élève à repérer et prendre en conscience ses erreurs. Cette étape de réflexion est importante pour l'apprentissage et pour la remédiation des erreurs.

Nous considérons que l'erreur est importante pour les professeurs, car ils ont la possibilité d'aider l'élève à travers ses erreurs. Les erreurs ont le but de :

1. Motiver les élèves à réfléchir ses lacunes, à partir l'aide du professeur;
2. Indiquer le niveau de la langue de l'élève;
3. Identifier des besoins des apprenants;
4. Élaborer d'une évaluation pertinente;
5. Favoriser le progrès des élèves.

Pour la production orale, on doit corriger les difficultés d'une manière prudente. Par exemple : pendant un discours un élève qui commet une erreur doit être corrigé, mais le professeur cherche sa propre modalité, en évitant le blocage de l'élève. Pour cela il convient d'éviter à intervenir après le discours.

Il faut implanter une ambiance de confiance pour que l'élève prend plus du courage en parlant pendant le cours de FLE. Il est nécessaire de veiller la mise en place des techniques pour le progrès des apprenants et pour supprimer les obstacles.

Le bien-être des élèves à l'école est une variable décisive pendant le processus d'apprentissage. Il est essentiel que les participants sentent la bienveillance, la sympathie et la tolérance. L'école est le lieu où l'enfant passe beaucoup de temps ensemble avec son professeur et ses collègues. Donc on a besoin des connaissances, des compétences et d'affection pour remplir l'absence des parents. Nous sommes d'avis qu'un bon maître est celui qui motive, organise, et utilise des méthodes modernes aura [4].

Tout au long des études en didactiques des langues étrangères le sujet de l'erreur a évolué vers un statut positif. La position des erreurs dans le processus d'enseignement du FLE est devenue admissible. L'enseignement du FLE qui contient les méthodologies et les techniques on aura une progression constante. Donc, l'étape nouvelle dans ce domaine est accordé à l'erreur une place tolérable. La conception de l'erreur a été discuté de sa valeur selon la *méthodologie classique* et la *méthodologie directe*.

*Méthodologie classique*- XVIIIe siècle soutient la conception de la mémorisation du vocabulaire, donc à cette période l'erreur était considérée un obstacle de l'apprentissage. L'élève qui a commis une erreur était sanctionné, sans lui expliquer la provenance, où comment remédier l'apprentissage [5].

Ici, l'élève n'a pas le droit de commettre des erreurs, car on doit donner des réponses précises.

*Méthodologie directe*- fin du XIXe siècle est totalement le contraire de la première méthode parce qu'elle met en valeur la production des erreurs comme une étape plausible. Le maître ne corrige l'élève mais assure l'auto-évaluation.

L'erreur est humaine, elle ne doit pas être un motif de découragement ou de sanctionnement, au contraire cet aspect doit être l'occasion de pouvoir améliorer, dépasser et d'aider vers le progrès [1].

Pendant le processus de l'enseignement les professeurs se concentrent sur la nécessité de donner à l'erreur un statut positif. Plus loin, présentons trois

modèles selon lesquelles il est visible le changement du terme erreur à travers le temps.

Selon le modèle transmissif l'erreur peut être évitée. Elle est perçue comme une faute du côté de l'apprenant pratiquement pas comme un échec du côté de l'enseignant. Le deuxième modèle est comportementaliste. Il est inspiré de la psychologie. On soutient la conception que le coupable de l'erreur est le maître, car il est le responsable du processus. Un autre modèle est constructiviste qui confère à l'erreur un statut positif. Pour supprimer les erreurs il faut les laisser apparaître pour les analyser, les expliquer et les remédier.

Avant de réaliser une nouvelle consigne, les

élèves peuvent avoir des difficultés. Ce moment est suivi de l'apparition des erreurs. Mais, pour le maître est une étape où on peut les analyser, comprendre les causes et agir en aidant ses élèves à trouver les solutions pour ses problèmes. M.Brière explique que les erreurs offrent au professeur un indice d'où proviennent les erreurs et on cherche la possibilité de résoudre ses difficultés pendant les cours de la langue française [3].

La valeur formative des erreurs occupe une place importante dans le processus d'apprentissage et le développement des connaissances. Cette approche reconnaît les erreurs pas comme des insuccès, mais des opportunités significatives pour une amélioration des résultats.

**TABEL 1. Voilà un tableau où nous présentons la valeur formative de l'erreur et les opportunités**

Valeur formative	Les opportunités
Apprendre de ses erreurs	Les élèves apprennent des ses erreurs et évitent la répétition
Stimuler l'esprit critique	Encourager les élèves et comprendre ses erreurs
Grandir la persévérance	Les erreurs- admissibles, pas sanctionnés
Favorise l'adaptabilité	Adaptation positive vers l'erreur
Augmenter la compréhension	Corriger et réfléchir ses erreurs
Consolider les capacités de la communication	Apprendre à améliorer son vocabulaire
Résistance au stress	Gérer ses propres erreurs sans avoir peur
Encourager la responsabilité	Assumer son propre progrès

Donc, l'erreur est partie intégrante du processus d'apprentissage, car à travers ce terme les participants au processus de l'apprentissage auront une finalité positive. Tout au commencement de l'activité l'aspect de l'erreur constitue pour l'enseignant un indice important du savoir initialement les capacités de l'apprenant. Apprendre c'est prendre le risque de se tromper. En se trompant on cherche et on passe toutes les étapes pour les remédier.

Le parcours scolaire des élèves est un vrai chemin où l'objectif et d'atteindre des résultats progressifs. On doit changer l'attitude vers le regard à l'erreur, mais on doit obligatoirement de prendre en conscience les étapes de remédiations des erreurs. Les erreurs sont un moyen pour apprendre et pour progresser. Ils servent à améliorer son niveau de la langue française, car en essayant plusieurs fois, la fi-

nalité sera positive. Donc, l'erreur est un élément dynamique dans le processus d'apprentissage du FLE.

Pour continuer nous présentons les étapes par lesquelles passe notre cerveau dans le moment de l'apparition d'un obstacle/ une difficulté. Le cerveau a besoin de se corriger afin de recevoir les informations. En faisant une erreur, le cerveau reçoit un signe une alarme qui doit être acceptée. Cette alarme est essentielle; car elle mène à identifier, comprendre et à corriger les erreurs. Donc, il est absolument normale de se tromper.

Le traitement de chaque difficulté en classe de FLE dépend de l'approche pédagogique utilisée par le professeur.

Selon la méthodologie traditionnelle, l'erreur peut être considérée comme quelque chose à éviter, et les enseignants se concentrent sur la correction

des erreurs des élèves en donnant des mauvaises notes, et sur la sanction des résultats.

D'après la méthodologie moderne, l'erreur est vue comme une opportunité d'apprentissage et les professeurs peuvent adopter une approche plus positive envers les erreurs des élèves. Offrir des suggestions et des explications pour aider les élèves à comprendre leurs erreurs et à trouver de meilleures façons de résoudre les problèmes est une étape importante dans le processus de l'apprentissage.

Nous trouvons utile d'indiquer que nous devons transformer les erreurs en opportunités d'apprendre. Pour mettre en valeur le travail avec les erreurs il faut prendre en conscience les opportunités de cet aspect. Plus loin nous avons identifié une hiérarchie des normes pour impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail.

1. *Ne décourager pas les élèves quand ils font des erreurs ;*
2. *Accepter les erreurs comme partie du processus d'apprentissage ;*
3. *Avoir le but de maintenir ses émotions ;*
4. *Impliquer les élèves en différentes activités ;*
5. *Permettre la résolution des ses propres obstacles dans la salle de FLE ;*
6. *La technologie peut aider à résoudre les problèmes ;*
7. *Offrir le feed-back après le travail avec les erreurs ;*
8. *Agréer les difficultés comme un processus non-linéaire ;*
9. *Permettre aux élèves de s'entraîner pendant le cours ;*
10. *Accepter et travailler avec tous les élèves qui font des erreurs.*

La plupart des élèves sont capables de s'intégrer au processus de l'apprentissage si on leur propose des situations intéressantes et stimulantes. Il est nécessaire que le chemin scolaire ressemble à un chemin où l'élève a la possibilité pour apprendre en riant, en jouant, c'est à dire ayant le plaisir d'apprendre.

Il est très important de signaler que les erreurs pendant les cours de FLE sont totalement normales car ils font partie du processus d'apprentissage. Les professeurs doivent avoir beaucoup de patience et offrir des conseils et d'explications pour aider les élèves à mieux comprendre leurs erreurs et bien sûr à les corriger.

En analysant les erreurs de nos élèves, les professeurs peuvent identifier les lacunes pour améliorer leurs compétences et leurs compréhension. Il est absolument acceptable de faire des erreurs, et il est important de ne pas les punir. A cause de la punition ou de la sanction la peur de l'erreur peut freiner la prise de risques, et finalement il y a la limitation de la progression des élèves.

**Conclusions.** Pour conclure l'erreur est considérée un outil pour aider et pour apprendre les élèves pendant les cours du FLE. L'erreur est inévitable, parce qu'elle fait partie du processus d'apprentissage. Cet aspect est totalement admissible, car ç à partir les obstacles les élèves peuvent analyser, expliquer et finalement remédier ses erreurs.

Les erreurs ne sont pas considérées comme un échec totale qui mènent à la sanction de la part du maître. Ils sont un indice de la remédiation.

La question de tous les professeurs comment corriger les erreurs des élèves sans leurs stressés est présente chaque jour dans la tête des profs. Donc, au lieu de corriger avec le stylo rouge sans expliquer et remédier les erreurs, il faut les analyser et de donner leur valeur formative et bien sûr déterminer leur origine. Le maître ne doit pas indiquer en soulignant, mais on doit montrer où et pourquoi il a commis un erreur. Il est très important de lui offrir l'occasion de découvrir l'erreur par lui-même. En acceptant ce modèle les élèves formeront son apprentissage. La valeur formative de l'erreur fera l'élève de penser, de chercher et de trouver des solutions pour n'avoir peur de produire des erreurs.

Encourager l'explication des erreurs et la recherche des solutions est une étape indispensable pendant la pédagogie de l'erreur. Donner un feed-back constructif et positif après chaque erreur permettra à la remédiation.

L'erreur est une approche innovante et prometteuse parce qu'elle les transforme en opportunités d'apprentissage. Egalement on favorise la réussite scolaire et l'épanouissement de tous les élèves.

Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un élément du processus d'apprentissage, parce que seulement à partir les essais, les erreurs, les obstacles, l'élève peut analyser son progrès. L'erreur est un instrument nécessaire dans le processus de l'apprentissage de langue étrangère. Ainsi, sa valeur formative est essentielle pour le processus de l'apprentissage du FLE et facilite la progressivité.

**REFERINTE BIBLIOGRAFICE:**

1. ANDRE DE PERETTI. *Approche centrée sur la personne. Pratique et recherche.*/2(N10). P.29-44 p., 30 édition ACP-PR ,2009.
2. ASTOLFI, J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*". Paris: ESF, 2015, 117 p.
3. BRIÈRE M. *L'erreur pour apprendre dans Pédagogie collégiale*, 2018, n 02, p. 31.
4. COJOCEA M. Irina-Elena Petcu. *Starea de bine a profesorilor si elevilor resurse, impact si idei practice*. Bucuresti 2021 edumi.ro p. 27
5. PEDREIRA N. R. *L'erreur en FLE signe de progression ou d'échec*. 2022.
6. PORQUIER,R., *L'analyse des erreurs, Problèmes et perspectives*, ELA, n°25, p. 28, 1977.
7. SCALA, A., *Le prétendu droit à l'erreur*. In: Collectif, *Le rôle de L'erreur dans la relation pédagogique*. Villeneuve d'Ascq : UDR-EFF.1995, p. 19.
8. TAGLIANTE, C., *La classe de langue*, Paris, CLE International.1994.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.04>  
CZU: 37.091:316.77

## MODELAREA COMPETENȚELOR FUNCȚIONALE ALE EDUCABILILOR PRIN PARADIGMA EDUCAȚIONALĂ STEAM

Nadejda CAZACIOC,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
cercetător științific, asistent universitar, catedra Chimie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
ORCID: 0000-0002-1086-633X

**Rezumat.** *Articolul abordează importanța competențelor funcționale în adaptabilitatea și performanța indivizilor în societatea modernă, cu accent pe abilitățile precum gândirea critică, rezolvarea problemelor și comunicarea eficientă. Educația STEAM este prezentată ca un cadru ideal pentru dezvoltarea acestor competențe, oferind oportunități practice de aplicare a cunoștințelor în contexte relevante. Un algoritm didactic bine structurat este propus pentru facilitarea dezvoltării competențelor funcționale, iar strategiile didactice relevante sunt evidențiate ca instrumente esențiale în acest proces. În final, concluziile subliniază importanța continuării eforturilor de dezvoltare a competențelor funcționale prin intermediul educației STEAM și a strategiilor didactice adecvate.*

**Cuvinte-cheie:** *competențe funcționale, educație STEAM, gândire critică, rezolvarea problemelor, comunicare eficientă, algoritm didactic, strategii didactice.*

## MODELING FUNCTIONAL SKILLS FOR LEARNERS THROUGH THE STEAM EDUCATIONAL PARADIGM

**Summary.** *The article addresses the importance of functional skills in the adaptability and performance of individuals in modern society, with an emphasis on skills such as critical thinking, problem solving, and effective communication. STEAM education is presented as an ideal framework for developing these skills, providing practical opportunities to apply knowledge in relevant contexts. A well-structured didactic algorithm is proposed to facilitate the development of functional skills, and relevant didactic strategies are highlighted as essential tools in this process. Finally, the findings emphasize the importance of continuing efforts to develop functional skills through STEAM education and appropriate teaching strategies.*

**Keywords:** *functional skills, STEAM education, critical thinking, problem solving, effective communication, teaching algorithm, teaching strategies.*

### Introducere

Conceptul de competență funcțională este în centrul atenției cercetării științifice contemporane, fiind un domeniu de mare interes și relevanță în evoluția societății și necesitățile pieței muncii. *Competențele funcționale* sunt acele *abilități și aptitudini* indispensabile pentru funcționarea optimă în viața cotidiană și pentru adaptarea la dinamica comunității fiind considerate un element fundamental al competenței generale a unei persoane într-o varietate de domenii, printre care știință, cercetare și dezvoltarea resurselor umane. În context educațional, *competențele funcționale* reprezintă abilitățile și aptitudinile practice pe care elevii le dobândesc

și le dezvoltă în timpul procesului de învățare, iar acestea îi pregătesc pentru a funcționa eficient în diverse situații din viața personală, profesională și socială [12]. Contextul cultural al competențelor funcționale reflectă abilitatea unei persoane de a interacționa și de a se integra într-o comunitate sau societate cu o identitate culturală distinctă ghidată de înțelegerea și respectarea valorilor, normelor și tradițiilor culturale, cât și de capacitatea de a comunica eficient în diferite contexte culturale, abilitatea a accepta diversitatea culturală și capacitatea de a gestiona conflictele interculturale sau de a colabora într-un mediu multicultural [4]. Aceste competențe depășesc simpla cunoaștere teoretică și se concen-



trează pe capacitatea elevilor de a aplica și de a utiliza cunoștințele și abilitățile lor în situații practice, relevante, ele trebuie interpretate într-o manieră multidimensională, atât din punct de vedere general al aptitudinilor, care depășesc profesiile (competențe generice), cât și din punct de vedere specific profesiei (competențe profesionale) [5]. Paradigma conceptului *educațional STEAM* vizează direct formarea educabilului ca personalitate și încurajează nu doar dezvoltarea abilităților tehnice și științifice, ci și cultivarea unor competențe funcționale esențiale pentru succesul în secolul XXI, promovând abordări interdisciplinare și practice care încurajează gândirea critică, rezolvarea problemelor și colaborarea între elevi care conduc la o învățare holistică și relevantă, pregătind elevii pentru succesul în viața reală [7]. Prin proiecte și activități care integrează componentele științei, tehnologiei, ingineriei, artelor și matematicii, elevii nu doar că își îmbunătățesc cunoștințele și priceperea în aceste domenii, ci și învață să colaboreze în echipă, să gândească critic, să fie creativi și să rezolve probleme complexe, *competențe funcționale* care devin pilonul de bază al dezvoltării individuale, reflectând cunoștințele acumulate, abilitățile dobândite, eficiența academică, obiectivele personale, atitudinea emoțională și capacitatea de a aplica aceste competențe în sarcinile și provocările întâlnite în viața reală [13, 2] și sunt

indispensabile în lumea actuală a muncii și a vieții cotidiene.

*Competențele funcționale* joacă un rol semnificativ într-o gamă largă de domenii și sunt esențiale pentru asigurarea unei comunicări eficiente, pentru dezvoltarea profesională și pentru integrarea reușită în comunitate. *Educația STEAM* oferă un cadru ideal pentru formarea și dezvoltarea competențelor funcționale în sistemul de învățământ, prin integrarea componentelor științifice, tehnologice, ingineresti, artistice și matematice în activități și proiecte practice, stimulând astfel abilitățile de rezolvare a problemelor și capacitatea elevilor de a gândi critic și totodată creativ [11]. Prin această abordare interdisciplinară, elevii devin conștienți de interconexiunile dintre domenii și dobândesc abilități transferabile, esențiale pentru succesul în lumea modernă. Prin urmare, educația STEAM reprezintă o modalitate holistică și eficientă de a forma viitoarele generații pentru a deveni cetățeni activi, adaptați și inovatori într-o societate în continuă schimbare.

Este crucial să dezvoltăm la educabili competențe funcționale în cadrul procesului instructiv-educativ, deoarece ele pe lângă faptul că reprezintă o componentă esențială pentru pregătirea elevilor pentru viața de zi cu zi și pentru succesul lor în diverse domenii ale societății contemporane [8] ele devin o necesitate a lumii în continuă schimbare.

**Tabelul 1. Puncte de reper în intersecția competențele funcționale și educației STEAM**

Competențe funcționale	Educație STEAM
Gândire critică și analitică	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocarea elevilor cu probleme complexe și proiecte care necesită analiză și evaluare profundă.</li> <li>• Utilizarea metodelor și tehnicilor specifice domeniilor STEAM pentru a dezvolta gândirea critică și analitică.</li> </ul>
Rezolvarea problemelor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proiecte de rezolvare a problemelor care solicită aplicarea cunoștințelor în contexte practice.</li> <li>• Lucrul în echipă pentru a găsi soluții la probleme complexe din domenii variate.</li> </ul>
Comunicare eficientă	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proiecte și prezentări care necesită exprimarea clară și concisă a ideilor.</li> <li>• Colaborare și lucru în echipă pentru a comunica eficient și pentru a împărtăși idei și soluții.</li> </ul>
Colaborare și lucru în echipă	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lucrul în echipă pentru a atinge obiective comune în proiecte și activități practice.</li> <li>• Participarea la competiții și expoziții în care elevii lucrează împreună pentru a crea și prezenta proiecte.</li> </ul>
Adaptabilitate și reziliență	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocarea cu situații și probleme noi pentru a dezvolta flexibilitatea și abilitatea de a face față schimbărilor.</li> <li>• Experiențe practice și autentice care necesită adaptare la situații reale și rezolvarea problemelor.</li> </ul>
Managementul timpului și prioritizarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificarea și organizarea activităților în cadrul proiectelor și activităților practice.</li> <li>• Lucrul cu termene limită și prioritizarea sarcinilor pentru a obține rezultate eficiente.</li> </ul>

**Metode și materiale**

Pentru formarea și dezvoltarea competențelor funcționale în cadrul procesului de predare - învățare - evaluare se propune un algoritm didactic axat pe conceptul educațional STEAM și ancorat în realitatea celui care învață. În contextul asigurării unei educații de calitate acest algoritm își propune ca obiectiv major atingerea standardelor internaționale de competență. Finalitatea procesului de formare și dezvoltarea a competențelor funcționale la educabili este anagajatul în câmpul muncii apt să se dezvolte și să crească pe scară profesională. Algoritmul propus tinde cu pași mic să dezvolte educabililor abilități necesare pentru a satisface cerințele actuale și viitoare ale pieței muncii. Pentru a realiza acest obiectiv, algoritmul de formare și dezvoltare a competențelor funcționale necesită a fi implementat de la cele mai mici vârste, când copilul abia își formează deprinderile de viață (Figura 1).

Primul pas în implementarea algoritmului de formare a competențelor funcționale la educabili este *identificarea obiectivelor* învățării și corelarea lor la standardele conceptului educațional STEAM. Obiectivele trebuie să fie clar definite, ancorate în realitatea educabilului și să reflecte nevoile și cerințele actuale și viitoare ale pieței muncii. Următoarea etapă a acestui algoritm este *identificarea și pregătirea cadrelor didactice* care vor fi implicate în procesul de formare și dezvoltarea a competențelor funcționale, care ar trebui să dețină cunoștințe științifice relevante în domeniile STEAM și să aibă experiență în predarea conform standardelor educaționale STEAM. Pregătirea lor poate include atât programe de formare continuă pentru actualizarea cunoștințelor cât și programe de licență specializate sau programe de masterat care să ofere profesorului oportunitatea de a transforma cunoștințele

în competențe. Pasul următor ar fi *elaborarea unui curriculum integrat și interdisciplinar* care să acopere aspectele esențiale ale domeniilor STEAM și să contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor funcționale printr-un curriculumul structurat în jurul competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții oferind o gamă variată de activități și materiale educaționale ce vor sprijini învățarea pe tot parcursul vieții.

*Explorarea și implementarea metodelor inovatoare de predare*, are menirea să dezvolte strategii inovatoare care să ajute educabilii la înțelegerea și aplicarea conceptelor complexe ce vor include domenii ale învățării axate pe realitatea virtuală, simulările interactive, jocurile educaționale sau alte tehnologii avansate de învățare. Un alt aspect important în calitatea formării și dezvoltării competențelor funcționale este *furnizarea de resurse educaționale*, care să susțină învățarea holistică și să încorporeze atât cunoștințe teoretice, cât și experiențe practice. Această învățare trebuie să fie contextualizată, relevând aplicabilitatea competențelor în diverse situații și domenii de viață. De asemenea, este important ca procesul de învățare să fie interactiv, oferind elevilor oportunități de explorare, experimentare și colaborare pentru a-și dezvolta abilitățile și competențele într-un mod eficient. Aceste resurse pot include manuale interactive, biblioteci digitale, platforme de e-learning personalizate sau alte instrumente educaționale adaptate nevoilor elevilor și cadrelor didactice. Următoarea etapă importantă se regăsește în procesul de hibridizarea a sistemului de învățare care necesită a combina metodele tradiționale de predare cu tehnologiile moderne de învățare. Acest sistem ar trebui să ofere flexibilitate și să permită personalizarea instruirii în funcție de nevoile și ritmul de învățare al fiecărui elev.

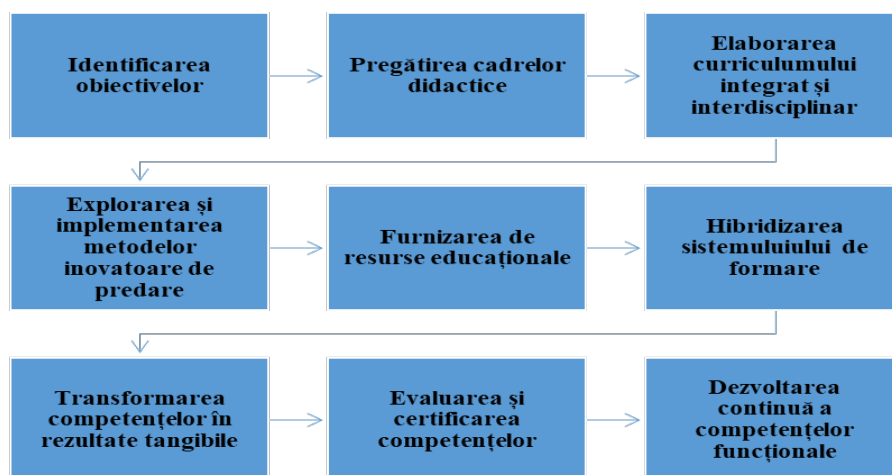


Figura 1. Algoritm de formare și dezvoltare a competențelor funcționale în contextul educației STEAM

O altă latură importantă și esențială a algoritmului formare a competențelor funcționale este transformarea competențelor dobândite în rezultate tangibile, care să poată fi aplicate în contextul real al pieței muncii sau în alte domenii relevante. Acest proces poate include proiecte practice, stagii de lucru, expoziții de proiecte sau colaborări cu industria sau alte instituții partenere. Eficiența competențelor funcționale poate fi demonstrată prin evaluarea și certificarea acestora în domeniile STEAM. Acest proces poate fi realizat prin intermediul unor nivele de certificare - de bază, intermediar și avansat - care să reflecte potențialul și abilitățile elevilor, pregătindu-i pentru succesul în viitorul lor ca membri ai forței de muncă. Ultima etapă a acestui mecanism include procesul de dezvoltarea continuă a competențelor funcționale atât a elevilor cât și a cadrelor didactice. Acesta poate implica participarea la cursuri de formare suplimentare, proiecte practice, sta-

gii de lucru sau alte activități de învățare și dezvoltare profesională. Implementarea acestui algoritm de formare și dezvoltarea a competențelor funcționale prin intermediul conceptului educațional STEAM tinde să asigure o dezvoltare comprehensivă a competențelor funcționale ale elevilor pregătindu-i pentru provocările și oportunitățile unei societăți moderne și tehnologic avansate.

#### Rezultate și discuții

Competența funcțională reprezintă un aspect crucial și important al performanței individuale ce se referă la abilitățile și aptitudinile practice pe care le posedă educabilul și le aplică în diverse situații personale și profesionale, esențiale pentru succesul în carieră și în viața de zi cu zi. Competențele funcționale necesită un set de bază de abilități interpersonale, care au potențialul de a forma educabilul ca personalitate și angajat în câmpul muncii și aici trebuie să menționăm (Figura 2):

#### Abilități interpersonale

- Abilități de comunicare;
- Abilități de analiză și interpretarea datelor;
- Abilități de rezolvarea a problemelor;
- Abilități de a lucra eficient;
- Abilități de adaptare și flexibilitate;
- Abilități de gestionare eficientă a timpului și resurselor.

Figura 2. Abilități interpersonale esențiale în dezvoltarea competențelor funcționale

- Abilitatea de a comunica eficient și capacitatea de a transmite idei, informații în mod clar și concis, atât verbal, cât și în scris, acest domeniu include ascultarea activă, exprimarea ideilor în mod coerent și adaptarea comunicării la diferite audiențe.
- Abilitatea de a evalua informațiile în mod obiectiv, de a identifica problemele, de a genera soluții și de a lua decizii informate. Gândirea critică și analitică implică analizarea și interpretarea datelor, evaluarea argumentelor și recunoașterea presupunerilor.
- Abilitatea de a rezolva probleme care pornește de la capacitatea educabilului de a identifica și de a aborda eficient problemele sau dificultățile întâlnite într-o varietate de contexte prin formularea de strategii, luarea deciziilor și implementarea soluțiilor.
- Abilitatea de a lucra eficient cu alții pentru a atinge un obiectiv comun pornind de la împărtășirea ideilor, ascultarea și respectarea punctelor de vedere ale celorlalți, precum și contribuția activă la echipă.
- Capacitatea de a se adapta la schimbare și de a face față provocărilor și eșecurilor într-un mod constructiv demonstrând flexibilitatea în gândire și acțiune, precum și capacitatea de a învăța din propriile experiențe și de a se adapta la situațiile neprevizibile.
- Capacitatea de a organiza și de a gestiona eficient timpul și resursele pentru a îndeplini sarcinile și obiectivele într-un mod eficient prin stabilirea de obiective realiste, prioritizarea sarcinilor și gestionarea eficientă a calendarului.

Educația STEAM adoptă o abordare holistică, integrată ce îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile

Într-un mod complex integrând viziuni interdisciplinare, activități practice și proiecte, oferind educabililor o perspectivă complexă asupra realității pe care o trăiesc încurajându-i, să-și dezvolte gândirea critică prin analizarea, evaluarea și soluționarea problemelor complexe [3]. Prin proiecte practice și experimente, ei învață să aplice gândirea critică pentru a identifica soluții și a lua decizii informate, esențiale în viața de zi cu zi și în carieră. Componenta artistică a educației STEAM stimulează creativitatea și inovația în timp ce abordează probleme reale în cadrul învățării axate pe proiecte, simulări și experimente

practice, jocuri didactice, ceea ce contribuie la dezvoltarea competențelor creative și la găsirea de soluții inovatoare [4]. Colaborarea și lucrul în echipă sunt încurajate în cadrul educației STEAM prin activități practice care au menirea să învețe elevii să-și împărtășească ideile, să asculte și să respecte punctele de vedere ale colegilor lor și să lucreze împreună pentru a atinge un obiectiv comun [6]. Educația STEAM pune accentul pe aplicarea cunoștințelor și abilităților în contexte reale și relevante, astfel, ei își dezvoltă competențele funcționale într-un mod care este direct aplicabil în viața de zi cu zi și în carieră.

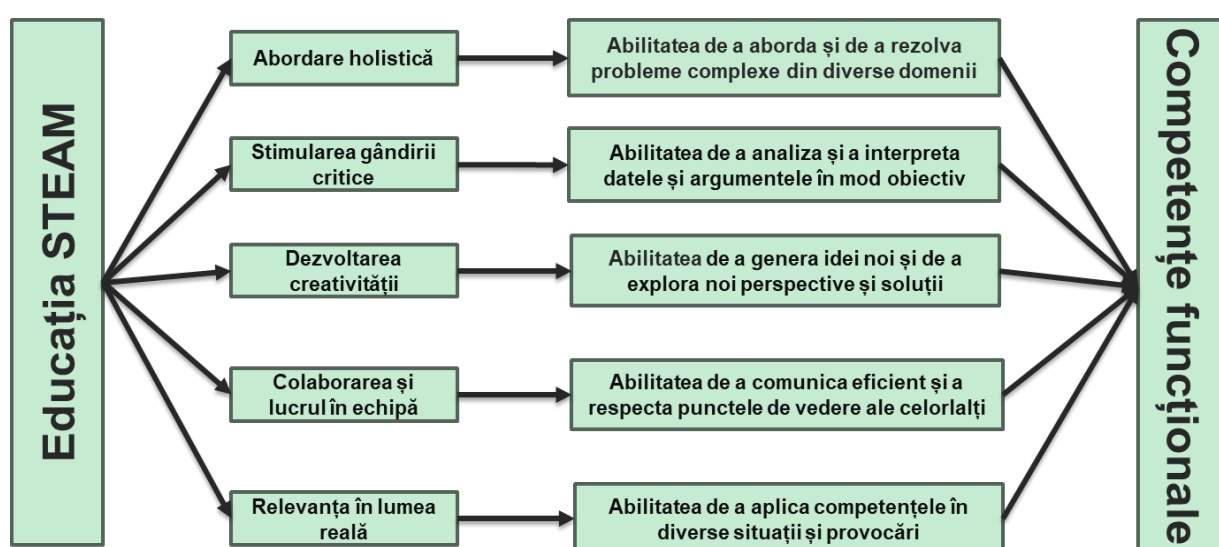


Figura 3. Mecanismul de dezvoltarea a competențelor funcționale prin intermediul educației STEAM

Mai mult decât simpla obținere a rezultatelor, competențele funcționale constituie un element crucial în abordarea modului în care sunt îndeplinite sarcinile și funcțiile specifice într-un mediu profesional și organizațional [1]. Aceste competențe devin esențiale pentru succesul individual și colectiv în contextul afacerilor contemporane și al pieței muncii. În lumina transformărilor continue și a cerințelor tot mai complexe ale mediului de afaceri, înțelegerea și dezvoltarea competențelor funcționale adecvate devin imperativ pentru atingerea obiectivelor și menținerea unui avantaj competitiv. Prin urmare, adaptarea la evoluțiile și tendințele din mediul de afaceri contemporan, precum și cultivarea unui set diversificat de competențe funcționale, devin aspecte esențiale pentru navigarea eficientă în peisajul profesional dinamic și pentru realizarea performanței durabile.

În arsenalul pedagogic există o diversitate de strategii eficiente, care, implementate corespunzător, contribuie la cultivarea și dezvoltarea competențelor funcționale la nivelul elevilor. În cele ce urmează, vom explora cinci dintre aceste strategii relevante (Figura 4), care au demonstrat potențialul lor de a încuraja și îmbunătăți aceste competențe funcționale în procesul educațional.

- **Învățarea bazată pe proiecte** este una din strategiile didactice care implică proiectarea și implementarea unor proiecte complexe ce solicită elevilor să folosească o gamă largă de abilități și cunoștințe pentru a obține rezultate tangibile [5]. Prin implicarea în proiecte practice, elevii pot dezvolta competențe precum *gândirea critică*, *rezolvarea problemelor*, *colaborarea și comunicarea eficientă* [11].

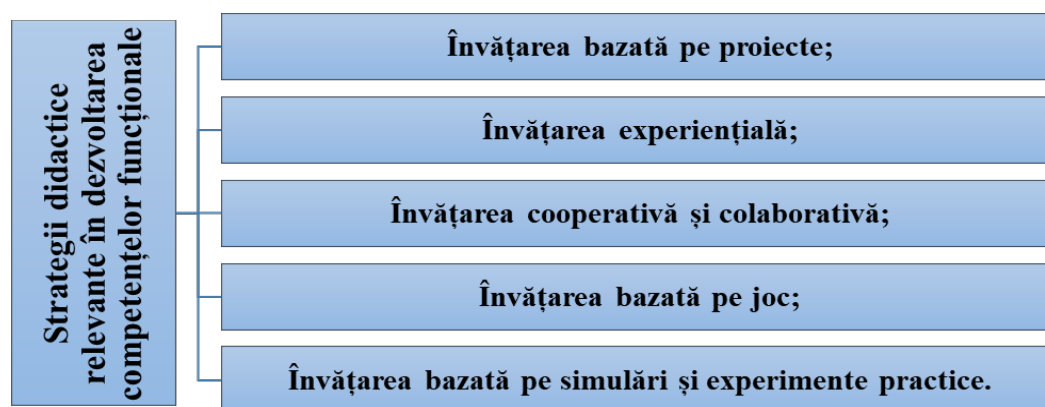


Figura 4. Strategii didactice relevante pentru dezvoltarea competențelor funcționale

- **Învățarea experiențială** este acea strategie didactică care oferă elevilor de a se implica în experiențe practice și autentice care să le permită să aplice cunoștințele în contexte reale [7]. Prin intermediul excursiilor de teren, vizitelor la companii locale sau activităților de voluntariat, elevii pot dezvolta competențe practice și *abilități de adaptare și rezolvare a problemelor* în situații reale.
- **Învățarea cooperativă și colaborativă** implică lucrul în echipă și colaborarea între elevi pentru a atinge un obiectiv comun. Prin intermediul activităților de grup, elevii învață să-și împartă ideile, să asculte și să respecte punctele de vedere ale colegilor lor și să lucreze împreună pentru a găsi soluții la problemele complexe [10].
- **Învățarea bazată pe jocuri** este strategia didactică care include implementarea jocurilor didactice și activităților ludice pentru a stimula învățarea și dezvoltarea competențelor funcționale la elevi. Jocurile pot fi folosite pentru a îmbunătăți *abilitățile de rezolvare a problemelor, gândire critică, colaborare și comunicare*, într-un mod interactiv și distractiv [5].
- **Învățarea bazată pe simulări și experimente practice** implică utilizarea simulărilor și experimentelor practice pentru a oferi elevilor oportunități de învățare autentică și experiențe hands-on. Prin intermediul simulărilor computerizate sau a experimentelor practice în laborator, elevii pot explora și experimenta concepte complexe din diverse domenii. Învățarea bazată pe simulări și experimente practice încurajează *gândirea critică, rezolvarea problemelor* și aplicarea cunoștințelor în *contexte reale*, contribuind astfel la dezvoltarea competențelor funcționale necesare pentru succesul în lumea modernă.

**Concluzii.** Competențele funcționale, reprezintă un ansamblu de abilități și aptitudini indispensabile pentru adaptabilitatea și performanța în societatea contemporană, printre acestea se numără gândirea critică, rezolvarea problemelor și comunicarea eficientă, esențiale pentru succesul atât la nivel individual, cât și în contextul colectiv al unei societăți în continuă schimbare. În acest context, educația STEAM se evidențiază ca un cadru propice pentru dezvoltarea acestor competențe funcționale. Prin integrarea disciplinelor științifice, tehnologice, ingineresti și matematice în procesul de învățare, elevii sunt expuși la o gamă variată de contexte și provocări practice, oferindu-le oportunități reale de aplicare a cunoștințelor și abilităților dobândite într-un mod concret și relevant. Implementarea unui algoritm didactic bine structurat joacă un rol crucial în facilitarea dezvoltării competențelor funcționale odată cu pregătirea adecvată a cadrelor didactice și adaptarea metodelor de predare, astfel, educația devine mai eficientă și mai orientată spre obiectivele stabilite, contribuind la creșterea performanței elevilor în domenii critice pentru evoluția societății. În același timp, utilizarea strategiilor didactice adecvate reprezintă un aspect crucial pentru consolidarea competențelor funcționale ale elevilor. Învățarea prin proiecte, experiențială sau cooperativă, împreună cu folosirea jocurilor sau a simulărilor și experimentelor practice, sunt abordări eficiente care încurajează implicarea activă a elevilor și stimulează dezvoltarea lor într-un mod interactiv și captivant. Prin aplicarea acestor strategii, educația devine mai dinamică și mai adaptată nevoilor individuale ale fiecărui elev, contribuind la formarea unei generații pregătite să facă față cerințelor complexe ale lumii contemporane. Dezvoltarea competențelor funcționale este esențială pentru succesul în societatea contemporană, iar educația STEAM devine fundamentul acestui proces.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. AUGER, J. *Pedagogical norm and functional competence. Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching: Studies in Honour of Albert Valdman*, 5, 81, 2002.
2. BERESTOVA, A., GAYFULINA, N., & TIKHOMIROV, S. *Leadership and Functional Competence Development in Teachers: World Experience. International Journal of Instruction*, 13(1), 607-622, 2020.
3. BERTRAND, M. G., & NAMUKASA, I. K. *STEAM education: student learning and transferable skills. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 13(1), 43-56, 2020.
4. De VRIES, H. *Space for STEAM: New creativity challenge in education. Frontiers in psychology*, 12, 586318, 2021.
5. GAO, F., LI, L., & SUN, Y. *A systematic review of mobile game-based learning in STEM education. Educational Technology Research and Development*, 68, 1791-1827, 2020.
6. JOHSON, C. C. *Implementation of STEM education policy: Challenges, progress, and lessons learned. School science and mathematics*, 112(1), 45-55, 2012.
7. KOLB, D. A., BOYATZIS, R. E., & MAINEMELIS, C. *Experiential learning theory: Previous research and new directions. In Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-247). Routledge. 2014.
8. Le DEIST, F. D., & WINTERTON, J. *What is competence?. Human resource development international*, 8(1), 27-46, 2005.
9. MARTIN-PAEZ, T., AGUILERA, D., PERALES-PALACIOS, F. J., & VILCHEZ-GONZALES, J. M. *What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. Science Education*, 103(4), 799-822, 2019.
10. McINNERNEY, J. M., & ROBERTS, T. S. *Collaborative and cooperative Learning. In Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition* (pp. 319-326), 2009. IGI Global.
11. OSADCHIY, I. S., & SEREZHKINA, A. E. *Project-based education as a cross-functional competences development approach. In Optical Technologies for Telecommunications 2019* (Vol. 11516, pp. 564-573). (2020, May).SPIE.
12. SUWUT, TUMTHONG, PULLOP, PIRIYASURAWONG, NAMON, JEE-RANGSUWAN. *Functional Competency Development Model for Academic Personnel Based on International Professional Qualification Standards in Computing Field. Journal of Education and Learning*, 5(3):21-28, 2016. DOI: 10.5539/jel.v5n3p21
13. TAYLOR, P. C. *Why is a STEAM curriculum perspective crucial to the 21st century? In 14th Annual conference of the Australian Council for Educational Research. 2016.*

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.05>  
CZU: 398:51:37.015:373

## STUDIUL CREAȚIEI FOLCLORICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL ÎN PERSPECTIVA ELEMENTELOR MATEMATICE REGĂSITE ÎN OPERE LITERAR - FOLCLORICE

**Rodica BĂLAN**

*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.** *Tradițiile culturale și identitatea națională a unui popor. Poate juca un rol semnificativ în educația tinerilor, contribuind la dezvoltarea lor intelectuală și emoțională, la formarea armonioasă a personalității. Formarea valorilor morale prin studiul creației folclorice se poate realiza prin activități și experiențe educaționale care presupun reflecție, discuție și aplicare practică. Elementele matematice pot fi găsite în diverse opere literare și folclorice, adesea sub formă de simboluri, structuri sau teme care reflectă concepte matematice.*

**Cuvinte-cheie:** *cultură, tradiție, simț/gust estetic, matematică, proporții, simetrie.*

### THE STUDY OF FOLKLORE CREATION IN HIGH SCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE MATHEMATICAL ELEMENTS FOUND IN LITERARY - FOLKLORE WORKS

**Summary.** *Cultural traditions and national identity of a people. It can play a significant role in the education of young people, contributing to their intellectual and emotional development, to the harmonious formation of personality. The formation of moral values through the study of folklore creation can be achieved through educational activities and experiences that involve reflection, discussion and practical application. Mathematical elements can be found in various literary and folklore works, often in the form of symbols, structures or themes that reflect mathematical concepts.*

**Keywords:** *culture, tradition, aesthetic sense, mathematics, proportions, symmetry.*

**Keywords:** *culture, tradition, aesthetic sense, mathematics, proportions, symmetry.*

Studiul creației folclorice în învățământul general este esențial pentru a păstra și a transmite tradițiile culturale și identitatea națională ale unui popor. Acesta poate juca un rol semnificativ în educația tinerilor, contribuind la dezvoltarea lor intelectuală și emoțională, la formarea armonioasă a personalității.

Formarea simțului/gustului estetic și intensificarea dragostei pentru tot ceea ce înseamnă folclor reprezintă o prioritate pentru specialiștii care lucrează cu copiii și cu elevii aflați în procesul de achiziție a elementelor de folclor autentic, deoarece tinerii de astăzi vor deveni viitori organizatori de manifestări cultural-artistice, păstrători și promotori ai valorilor tradiționale locale, zonale, naționale [1]. De aici și beneficiile studiului creației folclorice care potențializează păstrarea identității culturale.

Folclorul include tradiții, obiceiuri, mituri, legende, cântece și dansuri care sunt transmise din generație în generație. Studiul acestor elemente ajută la păstrarea identității culturale și la înțelegerea rădăcinilor culturale [8]. În context, prezintăm anumite aspecte și beneficii ale integrării creației folclorice în curriculumul școlar [3].

#### **Dezvoltarea competențelor lingvistice**

Analiza textelor folclorice, cum ar fi baladele, basmele și proverbele, conduce la procesul de îmbunătățire a abilităților de lectură și de scriere ale elevilor, dezvoltându-le vocabularul și înțelegerea limbii materne și formarea valorilor morale. Multe povești și cântece folclorice conțin lecții morale și învățături despre bine și despre rău, despre curaj, prietenie și solidaritate. Acestea pot servi ca demers

didactic pentru discuții etice și pentru formarea trăsăturilor de caracter [4]. Formarea valorilor morale prin studiul creației folclorice poate fi realizată prin activități educative și experiențe ce implică reflecție, discuții și aplicare practică.

**Exemple practice pentru formarea valorilor morale. Analiza poveștilor cu teme morale [6].**

*Activitate:* elevii citesc și discută povești folclorice care conțin lecții morale. De exemplu, pot citi „Prâslea cel Voinic și merele de aur” și discuta despre curaj și onestitate. *Valori:* curaj, onestitate, perseverență. *Exemplu practic:* după citirea poveștii, elevii pot crea scenete în care să ilustreze cum personajele își păstrează curajul și onestitatea în fața provocărilor.

**Proiecte de dramatizare a baladelor și legendelor:**

*Activitate:* elevii pregătesc și pun în scenă piese de teatru bazate pe balade și legende, cum ar fi „Miorița” sau „Toma Alimoș”. *Valori:* loialitate, sacrificiu, prietenie. *Exemplu practic:* în timpul repetițiilor și al reprezentației, elevii discută despre motivele și valorile morale ale personajelor, explorând importanța prieteniei și a loialității.

**Ateliere de creație și reflecție:**

*Activitate:* organizarea atelierelor în care elevii compun poezii, povești sau desene inspirate de proverbe și zicători. *Valori:* înțelepciune, respect, solidaritate. *Exemplu practic:* elevii pot alege un proverb, cum ar fi „Cine se scoală de dimineață, departe ajunge”, și să creeze o poveste care să ilustreze importanța hărniciei și a disciplinei.

**Dezbate și discuții filosofice:**

*Activitate:* elevii participă la dezbateri și discuții despre dilemele morale prezentate în basme și în legende. *Valori:* justiție, responsabilitate, empatie. *Exemplu practic:* după citirea basmului „Făt-Frumos din lacrimă”, elevii pot dezbate deciziile luate de personaje și pot discuta despre importanța responsabilității și a empatiei în luarea deciziilor morale.

**Întâlniri cu meșteșugari și artiști populari:**

*Activitate:* organizarea întâlnirilor cu meșteșugari și artiști populari care împărtășesc povestiri și experiențe legate de valorile morale transmise prin folclor. *Valori:* respect pentru tradiție, modestie, muncă cinstită. *Exemplu practic:* după întâlnire, elevii pot crea un proiect în care să descrie ce au învățat despre importanța păstrării/conservării tradițiilor și a respectului pentru muncă.

**Proiecte comunitare de voluntariat:**

*Activitate:* elevii participă la proiecte de voluntariat în comunitate, inspirate de valorile morale

învățate din folclor. *Valori:* solidaritate, altruism, compasiune. *Exemplu practic:* elevii pot organiza o campanie de strângere/de colectare a alimentelor pentru familii nevoiașe, inspirându-se din poveștile folclorice care subliniază importanța ajutorului reciproc și a solidarității. Aceste exemple practice pot ajuta elevii să înțeleagă și să internalizeze valorile morale transmise prin creațiile folclorice. Prin activități interactive și prin reflecție, elevii pot dezvolta un set solid de valori morale care să îi ghideze în viața de zi cu zi.

**Creativitate și expresivitate.** Elevii pot fi încurajați să își exprime creativitatea prin activități de dramatizare, reconstituire a dansurilor tradiționale sau compunerea propriilor povești inspirate din folclor. Conectarea cu istoria și cu geografia. Folclorul este strâns legat de contextul istoric și geografic al unei regiuni. Studiul folclorului poate oferi elevilor o înțelegere mai profundă a trecutului și a mediului în care trăiesc.

**Metode de integrare a folclorului în curriculum.** Ore de limbă și literatură. Introducerea de texte folclorice în cadrul orelor de literatură pentru a analiza structura narativă, simbolurile și temele.

**Proiecte interdisciplinare.** Crearea de proiecte care să combine studiul folclorului cu alte materii, cum ar fi istoria, geografia sau artele plastice.

**Activități extracurriculare.** Organizarea cluburilor de folclor, ansambluri de dansuri populare și coruri de muzică tradițională.

**Evenimente culturale.** Organizarea de festivaluri școlare, expoziții și spectacole dedicate folclorului local și național.

**Vizite și colaborări.** Vizite la muzee etnografice, întâlniri cu meșteșugari și artiști populari, colaborări cu comunități locale pentru reconstituirea tradițiilor. Exemple de creații folclorice învățate în școală:

**Povești și basme:** „Prâslea cel Voinic și merele de aur”, „Harap-Alb”, „Făt-Frumos din lacrimă”.

**Legende:** Legende despre formarea poporului român, cum ar fi „Traian și Dochia”.

**Balade și doine:** Balada „Miorița”, „Toma Alimoș”, doine de dor și jale.

**Proverbe și zicători.** Proverbe și expresii populare ce reflectă înțelepciunea populară. Integrarea creației folclorice în învățământul general poate îmbogăți experiența educațională a elevilor, contribuind la formarea unei identități culturale solide și la dezvoltarea unui sentiment de apartenență la comunitatea națională.



## Metode de analiză și interpretare a creației folclorice.

### Analiza structurală:

*Activitate:* identificarea și discutarea structurii narative a basmelor și a legendelor, cum ar fi schema personajelor, secvențele narative și momentele-cheie. *Exemplu practic:* analiza structurii basmului „Harap-Alb” de Ion Creangă, identificând protagonistul, antagonistul, ajutoarele și parcursul eroic.

**Analiza tematică.** *Activitate:* explorarea temelor centrale din operele folclorice, cum ar fi lupta dintre bine și rău, sacrificiul, curajul sau prietenia. *Exemplu practic:* discutarea temei sacrificiului și loialității în balada „Miorița”, evidențiind cum aceste valori sunt reflectate în comportamentul personajelor.

**Analiza simbolică.** *Activitate:* interpretarea simbolurilor și a elementelor mitologice prezente în creațiile folclorice. *Exemplu practic:* interpretarea simbolurilor din „Făt-Frumos din lacrimă”, cum ar fi lacrima (puritate, sacrificiu) și calul năzdrăvan (ajutor divin, putere supranaturală).

**Analiza lingvistică.** *Activitate:* studierea limbajului textelor folclorice, inclusiv dialectele, arhaismele și expresiile populare. *Exemplu practic:* analiza limbajului arhaic și regional din poveștile culese de Ion Pop-Reteganul și discuția despre importanța păstrării acestor forme lingvistice.

**Contextualizare istorică și culturală [9].** *Activitate:* plasarea creațiilor folclorice în contextul istoric și cultural în care au apărut. *Exemplu practic:* discutarea legendei „Traian și Dochia” în contextul formării poporului român și al influențelor romane și dacice.

**Compararea variantelor.** *Activitate:* compararea diferitelor versiuni ale aceleiași povești sau balade pentru a observa variațiile și constantele. *Exemplu practic:* compararea versiunilor regionale ale baladei „Miorița” și discutarea despre diferențele și similitudinile acestora.

### Exemple practice de analiză și interpretare. Balada „Miorița”:

*Analiză structurală:* identificarea structurii narative, a personajelor principale (ciobanul moldovean, ciobanul ungurean, ciobanul vrâncean) și a momentelor-cheie (conflictul, premoniția, acceptarea destinului).

*Analiză tematică:* discutarea temelor de fatalism, fraternitate și acceptare a destinului.

*Analiză simbolică:* interpretarea simbolismului mioriței/a mioarei năzdrăvane (prezicător, puritate) și a peisajului natural (munții ca spațiu sacru).

Balada populară „Miorița” este una dintre cele

mai cunoscute și reprezentative opere ale folclorului românesc. Aceasta integrează nu doar elemente culturale și tradiționale, ci și *concepte matematice subtile*, ce contribuie la structura și mesajul ei general.

### Elemente matematice identificate în balada populară „Miorița”:

*Structura numerică:* balada are o structură ritmică bine definită, ce poate fi analizată prin prisma numerelor. De exemplu, repetarea anumitor versuri sau strofelor poate crea o simetrie ce sugerează o anumită formă de ordine și echilibru.

*Rapoarte și proporții:* în povești se pot observa raporturi între personaje (ciobanul, miorița, cei doi ciobani invidioși) care pot fi interpretate ca fiind într-o relație de opoziție sau echilibru, aspect ce poate fi analizat printr-o vedere mai matematică a interacțiunilor.

*Dimensiunea temporală:* conceptul de timp în tragedia ciobanului ce se confruntă cu moartea poate fi interpretat în termeni de matematică prin modul în care timpul influențează deciziile. Moartea este inevitabilă, iar accepția acesteia face parte dintr-o „calculare” a destinului.

### Elemente folclorice identificate în balada populară „Miorița”:

*Tematica pastorală.* „Miorița” pune accent pe viața ciobanilor, natura și tradițiile rurale. Există o interacțiune profundă între om și natură, iar miorița, ca simbol al pădurii, reflectă credințele și superstițiile rurale.

*Motivul destinului.* Balada explorează ideea destinului inevitabil. Ciobanul acceptă moartea, ceea ce este în concordanță cu multe dintre temele folclorice românești, unde personajele își acceptă soarta cu stoicism.

*Elemente mitologice.* „Miorița” include simboluri și motive din mitologia românească, cum ar fi sacrificial, sufletul naturii și comunicarea cu divinul sau cu forțele supranaturale.

*Ritualul de înmormântare.* Balada reflectă obiceiurile legate de moarte și înmormântare, elemente centrale în folclorul fiecărei culturi.

„Miorița” este o operă complexă, reunește elemente matematice și folclorice pentru a crea un mesaj profund despre viață, moarte, natură și acceptarea destinului. Această baladă reflectă nu doar valorile culturale ale poporului român, ci și modul în care aceste valori pot fi interpretate printr-o lentilă analitică ce include aspecte mai abstracte, precum *matematica*. Această sinteză între rigoare și lirism face din „Miorița” o capodoperă a folclorului românesc [1].

**Povestea „Prâslea cel Voinic și meriele de aur”:**

**Analiză structurală:** descompunerea poveștii în etapele clasice ale basmului (situația inițială, quest-ul, obstacolele, succesul).

**Analiză tematică:** explorarea temei curajului și a încercărilor eroice.

**Analiză simbolică:** discutarea simbolismului merelor de aur (prosperitate, perfecțiune) și a zmeilor (forțe malefice).

Povestea „Prâslea cel Voinic și meriele de aur” este un frumos basm românesc, care îmbină elemente folclorice cu diverse aspecte educaționale, inclusiv cele matematice. Iată câteva observații despre aceste elemente.

**Elemente folclorice:**

**Personaje tipice:** Prâslea este un erou clasic al folclorului românesc, simbolizând curajul și înțelepciunea. Există și personaje negative, cum ar fi dușmanii săi sau monștri, care reprezintă forțele răului.

**Mituri și legende:** povestea este plină de simboluri folclorice, cum ar fi meriele de aur, care sunt adesea asociate cu ideea de frumusețe, nemurire și fantezie. Aceste elemente sunt frecvent întâlnite în mitologia multor culturi.

**Întrebările inițiatice:** ca în multe basme, protagonistul traversează diverse încercări sau teste care îi vor dovedi valoarea. Acest aspect este emblematic pentru folclor, unde personajul trebuie să demonstreze abilități și valori morale pentru a avea succes.

**Motivul călătoriei:** căutarea merelor de aur este o călătorie simbolică ce reflectă dorința de cunoaștere și de experiență, așa cum se regăsește adesea în folclorul românesc și nu numai.

**Elemente matematice întâlnite în povestea „Prâslea cel Voinic și meriele de aur”.**

Povestea „Prâslea cel Voinic și meriele de aur” este unul dintre cele mai cunoscute basme populare românești, care ilustrează teme precum curajul, istețimea și recompensa binelui. Cifrele și numerele apar într-o varietate de moduri în structura poveștii, atât în ceea ce privește acțiunile personajelor, cât și în reprezentarea simbolică a acestora.

**Utilizarea cifrelor în „Prâslea cel Voinic”.**

**Numărul de fii ai împăratului.**

Povestea începe cu un împărat care are mai mulți fii. De obicei, prin contrastul între fiul cel mare (care este adesea mai neglijent) și Prâslea (care este mai mic, dar mai curajos și isteț), se creează o structură de comparație. Numărul fiilor poate varia, dar de obicei se subliniază faptul că Prâslea este cel mai neobișnuit și acela care se va distinge prin faptele sale.

Meriele de aur sunt un simbol important în poveste. Numărul merelor furate de către zmeu, care aparțin împăratului, reprezintă o provocare centrală. De obicei, în basme aceste obiecte magice sunt puține (adesea trei), ceea ce le conferă o valoare simbolică mare. Prâslea trebuie să recupereze aceste mere pentru a dovedi curajul și valoarea sa.

**Numărul de încercări:** pe parcursul aventurii sale, Prâslea se confruntă cu mai multe provocări sau obstacole. Aceste încercări sunt adesea nume-rotate sau se întâmplă în serii, ceea ce face ca structura narațiunii să fie ușor de urmat și să reflecte modelul clasic al poveștilor cu eroi. În basm, numerele joacă un rol important. De exemplu, Prâslea trebuie adesea să se confrunte cu provocări în care numărul, structurarea sau organizarea sunt cruciale (de exemplu, numărul de mere sau de asociați).

**Cifrele ca simboluri:** în basme, cifrele cum ar fi 3 (ex. cei trei bătrâni care îl ajută pe Prâslea, numărul de încercări sau de cositori) au o semnificație simbolică, sugerând completitudinea și echilibrul. Asemenea simboluri ajută la crearea unei atmosfere magice și la consolidarea temelor universale.

**Strategia și planificarea:** Prâslea își planifică strategia pentru a înfrunța dușmanii și pentru a obține meriele de aur, ceea ce implică un anumit tip de gândire logică și raționament, caracteristici ce țin de gândirea matematică.

**Probleme de tip combinații și permutări:** dacă luăm în considerare situațiile de confruntare cu mai multe personaje sau obstacole, putem interpreta aceste momente ca fiind probleme de combinație, tipice în matematică.

**Soluții rapide:** în diversele sale întâlniri, Prâslea găsește adesea soluții rapide, ceea ce poate fi asociat cu ideea de eficiență și gândire matematică, prezentându-ne cum uneori logica și raționamentul pot rezolva probleme complexe.

**Finalul și recompensele:** la finalul poveștii, Prâslea poate să-și numere faptele (numărul de inamici învinsi, numărul de recompense primite). Acest lucru subliniază ideea de răsplată meritată și de succes datorat curajului și istețimii.

Utilizarea cifrelor în „Prâslea cel Voinic” nu este doar pentru structurarea acțiunii, ci și pentru a transmite teme profunde despre curaj, valori morale și simboluri culturale. Cifrele joacă un rol crucial în crearea ritmului narațiunii și în evidențierea importanței alegerilor făcute de personaje. Această dimensiune numerică amplifică semnificațiile poveștii și contribuie la farmecul și atractivitatea sa ca basm popular.

Prin această poveste, cititorii nu doar că se bucură de aventurile eroice ale lui Prâslea, dar învață și lecții valoroase despre curaj, ingeniozitate și raționament. Îmbinarea acestor elemente folclorice și matematice poate ajuta la dezvoltarea abilităților analitice ale cititorilor, încurajându-i să gândească critic și să aprecieze tradițiile culturale.

**Povestea „Făt-Frumos din lacrimă”** este o fabulă scrisă de Mihai Eminescu, ce îmbină elemente folclorice și teme de natură universală. Iată câteva aspecte relevante.

#### **Elemente folclorice:**

**Personajele:** povestea este populată de personaje folclorice precum Făt-Frumos, Zâna care dă naștere acestuia, și alte personaje mitologice care dau viață lumii fantastice. Aceste figuri sunt construite din tradiții și credințe populare.

**Motivul călătoriei:** voinicul Făt-Frumos pornește într-o călătorie, un element comun în poveștile populare românești, unde eroii se confruntă cu diverse obstacole pentru a-și atinge scopul.

**Bătălia dintre bine și rău:** teme ca lupta dintre forțele binelui și ale răului sunt frecvent întâlnite în folclor, iar acest aspect este reflectat și în aventura lui Făt-Frumos.

**Elemente de magie:** apariția zânelor, a obiectelor magice și a incantațiilor se regăsește astfel în poveste, întărind legătura cu tradițiile și credințele populare.

**Elemente matematice:** chiar dacă „Făt-Frumos din lacrimă” este o poveste fantastică, putem extrage unele elemente matematice sau conceptuale.

**Numerele și ordinea:** structura poveștii poate fi analizată în termeni de secvențe (de exemplu, călătoriile sunt adesea grupate în etape numerice care reflectă progresia spre finalitatea poveștii). Aceasta presupune o sortare logică, o organizare care poate fi asociată cu noțiuni matematice de bază.

**Simetrie și proporție:** la nivel de comentării, se poate observa o formă de simetrie în reprezentarea personajelor și situațiilor, cum ar fi îmbinarea puterilor binelui și răului, fie prin dueluri fie prin trădări.

**Geometria spațiului:** descrierile geografice ale lumilor fantastice pot fi interpretate dintr-o perspectivă geometrică, unde alegerea drumului poate reflecta o analiză de spațiu.

Combi-nația de elemente folclorice și matematice în „Făt-Frumos din lacrimă” crește profunzimea poveștii, relevând teme universale ce se leagă de identitatea culturală și gândirea logică. Această poveste nu doar că îmbogățește literatura română, dar invită și la o explorare interdisciplinară care să pună în valoare atât tradițiile populare, cât și raționamentul matematic.

#### **Legendele despre formarea poporului român.**

**Analiză contextuală:** plasarea legendelor despre „Traian și Dochia” în contextul istoric al Daciei și al cuceririi romane.

**Analiză tematică:** discutarea temelor de origine, identitate și sinteză culturală.

**Analiză simbolică:** interpretarea simbolurilor cum ar fi pietrificarea Dochiei (transformare, continuitate) și relația cu anotimpurile.

#### **Elemente matematice:**

**Numerele și proporțiile.** Legenda conține referiri la numere și proporții. De pildă, Traian îi spune Dochiei că are 300 de oameni înarmați, iar Dochia îi spune lui Traian că are 300 de oameni înarmați și 30 de călăreți ( $3/10$  din total).

**Progresii și progresii geometrice.** Când Traian și Dochia se întâlnesc, Traian are 300 de oameni, iar Dochia are  $300 + 30 = 330$  de oameni. Acesta este un exemplu de progresie aritmetică. Mai târziu, atunci când Traian și Dochia au 30 de oameni rămași, această cifră reprezintă o progresie geometrică.

**Geometria și măsurarea.** Legenda conține referiri la măsurarea distanței dintre Traian și Dochia, precum și la forma unor terenuri. De pildă, Dochia îi spune lui Traian că este la 10-15 mile de el.

#### **Elemente folclorice:**

**Miticul și simbolismul:** legenda conține simboluri și mituri. De pildă, Traian și Dochia sunt personaje legendare, iar lupta lor este văzută ca o luptă între bine și rău.

**Trecutul și legenda:** legenda despre „Traian și Dochia” este legată de trecutul Daciei (în prezent România) și al Imperiului Roman.

**Cultura populară:** legenda a fost transmisă oralmente pentru generații și a fost influențată de cultura populară românească.

**Simbolismul naturii:** legenda conține referiri la natură, cum ar fi pământul, apa, vântul și soarele. Acestea sunt simboluri ale vieții, moarte și regenerare.

#### **Elemente matematice și folclorice:**

**Ritm și simetrie:** legenda conține un ritm și simetrie ce reflectă ordinea naturală a lumii. De pildă, lupta lui Traian și Dochia este structurată într-un ritm alternativ între victorie și înfrângere.

**Progresia și evoluția:** legenda conține ideea progresiei și evoluției, care este prezentă atât în matematica (progresii aritmetice și geometrice), cât și în mitologia românească (ciclul vieții, nașterea, creșterea, bătrânețea, moarte).

**Timpul și spațiul:** legenda abordează teme precum timpul (lupta dintre Traian și Dochia se întinde

pe o perioadă lungă) și spațiul (distanțele între Traian și Dochia).

Aceste elemente matematice și folclorice interconectate adaugă un profund sens al legendei „Traian și Dochia”, care nu este doar un simplu mit romantic, ci mai degrabă o reflecție a vieții umane, a timpului, spațiului și a relațiilor între persoane.

Analiza și interpretarea creațiilor folclorice în învățământul general oferă elevilor ocazia de a explora în profunzime semnificațiile culturale și morale ale acestor opere. Prin metode variate de analiză și exemple practice, elevii pot dezvolta abilități critice, înțelegere culturală și apreciere pentru patrimoniul folcloric

#### Utilizarea cifrelor în opere literar-folclorice.

Cifra 3 apare metamorfozată în multiplii ei, cu și mai complicate simboluri hermetice: 3 la pătrat, de 3 ori succesiv, este egal cu 3 la cub ( $3^2 + 3^2 + 3^2 = 3^3 = 9 + 9 + 9 = 27$ ). Harap Alb și spânul merg peste 9 mări, 9 țări și 9 ape mari ( $9 \times 3 = 27$ ). Cifra 3 apare multiplicată cu  $2^2$  ( $3 \times 2^2 = 3 \times 4 = 12$ ). Împăratul Roșu le dă 12 căruțe cu pâine, 12 vaci fripte și 12 butoaie cu vin ( $3 \times 12 = 36$ ). Apare și 3 multiplicat cu  $2^3$  ( $3 \times 2^3 = 3 \times 8 = 24$ ): Gerilă se încălzește cu 24 de stânjeni de lemne, Flămânzilă mănâncă brazda a 24 de pluguri, Setilă soarbe 24 de iazuri ( $3 \times 24 = 72$ ). Cifra 3 stă la baza cifrelor 9, 12, 27, 36 și 72. Pitagora vedea în aceste cifre *ritmuri cosmice echivalente cu ritmurile biologice* și explicarea tuturor structurilor din univers [7]. Nenumărate observații mult mai profunde se pot face asupra mitologiei din *Povestea lui Harap Alb*, plină de metafore, alegorii și simboluri abstracte, cu multiple sensuri, prin care Creangă ne-a împărtășit câteva pietre prețioase din bogăția de idei culese de el din mai multe basme. El le-a potrivit într-o armonie perfectă, conformă cu matematica prezentă în cultura populară orală, în ornamentația creațiilor etnografice și a relicvelor arheologice, care stau mărturie despre o cultură înaltă, atestată în culturile preistorice de pe teritoriul locuit de vorbitorii limbii române, în țară sau în afara țării. Culturile preistorice, tradițiile și limba depășesc și relativizează frontierele politice.

Povestea lui Harap Alb, o capodoperă a literaturii române, scrisă de Ion Creangă, este plină de elemente folclorice și poate fi analizată și dintr-o perspectivă matematică în diverse moduri. Iată câteva aspecte relevante.

#### Elemente folclorice:

*Personaje mitologice:* povestea este populată de personaje fantastice precum Baba Cloanța, Rău-voitorul și Zmeul, care fac parte din mitologia româ-

nească. Aceste personaje simbolizează răul și obstacolele pe care eroul trebuie să le depășească.

*Temele eroice:* eroul, Harap Alb, trece printr-o serie de probe și aventuri, ceea ce este o caracteristică comună a basmelor folclorice. De asemenea, el beneficiază de ajutoare magice, un alt element tipic.

*Motivul călătoriei inițiatice:* Harap Alb pornește într-o călătorie care simbolizează drumul spre maturizare și învățare. Această temă este prevalentă în folclorul din întreaga lume.

*Învățăturile morale:* la finalul poveștii, Harap Alb învață lecții importante despre curaj, onestitate și valoarea prieteniei, teme universale întâlnite și în alte creații folclorice din lume.

#### Elemente matematice:

*Număr de probe:* Harap Alb trebuie să treacă printr-o serie de trei probe (așa cum se întâmplă în multe basme). Aceasta poate fi interpretată într-o perspectivă matematică drept un exemplu de grupare a probelor sau ca un simplu exemplu de secvență.

*Simetria și proporțiile:* diverse elemente de tip simbolic pot fi analizate prin prisma simetriei, cum ar fi modul în care structura poveștii aduce un echilibru între bine și rău sau cum se dezvoltă relațiile dintre personaje.

*Numărul de personaje:* numărul de ajutoare și inamici poate fi evaluat folosind concepte de combinatorică. De exemplu, numărul de combinații de personaje care ajută sau împiedică eroul poate fi un subiect de discuție.

Povestea lui Harap Alb este un exemplu emblematic al sintezei dintre folclor și elemente ce pot fi abordate dintr-o perspectivă matematică. Analizând aceste aspecte în poveste, se pot observa nu doar frumusețea literară, ci și complexitatea structurii narative și simbolismul care poate fi tradus și în limbaj matematic. Această dualitate oferă oportunități interesante pentru studiu și interpretare, combinând arta cu știința.

**Elementele matematice** pot fi identificate în diverse opere literare și folclorice, adesea sub formă de simboluri, structuri sau teme ce reflectă concepte matematice. Iată câteva exemple sau idei ce ar putea ilustra această intersecție.

*Numerele ca simboluri:* numerele au adesea semnificații simbolice în literatură. De exemplu, numărul 7 apare frecvent în povești și basme (șapte pitici, șapte zile, etc.), asociat cu ideea de competență sau sacralitate.

*Structuri matematice în poezie:* formele poetice, precum sonetul, respectă anumite structuri metrice și ritmice care pot fi analizate matematic (de exem-

plu, numărul de silabe, rimele). De asemenea, există poezii ce joacă cu concepte matematice în versuri.

**Povești cu teme geometrice:** unele basme sau povești folclorice pot explora concepte geometrice prin descrierea unor clădiri sau labirinturi, folosind astfel forme geometrice în narațiune.

**Probleme matematice în literatură:** în unele opere literare, personajele se confruntă cu probleme matematice sau de logică re devin parte din intrigă (de exemplu, Cenușăreasa - „Cinderella” cu nu mai puțin de 12 perechi de pantofi - o problemă de combinații).

**Povestiri în care se explorează conceptul de infinit.** Tema infinitului poate apărea în opere literare cu referire la univers sau timp, explorând idei precum ciclicitatea, eternitatea etc.

**Simetria și structura în proză.** Unele opere literare pot avea o structură simetrică sau circulară, ce se leagă între ele prin evenimente sau personaje, reflectând concepte de simetrie și proporții [5]. Aceste aspecte demonstrează că matematica nu este doar o disciplină tehnică, ci și o sursă de inspirație în artă și literatură, îmbogățind expresia creativă și adâncind înțelegerea temelor explorate. Tema infinitului este o notă fascinantă ce poate fi explorată în diverse opere literare, inclusiv în cadrul studiilor gimnaziale. Aceasta poate fi corelată cu elemente folclorice și matematice, oferind un cadru interdisciplinar interesant.

**Opere literare care abordează tema infinitului.**

**„Luceafărul” de Mihai Eminescu.** Luceafărul, ca simbol al dorinței și aspirației, poate fi asociat cu ideea infinitului, în special prin natura sa nemuritoare. Poemul explorează concepte precum iubirea, timpul și cosmosul, sugerând infinitatea emoțiilor și a existenței [2].

**Structura poemului - elemente matematice.** „Luceafărul” este compus din 98 de strofe (în varianta clasică, dar numărul exact poate varia în funcție de editare). Această structură poartă un simbolism numeric, sugerând ideea de echilibru și ordine cosmică.

Rimele și ritmul poemului pot fi analizate prin intermediul matematicii, având în vedere versurile alternante și structura metrică.

**Conceptul de infinitate și ciclicitate:** Hyperion, ca simbol al unei entități care transcende timpul și spațiul, sugerează o idee de infinitate. Aceasta se leagă de conceptele matematice de limite și continuitate, având în vedere că el străbate cerul timp de milenii fără a se schimba. Ciclurile naturale evidente în poem (zi-noapte, lunar-solar) pot fi corelate cu concepte matematice de periodicitate.

**Simetria și proporția:** poezia poate fi analizată din perspectiva geometriei, având în vedere poziționarea personajelor, a conflictelor și a temelor. Relația dintre Hyperion și Cătălina poate fi văzută ca un model de figură geometrică în care centrul este idealul inaccesibil

**Descompunerea narativă:** poemul poate fi descompus în părți (introducerea, conflictul, climaxul, concluzia), fiecare având un rol specific, similar unui proces matematic în care se rezolvă o ecuație. Eminescu reușește să integreze teme folclorice profunde cu un fundal care poate fi analizat și dintr-o perspectivă matematică. „Luceafărul” devine astfel nu doar un simbol al condiției umane, ci și o compunere artistică ce invită la reflecție asupra ordinii universale, a iubirii și a destinului. Această dualitate face din „Luceafărul” o lucrare complexă, multidimensională, ce continuă să fascineze cititorii și cercetătorii.

**„Cântarea României” de George Coșbuc.** Temele legate de eternitate și identitate națională pot fi interpretate ca o formă de infinit cultural și spiritual, unde tradițiile și istoria se interconectează.

**Elemente folclorice.** Bucuria perpetuă în folclor, multe balade și povești populare reflectă ideea de ciclicitate a timpului și a naturii, ilustrând concepte ca reîntoarcerea primăverii, regenerarea și efemeritatea vieții.

**Proverbe și zicători:** folclorul românesc este bogat în zicători ce sugerează un sentiment de continuitate și legătura între generații, adesea reflectând o viziune asupra timpului și vieții ca fiind infinite.

**Elemente matematice:**

**Conceptul de infinit:** în matematică, infinitul este un concept fundamental, utilizat în teoria mulțimilor, calculus și geometrie. Se poate discuta despre infinitele mulțimi, precum cele numerice, și despre modul în care acestea au fost interpretate diferit de-a lungul istoriei.

**Proporțiile și simetria:** în operele literare se pot observa structuri matematice în modul în care sunt construite versuri sau povești (de exemplu, rimele, ritmurile, dar și structuri narative).

**Intersecția dintre literatură, folclor și matematică:**

**Simetria și raporturile proporționale** din poezie pot reflecta idei matematice. De exemplu, ritmurile pot fi văzute ca relații proporționale între silabe, similar cu modul în care se relaționează numerele în matematică.

**Ciclurile de viață** din folclor, precum tradițiile agricole, pot aduce aminte de conceptele matematice de regresii sau funcții ciclice, sugerând o formă de infinite în natură și experiență.

**Concluzie.** Combinarea acestor elemente în cadrul unei teme de discuție sau analize de literatură poate oferi elevilor o înțelegere mai profundă a modului în care elementele matematice se manifestă în diferite forme de exprimare umană, pre-

cum și modul în care matematica și folclorul pot interacționa. Această abordare interdisciplinară îmbogățește experiența educațională, provocând elevii să gândească critic și creativ.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CONSTANTINESCU Nicolae. Anotimpuri culturale, Citite de mine... Folclor, Etnologie, Antropologie, Repere ale cercetării (1967-2007), Ed. Centrul Național pentru Conservarea Culturii Tradiționale, București, 2008, ISBN: 978-973-0-05933-5, 336 p.
2. CONSTANTINESCU Viorica, VIZITEU Cornelia, CIFOR Lucia, IACOB Livia. Studii eminescologice 21, Editura Clusium, Cluj - Napoca, 2019, ISSN:1454-9115, 228 p.
3. CRISTESCU Constanța. Ghidul iubitorilor de folclor nr. 7/2017, Ed. Lidana, Suceava, 2017, ISSN: 2284-5593, ISSN-L: 2284-5593, 220 p.
4. DAMIAN V., DUȘCACOVA N. (redactori-șefi). Revista de etnologie și culturologie, Vol XVIII, Centrul de Etnologie al Institutului Cultural, Academia de Științe a Moldovei, Chișinău, 2015, ISSN: 1857-2049, 160 p.
5. LOJOS Balazs. Folclor. Noțiuni generale de folclor și poetică populară, Ed. Scientia, Cluj-Napoca, 2003, 170 p.
6. POP Mihai, RUXĂNDIOIU Pavel. Folclor literar românesc, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1991, ISBN: 973-30-1130-4, 312 p.
7. RAVINI Victor. Cifrele în povestea lui Harap Alb. În: Revista de Știință și Cultură, "Limba Română", Nr. 5-6, anul XXXII, 2022, E- ISSN: 0235-9111.
8. RUSU Mariana. Tradiția. Coordonată definitorie a identității culturale, în Revista de etnologie și culturologie, vol XXI, 2017, E-ISSN 2557-6152.
9. SABIN V., DRĂGOI, I., MUȘLEA I., POP M., ALEXANDRU Tiberiu, CIOBANU Gh., PROCA-CIORȚEA Vera, JAGAMÁS I. Revista de folclor, Anul VII, Nr. 3-4, București, 1962, 196 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.06>  
 CZU: 159.9:37.015.3:316.77=111

## POOR LISTENING SKILLS: A BARRIER TO EFFECTIVE COMMUNICATION

**Mariana NIȚA,**  
*PhD candidate,*

Doctoral School of *Educational Sciences*,  
 „Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, RM  
*university lecturer, master in philology,*  
 Department of English Language and Special French Language,  
 Faculty of Letters, USM, Chisinau, RM  
**ORCID: 0000-0003-0998-9161**

**Summary.** *Listening skills play an important role not only in our daily life, but also in our professional life. In fact, this skill is considered to be the greatest challenge to be developed because when talking to a new audience, we are trying to attract people's attention by making use of different strategies. We want them to listen to us, not just hear. By honing our listening ability, we are improving our relationship with the audience, we may gain more control on our needs and interests. This paper explores the significance of listening skills in building up closer relationships with our peers, and in broadening our level of academic knowledge. Studying a new language means that we are exposed to new sounds, new vocabulary that is quite difficult to understand if you do not interact with people who speak the target language. As 14th Dalai Lama said, "When you talk, you are only repeating what you already know. But if you listen, you may learn something new."*

**Keywords:** *listening skills, listening difficulties/barriers, communicative competence, modes of listening.*

### NIVELUL SCĂZUT AL ABILITĂȚILOR AUDITIVE: BARIERĂ PENTRU O COMUNICARE EFICIENTĂ

**Rezumat.** *Abilitățile auditive dețin un rol important nu doar în viața de zi cu zi, ci și în activitatea noastră profesională. De fapt, aceasta reprezintă o provocare pentru vorbitorul care încearcă să atragă atenția unui auditoriu utilizând diferite strategii, ca acesta prin urmare să fie ascultat, și nu doar auzit. În acest articol vom încerca să demonstrăm cât de importantă poate fi dezvoltarea acestei abilități în vederea îmbunătățirii relațiilor interpersonale, în relațiile profesionale și totodată în dezvoltarea cunoștințelor noastre academice. Studiind o limbă străină, noi suntem expuși mai întâi de toate unor sunete și unui vocabular nou greu de deslușit la prima vedere, însă fiind ghidați de mentori și urmând sfaturile acestora, imposibilul devine posibil.*

**Cuvinte-cheie:** *abilități auditive, bariere auditive, competența comunicativă, modalități de ascultare.*

Every single day we talk to people and receive different information from different audience, either by reading it or listening to someone or something. When speaking about the acquisition of a new language, listening is that skill which requires the most of our attention; without it we can do nothing. In language teaching, communication is divided into four major skills: listening, speaking, reading, and writing. Listening and reading represent receptive skills, while speaking and writing are known as productive skills; there is a natural relationship between these skills [9, p. 27]. Everyone wants to speak the language they are interested in, but we can achieve this only by listening to our target lan-

guage in a proper environment, attentively, and effectively.

The entry of the United States into the World War II had a significant role in language teaching with the appearance of the Army Specialised Training Program (ASTP), 1942. The objective of that army programs was for learners to be able to communicate in a variety of foreign languages. Because there were no textbooks, L. Bloomfield and his colleagues used the technique "*the informant method*". Thus, a native speaker who was called "the informant" used to provide sentences for imitation, and a linguist was there to supervise the learning process. That was the only way they learnt a language: by listening to

that informant, without paying attention to grammar rules. That method was the starting point for linguists to put more emphasis on oral-based approach to learn a foreign language. The language was taught only by drawing attention to pronunciation and oral drilling and by the end of 1950s, the **Audiolingual Method** made its appearance [6, p. 44-47]. Nowadays we are trying to do the same: to make our students understand the importance of a good pronunciation by listening to our teachers, or even better, to authentic material from our daily life. With J. Asher's work on Total Physical Response in the late 1970s, listening, as a key element of language learning and teaching, became known to everyone. Because we know the difference between "listen to something, and hear something", we can claim that listening can be difficult even in our first language. Namely this skill demands the perfect coordination between our ears and our brain in order to be able to decode the speaker's message. That is why we need regular practice and consistent efforts to improve our listening skills. By engaging our students in active listening, we allow them to practice the English language (our target language) and to remember the new information for a later use. Step by step, they can get familiar with new sounds and vocabulary of the target language and develop the skills they need in order to speak and interact with people. A. Vizental points out that when teaching receptive skills, we must consider some basic characteristics of real-life listening because when we listen to someone, we are looking for getting the idea of the message, we are not trying to translate our interlocutor's individual words [9, p.139]:

- listening is not a manipulation of vocabulary and grammar, but a process of extracting meaning;
- the receiver is not a passive recipient of the message, but actively interacts with the person she/he is listening to and contributes meaning to it;
- receptive skills do not work alone, but together with productive ones.

Achieving a reasonable level of comprehension and automatically processing auditory data are both components of listening fluency. This calls for consistent practice and prolonged exposure to spoken language. We absorb linguistic information through reception; without it, we would be unable to produce language. Through speaking and listening activities that demand active listening, teachers assist students in practising the English language more successfully and in remembering the material for future use. In order to give students the most engaging activities, teachers must recognize the distinct functional roles that speaking and listening

play in everyday language. Listening is the skill that helps our learning and this ability increases knowledge and broadens opportunities. If we accept the person we are talking to and if we are aware of the meaning of the other person's words, who shares the same ideas, thoughts, feelings, we are very likely to understand them. Having a positive attitude towards the person we are listening to, make us take the most of these advantages [7, p.176-179]:

- listening skills help us build effective relationships;
- good listening prevents miscommunication;
- it facilitates solving problems we may have at workplace;
- effective listening helps in sharing ideas and experiences;
- good listening improves decision-making and critical thinking.

Scholars from University of Maryland, Baltimore County, say that students can be engaged in listening activities in three different ways, depending on the planned activities:

**Bidirectional** mode: Exchanges of information include two or more people.

- Have students engage in discussions where each student has to ask at least one question during the time limit.
- Have students engage in Skype conversations with students in a class in a different country.
- Instruct students to interview people in their community about the class topic.
- Assign a presentation where learners have to interact with audience members throughout the presentation.
- Read a question of the day and allow students to share their answers. Have students ask each other follow-up questions about their answers.
- Have students engage in a Scavenger Hunt where they "Find someone who" has a certain quality in the classroom.

**Unidirectional** mode: Input comes from other sources and is taken in by the listener

- Have students listen to a podcast and answer comprehension questions about it.
- Play a song or movie clip and have students fill-in-the-blanks with the missing words that they heard.
- Create a study guide for your lecture and have students fill in the notes (including titles, key words, dates, names, etc.) by listening.
- Instruct students to listen to a news show and identify various parts of spoken language including fillers, intonation, stress, etc.
- Give students a category (birthdays, height,



shoe size, etc.). Students listen and arrange themselves from highest to lowest by listening to their classmate's answers.

**Autodirectional** mode: Our internal self-dialogue and self-talk where the listener listens to his or her own thoughts.

- Have students sit in silence for a period of time. After they write down all of their self-talk thoughts, they may keep a self-talk journal.
- Play four corners: assign each corner of the room as an answer to a question. Have students move to different corners based on their answers to the question.
- Have students brainstorm a topic by making a mind map individually.
- Instruct students to think about a topic for one minute. Students can draw out their thinking on a poster [1, Apud p.72].

However, as S.Kumar and P. Lata (2015) argue if we want to be successful in what we do, we need, first of all, to identify the main features of a *poor listener* and a *good listener* because this will help us focus on the points to be improved when talking to them:

a) *a poor listener*: either will try to blame the speaker or will consider the subject to be dry; will get distracted easily, failing to focus on the speaker and the message being conveyed; will find it difficult to listen to complex material, will interrupt the speaker, which can disrupt the flow of conversation and prevent them from fully understanding the message; will have the tendency to read light and recreational materials; will resist new ideas; will pay much attention to appearance and delivery, providing little to no feedback, such as nodding, making eye contact, or verbal affirmations, which can signal to the speaker that they are not engaged.

b) *an effective listener*: will think and summarize the information, will fight against distractions in order to concentrate; will keep listening on a regular basis; will take notes and organise important information; will listen for ideas; will pay attention to the body language, tone, and style, and of course will listen to the speaker and respond when required [5, p.251] Good listeners can filter out distractions and focus on relevant information, which is crucial for effective thinking and memory consolidation.

It is worth considering that the oral basis that native English speakers possess is not shared by students learning English as a second language. Oral skills are taught before literacy skills for L1 learners; for L2 learners, on the other hand, literacy and oral

skills are typically introduced simultaneously. As a result, in order to accommodate the unique needs of L2 learners, teachers may need to adapt their L1 context practices while conducting extended listening in the L2 context. The integration of reading and listening builds students' confidence. Reading aloud and listening simultaneously before listening not only gives listeners useful context and minimizes linguistic barriers, but it also encourages students to pay closer attention to it. Selecting engaging readings that are appropriate for their level of language proficiency encourages pupils to continue listening. The secret to increasing fluency involves ongoing practice that only relies on listening. While it has been proven that reading and listening at the same time improves comprehension, practicing follow-up listening activities allows students to focus entirely on the listening assignment, which closes the learning cycle. S. Kumar and P. Lata say that listening activities tend to create high levels anxiety and stress and that is why teaching listening skills is one of the most challenging tasks for our students. So they propose some useful and important techniques for effective listening [Ibidem, p.255]:

- ✓ to improve students' listening skills, they should have an open mind;
- ✓ the effectiveness of listening depends on the intensity of the interest taken, their motivation;
- ✓ employ critical thinking while listening;
- ✓ observe the non-verbal clues of the speaker, as this will enable them to grasp the message;
- ✓ ask relevant questions, so that they could keep the track of the ideas from the recordings;
- ✓ paraphrase the message in simple words.

In both design and methodology, classroom receptive tasks have to mirror real-world reception. When decoding written or spoken texts, students must consider the text's overall meaning rather than its individual words and phrases, and they must consider the new vocabulary within its context. The teacher has to help the students use context clues to forecast meaning and elicit it. Students actively participate in the process of decoding information rather than being passive recipients of it in a real-world listening exercise [9, p.140]. With that in mind, as Gincu I. (2021) notices, in order to improve attentiveness, listening comprehension lessons should instill a verbal urgency for memorization. It is an important component of memory and ought to come from the lesson itself, not from the instructor. Enhancing students' instant recall is one of listening's objectives in order to lengthen their memory spans. The researcher argues that *listening is receive-*

*ing, receiving requires thinking, and thinking requires memory; there is no way to separate listening, thinking, remembering* [3, p.97] Listening is a crucial skill that significantly affects our thinking and memory process, thus, playing a vital role in effective communication and learning. Good listening skills enable clear understanding and effective response, enhancing interpersonal relationships and professional interactions. This skill is fundamental in educational settings and professional environments. Consequently, understanding and retaining spoken information is essential; it helps in understanding our students' perspectives, fostering empathy, and stronger emotional connections. It goes without saying that active listening engages critical thinking as students process and evaluate information in real-time. As a result, this involves analyzing the content, making inferences, and synthesizing new ideas. Therefore, teachers need to consider some questions about listening comprehension [2, p.234]:

- What are students doing when they listen?
- What factors affect good listening?
- What are the characteristics of "real-life" listening?
- What are the many things students listen for?
- What are some principles of designing listening techniques?
- How can listening techniques be interactive?
- What are some of the best techniques for teaching listening?

Listening actively supports critical thinking by allowing students to gather comprehensive information before forming judgments and opinions. When students listen attentively, they create stronger mental representations of the information, making it easier to recall later. Repetition and reinforcement through listening can aid in long-term retention. For instance, students say that when hearing a concept multiple times, this strengthens neural connections, and enhances memory retention. Listening demands perfect coordination between our ears and brain. So maintaining focus over prolonged periods improves the ability to understand and remember detailed information we are interested in. Effective listening can reduce misunderstandings and conflicts, lowering stress levels, which positively affects cognitive functions like thinking and memory. Engaging with content emotionally through listening can create stronger memories due to the emotional connection to the material.

**Factors that lead to poor listening:** Poor listeners often misunderstand the message, leading to errors and miscommunications. In educational contexts, students who are poor listeners may struggle to absorb and retain information, affecting their

academic performance. When it comes to listening, the primary issues are *phonological phenomena* including elision, assimilation, reduced forms, delivery rate, and background noises. Additionally, *the register* can be problematic because it can be challenging to grasp jargon and other non-standard or colloquial language. In this case, some of our students' micro-skills need to be developed [8, p.347; 2, p.238]:

- a. retaining chunks of language of different lengths;
- b. discriminating among the distinctive sounds of English;
- c. recognizing stress patterns (words in [un] stressed positions), rhythmic structure, intonational contours as well as their meaning;
- d. recognizing reduced forms;
- e. distinguishing word cores, boundaries;
- f. interpreting the significance of order;
- g. getting familiar with different registers and delivery rates;
- h. redundancy;
- i. performance variables;
- j. interaction.

As in the case of reading, understanding a spoken text will be facilitated by a number of listening strategies, such as [8, Apud. p.347]:

- looking for key words;
- looking for non-verbal cues;
- predicting the speaker's purpose on the basis of context;
- guessing;
- seeking clarification (in interactive listening tasks), as well as a number of exam DOs and DON'Ts, including:
  - a. try to understand the idea without understanding every word;
  - b. for multiple-choice tests: look at the questions and underline key words; look for synonyms;
  - c. for multiple choice: sometimes you will have to choose the closest or the least unlikely option;
  - d. look for question-related discourse markers: expressions for giving opinion if the task is to decide what people think; expressions for the realization of different functions;
  - e. for a gapped text – read the text before listening and try to predict what fills in the gaps: from factual information (what exactly) through approximating (what kind of information) to grammar clues (what grammatical category is needed);
  - f. for multiple matching: while listening for the first time try to extract the main idea every speaker expresses;
  - g. on most occasions, it is advisable to read the

task requirements/comprehension questions BEFORE listening.

Taking everything into consideration, teaching receptive skills requires both cognitive and meta-cognitive instruction. First and foremost, the teacher enhances the student's language proficiency while also assisting them in relying on contextual and co-textual cues; the latter appear to fall under the area of both cognition and metacognition, which is essentially the study of how tasks in general, such as reading and listening tasks, can be completed most successfully. It is essential to know what skills we want to develop because students are trying to get the whole message of the recording, **top-down listening**, but this process may be hampered by different listening barriers like idiom, phrasal verbs, limited vocabulary, or even more advanced vocabulary, **bottom-up obstacles** which can cause emotional disruptions in the process of speaking [4, p. 337]. The choice of wrong activities and poor organization of them at those three stages, *pre-listening*, *while-listening*, and *post listening* stages, wrong variety of language, techniques, strategies may contribute to the misinterpretation of the message. Poor listening results in incorrect or incomplete responses and this leads to psychological barriers, lack of interest to continue with the rest of the activities. Listening requires concentration, patience, organization, proper planning, and an environment devoid of fear in which students have the opportunity to work in pairs, groups to develop interper-

sonal communication. It is very helpful when we let them discuss the answers together and if they are stuck, we need to provide some help like playing the recording repeatedly, or play little bits of it in order to discuss the words, expressions they do not understand (*intensive listening*). This strategy will improve their listening comprehension. However, we need to encourage them to make use of *extensive listening* because different styles, topics help them to develop effortless listening and to overcome the barriers they may have [5, p.253].

**Conclusions.** Encouraging active listening in classrooms can improve students' performance by enhancing their ability to process and retain information, strengthen their relationships, and improve personal and professional outcomes; listening skills help them build effective relationships and facilitates solving problems. In professional environments, good listening skills can lead to better decision-making and problem solving. By recognizing the interplay between listening, thinking, and memory, students can develop better communication strategies, improve cognitive functions, and enhance their overall learning and performance. When we use verbal and non-verbal cues, we show that we are engaged and we understand them. If our students have misunderstandings and they want to clear them up, they should be encouraged to ask questions for clarification and summarize key points to ensure accurate understanding.

### BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, the USA: Heinle and Heinle, 2001. 552p. ISBN13: 978-0-8384-1992-2.
2. DOUGLAS BROWN, H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education: New York, 2000. 350p. ISBN 0-13-017816-0.
3. GINCUI, I. *English Didactics: a course in the English language teaching*. Chisinau: CEP USM, 2021. 248p. ISBN 978-9975-158-18-3.
4. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 5<sup>th</sup> edition, 2015. 446p. ISBN 978-1-4479-8025-4.
5. KUMAR, S., LATA, P. *Communication skills*. Oxford University Press, 2015. 600 p. ISBN10: 0-19-945706-9.
6. RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1995. 169 p. ISBN 0-521-32093-3.
7. SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Macmillan Education: Oxford, 2005. 430p. ISBN 1-4050-1399-0.
8. TURULA, A. *Teaching English as a Foreign Language: From Theory to Practice... And All the Way Back*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2010. 250 p. ISBN 978-83-61425-19-9.
9. VIZENTAL, A. *Metodica predării limbii engleze: strategies of teaching and testing English as a foreign language*. Iași: Polirom, 2008. 340 p. ISBN 978-973-46-0954-3.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.07>  
CZU: 371.214:373:159.9

## COORDONATE DEFINITORII ALE CADRULUI TRANSDISCIPLINAR

**Maria Diana APREOTESEI,**  
*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R.M.,  
*profesoară pentru învățământul primar,*  
Școala Gimnazială „Regina Maria”, județul Bacău, **România**  
**ORCID: 0000-0002-3640-2189**

**Rezumat.** *Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt două dintre cele patru săgeți ale unui și aceluiași arc: cel al cunoașterii. Caracterul complex și integrat al unor probleme cum ar fi globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională, sărăcia, conflictele etc. revendică o abordare transdisciplinară.*

**Cuvinte-cheie:** *interdisciplinaritatea, transdisciplinaritate, educație transdisciplinară, curriculum transdisciplinar, metodologie transdisciplinară.*

### DEFINING COORDINATES OF THE TRANSDISCIPLINARY FRAMEWORK

**Summary.** *Interdisciplinarity and transdisciplinarity are two of the four arrows of one and the same bow: that of knowledge. The complex and integrated nature of problems such as globalization, migration, interculturality, environmental protection, information explosion, poverty, conflicts, etc. claims a transdisciplinary approach.*

**Keywords:** *interdisciplinarity, transdisciplinarity, transdisciplinary education, transdisciplinary curriculum, transdisciplinary methodology.*

Pluridisciplinaritatea propune o abordare tematică a conținuturilor, când materia de studiu nu este grupată pe discipline, ci pe teme, pe crâmpie de viață, așa cum se prezintă ea în realitate. Ea pornește de la concepte comune mai multor obiecte de studiu sau de la teme și situații de instruire special create, privind fenomenele sub diverse aspecte.

Acest mod de a proceda este folosit de belgianul Decroly în renumitele „centre de interes”?. Potrivit concepției sale, temele care alcătuiesc conținutul instrucției trebuie create de elevi, după interesele și trebuințele de cunoaștere pe care le manifestă ei. „Centrele de interes” sunt grupate în jurul a patru teme principale, care corespund unor categorii de trebuințe vitale ale copilului: alimentația, apărarea împotriva intemperiilor, apărare împotriva unui pericol și nevoia de a fi activ. Prin această organizare a conținuturilor se urmărește stimularea a trei activități ale gândirii, pe care Decroly le consideră principale pentru progresul intelectual al elevului: *observației, asociația și explorarea.*

**Avantajele principale ale perspectivei pluridisciplinare sunt:**

- abordarea globală a fenomenelor;

- stimularea motivației pe baza cercetării problemelor și realităților înconjurătoare;
- bazarea pe principiul de la apropiat la îndepărtat;
- decompartmentarea și reducerea dogmatismului;
- transferul și îmbogățirea cunoștințelor dobândite de la o situație la alta.

Însă, abordarea tematică poate fi învinuită, că structurează în mod artificial și haotic cunoștințele, eliminând din instrucție principiul succesiunii și al sistematizării, violând deseori structurile interne ale materiilor și defavorizând educația gândirii logice. Nu satisface nici necesitatea construcției progresive a structurilor cognitive de la simplu la complex și, implicit, gradul redus de însușire a științelor din cauza simplificărilor excesive.

Se poate, totuși, pornind de la studierea programelor unei clase de elevi, de realizat o proiectare pluridisciplinară a unor lecții sau sisteme de lecții folosind noțiunile comune pe măsură ce apar în parcurgerea conținutului disciplinelor predate, însă, fără a viola cunoștințele anterior dobândite și

construind temeinic structurile cognitive necesare progresului de învățare.

Promovarea interdisciplinarității constituie un element definitoriu al progresului cunoașterii. Interdisciplinaritatea apare ca o necesitate a depășirii granițelor artificiale între diferite domenii. Este unanim acceptat că în viața de zi cu zi nu folosim cunoștințeperate acumulate la anumite discipline și nu valorificăm capacități specifice unei materii de studiu.

Perspectiva interdisciplinară facilitează „formarea unei imagini unitare asupra realității” și dezvoltarea unei „gândiri integrate”. Într-un document pregătit al unei reuniuni UNESCO asupra programelor școlare problema interdisciplinarității este pusă în următorii termeni: „Există numeroși factori care subliniază că interdisciplinaritatea a devenit o necesitate și apare ca o consecință logică a integrării tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente, iar marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară.

Soluția de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii concepute în maniera tradițională, iar o combinație între aceste două formule, realizată atât în funcție de exigențele științelor contemporane și de diferite activități sociale, cât și de exigențele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă și mai eficace” [7].

Interdisciplinaritatea este definită ca o interacțiune existentă între două sau mai multe discipline și poate să meargă de la simplă comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării. Abordarea interdisciplinară presupune transferul metodelor dintr-o disciplină în altă, căutându-se teme comune mai multor discipline, care pot conduce la realizarea obiectivelor de învățare de nivel înalt, a competențelor transversale (luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea tehnicilor și metodelor de învățare eficientă), care, indiferent de disciplină, implică aceleași principii prin utilizarea unor strategii de predare - învățare bazate pe probleme. Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis și se pot stabili legături între discipline. Prin interdisciplinaritate se realizează acțiunea deschisă dintre competențe sau conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline, ce implică interpretarea disciplinelor, se dezvoltă competențe integrate/transversale/cheie, apar transferuri ori-

zontale ale cunoștințelor dintr-o disciplină în altă la nivel metodologic și conceptual.

Interdisciplinaritatea presupune abordarea conținuturilor complexe având ca scop formarea unei imagini unitare asupra unei anumite problematice. În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic. Interdisciplinaritatea este o modalitate de a rezolva problemele și de a răspunde la întrebări care nu pot fi rezolvate prin metode sau abordări unice și reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și permite contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite. Este o componentă a procesului de instruire prin care se asigură aspectul activ și formativ de dirijare efectivă a învățării.

Educația transdisciplinară se întemeiază pe principiile statuate în *Raportul Delors* al Comisiei internaționale pentru educație în secolul al XXI-lea, de pe lângă UNESCO : *a învăța să cunoaștem, a învăța să facem, a învăța să trăim împreună și a învăța să fim*. Doar astfel *construcția persoanei și a personalității va trece inevitabil prin dimensiunea transpersonală; numai așa vom învăța cum să ne recunoaștem în persoana celuilalt*. „Există o interrelație destul de evidentă între cei patru piloni ai noului sistem de educație: cum să înveți a face învățând să cunoști și cum să înveți a fi învățând să trăiești împreună cu ceilalți? În viziunea transdisciplinară, există, de asemenea, o *transrelație*, care leagă cei patru piloni ai noului sistem de educație și care își are sursa în propria noastră constituție ca ființe umane [12]. O educație viabilă nu poate fi decât o *educație integrală a omului*. O educație care se adresează totalității deschise a ființei umane, și nu unei singure componente din ea.” [20] Astfel, educația transdisciplinară poate fi definită metaforic ca o „educație a eliberării”, o relație foarte subtilă și complexă între ființe aflate în starea de „permanentă interogație și integrare” pe parcursul întregii vieți.

Pe de o parte, teoria transdisciplinară a educației recuperează semantic la modul contemporan accepțiunea clasică a sintagmei latine „trans-”, cuprinzând în sine, ca trepte simultane și succesive, *disciplinaritatea, multi-disciplinaritatea, inter-disciplinaritatea și trans-disciplinaritatea*. Astfel, multiplele capitole și discipline ale pedagogiei (teoria educației, didactica, metodologia, docimologia, ma-

nagementul educațional ș.a.) se regăsesc unificate într-o perspectivă global- integratoare. Dar nu numai atât; pentru prima oară în istoria gândirii pedagogice contemporane se oferă un temei suficient de consistent și convingător al cuprinderii tuturor vârstelor omului (de la cea preșcolară la aceea a senectuții) în continuitatea și confluența tuturor acțiunilor educative, sub egida educației continue/permanente și a educației adulților. De acum înainte – cel puțin din punct de vedere teoretico-metodologic – nici unul dintre cei implicați într-un fel sau altul în ceea ce se numește generic *educație* nu mai poate ignora deschiderea extraordinară a unei atari viziuni de ansamblu, limitându-se la orizontul unei specializări înguste ori al vagului „pedagogiei generale”.

Pe de altă parte, transdisciplinaritatea aduce cu sine în educație reprezentarea unitară a personalității umane, în multitudinea diverselor ei trăsături. Căci, nu mai este suficient să ne raportăm la *subiectul educației* (care este, în același timp, și „obiect”) ca la o ființă exclusiv intelectual-rațională, făcând abstracție de sensibilitatea sa, imaginația, intuiția și trăirile sale psiho-afective. *A fi* nu este numai *a fi intelect* sau *rațiune*, după cum nu înseamnă *a fi* numai *trăire*. Orice ființă umană ar trebui, la un moment dat, să-și pună întrebarea dacă ea este numai corp, suflet sau/și spirit, însă specialiștii în educație vor trebui să-i argumenteze că este mai mult decât fiecare în parte și toate la un loc. Din moment ce transdisciplinaritatea afirmă și explică *dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate*, atâta timp cât procesul educațional este văzut și conceput la un singur nivel de Realitate, ființa celui educat va apărea sub ipostaza unui *cuplu dual de contrarii*, corespunzător principiului terțului exclus (de ex., elevul este inteligent sau non-inteligent, a învățat sau nu a învățat lecția de zi, este disciplinat sau indisciplinat la clasă ș.a.m.d.). Mai mult, ancorarea în respectivul nivel de Realitate se traduce prin descompunerea analitică permanentă a personalității sale în elementele de bază (el este văzut „în secțiune”, separat ca intelect, separat ca afectivitate, separat ca voință). Or, cum am putea concepe o personalitate umană scindată ca trăind, gândind și acționând *unitar*, așa cum se prezintă ea în realitate?

Între modalitățile moderne de abordare a procesului de învățământ s-a impus în ultima vreme accepțiunea transdisciplinară. Ea poate fi definită în două sensuri:

a) prelevarea în procesul de predare-învățare în mod predilect a legăturii dintre cunoștințe, prin folosirea selectivă a conceptelor care transced

aria mai multor domenii I și prin construirea de noi discipline sau a unor noi domenii de cunoaștere;

b) axarea în procesul educațional nu pe discipline, ci pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului, în această concepție rolul disciplinelor nu se neagă completamente, însă ele sunt scoase din “capul mesei” pentru a deveni doar furnizori de obiecte și situații de învățare și ca liant între diverse experiențe de învățare/formare a elevului. Primul sens, lansat de S.Marklund (98), este foarte apropiat de conceptul interdisciplinarității, al doilea, apărut după lansarea lucrărilor lui D’Hainaut, ne interesează mai mult, deoarece este focalizat, centrat pe elev, subordonând disciplinele omului.

Organizarea conținuturilor în manieră transdisciplinară se bazează în procesul de predare-învățare pe conduitele mentale, prin care elevul cucerește sensul complex al conceptelor fundamentale în perspectiva unei integrări electivă, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educațional (proiectare, desfășurare, evaluare). Parcurgerea materiei de studiu în acest mod înlătură dificultatea cu care se confruntă elevii când li se cere să utilizeze cunoștințele lor în diferite situații spontane sau să folosească prin transfer cunoștințele deja înscrise pe matrișa sa intelectuală.

L. D’Hainaut consideră, ca transdisciplinaritatea poate fi organizată în trei moduri:

- orizontal, abordarea curriculum-ului printr-un demers ce trece prin situațiile cele mai variate, împrumutate de la multiple cadre sau discipline;
- vertical, de a găsi în disciplinele tradiționale de studiu, ocaziile și situațiile în care să se exerseze diferitele demersuri propuse;
- tematic, de a pleca de la situații pluridisciplinare, constituind ocazii alese cu grijă pentru a indica demersurile intelectuale și afective, precum și pentru a familiariza elevul cu diferitele discipline (5,p.218-219).

Abordarea transdisciplinară nu antrenează numaidecât schimbări profunde în structura școlară, întrucât permite ca acțiunea în plan vertical să se desfășoare pe disciplinele de studiu, suferind schimbări esențiale în orientarea acțiunilor educative. Această realitate ferește învățământul în plan disciplinar de a se îndepărta prea mult de educația profesională specializată și de a deveni, prin generalitate excesivă, un mozaic socio-cultural. Transdisciplinaritatea verticală, care nu necesită transformări profunde în formarea profesorilor, în materialul di-

dactic și mari cheltuieli, ar putea fi pista de lansare pentru cea orizontală și tematică.

Transdisciplinaritatea, fiind o achiziție a ultimilor două decenii, nu este o dogmă care trebuie implantată total și forțat în structura învățământului, dimpotrivă, ea reprezintă, de fapt, o necesitate și poate deveni o realitate dacă se va ține seama: „de exigențele psihologice ale diferitor vârste; de obiectivele specifice ale diferitor niveluri ale învățământului; de structura și de metodologia diferitor științe contemporane; de exigențele tehnice ale producției modeme și ale muncii; de nevoia resimțită de fiecare om de a avea o viziune globală asupra universului și de instrumente de investigație, de interpretare și de clasificare, care pot să-l ajute să înțeleagă și să aleagă; de experiența și de posibilitățile tehnice și economice ale fiecărei țări”. Firește, ea nu este un panaceu și o soluție unică pentru renovarea învățământului, cu toate că dinamica sa și îndeosebi rapidă perimare a cunoștințelor și abilitărilor o reclamă.

Științele educației vor trebui să asimileze componenta reflexivă propusă de paradigma transdisciplinarității, în tentativa de a micșora decalajul dintre procesul educațional și domeniile științifice de avangardă, precum și evoluția tot mai accelerată a societății. Dacă este adevărat că doar prin cunoașterea câtorva principii și legi generale ale electrotehnicii nu se poate construi un aparat de radio, TV, video, computer etc., tot atât de adevărat este că nici prin cunoașterea câtorva principii pedagogice generale nu se poate face educație la nivelul exigențelor contemporane. Fără o corectă și substanțială „priză de conștiință” *culturală* a consecințelor acestor teorii științifice și ale aplicațiilor tehnologice care derivă din ele, învățământul riscă să rămână literă moartă, proiecție vetustă a culturii secolelor trecute.

Autoformarea continuă a personalității umane prin educație implică raportarea constantă la sine și la ceilalți, prin crearea și asimilarea modelelor culturale, respectiv transmiterea valorilor culturii și civilizației într-o permanentă împletire inextricabilă a cunoașterii, trăirii, voinței de a fi și de a face, de a se găsi în armonie cu lumea. Ea presupune învățarea atitudinii *transculturale, transreligioase, transpolitice și transnaționale* - premisă fundamentală a înțelegerii depline a propriei culturi, religii, politici și națiuni. Concepută transdisciplinar- reflexiv, educația ca proces și produs conștient al ființei umane se relevă în deplina ei semnificație.

Dinamica socială a ultimelor decenii aduce în fața lumii contemporane o serie de provocări față de care domeniul educației nu poate rămâne indiferent. Principala caracteristică a acestor provocări sau probleme stringente este aceea a *complexității*.

Se pare că niciodată până acum omenirea nu s-a confruntat cu probleme atât de complexe, atât sub raportul cauzelor și efectelor, cât și în ceea ce privește impactul lor asupra oamenilor.

Încă din 1700, J.J. Rousseau susținea necesitatea unui curriculum bazat pe nevoile și interesele individului, pornind de la experiențele vieții cotidiene. La rândul său, J. Dewey avertizează că învățarea în școli trebuie să fie focalizată pe rezolvarea problemelor specifice vieții de zi cu zi. În 1929, Alfred North Whitehead menționa: „Există un singur obiect de studiu pentru educație, și acela este Viața, în toate manifestările sale.”

Într-o analiză efectuată la nivelul țărilor membre ale Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare au fost identificate o serie de tendințe majore care au adus modificări ale scopurilor educației și au condus la revizuirea curriculum-ului. Cele mai importante tendințe au fost considerate accentul pus pe abilitățile de ordin înalt și pe capacitățile cross-curriculare, integrarea disciplinelor, legăturile constante cu comunitatea, folosirea tehnologiilor în predare-învățare, accentul pus pe învățarea prin cooperare, importanța evaluării performanțelor, creșterea responsabilităților și a capacităților manageriale ale școlilor.

De ce o abordare transdisciplinară a învățării?

Plecând de la principiile transdisciplinarității enunțate de Basarab Nicolescu, a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să conviețuiești, a învăța să fii, o astfel de abordare în procesul învățării mută accentul de pe manualul școlar pe dezvoltarea competențelor elevului, pe crearea unei legături nu numai între discipline ci și între discipline și structura spirituală a acestuia. Astfel, abordarea transdisciplinară a învățării este într-un tot benefic, deoarece oferă elevilor posibilitatea de a se exprima pe ei înșiși, maximizează posibilitatea ca fiecare elev să învețe în ritmul propriu și să fie evaluat în raport cu performanța sa anterioară, oferă elevului posibilitatea de a se manifesta plener în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente. De asemenea, situează elevul în miezul acțiunii, rezervându-i un rol activ și principal: să imagineze, să construiască pe plan mental, să investigheze, să exploreze, să creeze, să transpună în practică, să-și valorizeze experiența cotidiană.

Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt două dintre cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: cel al cunoașterii.

Caracterul complex și integrat al unor probleme cum ar fi globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională, sărăcia, conflictele etc. revendică o abordare transdisciplinară [5].

Transdisciplinaritate, concept cu rezonanțe ample și, totodată, cu riguroase articulații și prelungiri în diverse domenii ale cunoașterii. Transdisciplinaritatea e, în viziunea lui Basarab Nicolescu, o mărturie a necesității înnoirii instrumentelor metodologice și gnoseologice ale ființei umane, o expresie a conjuncției între conștiință și știință, un argument al concilierii între spiritualitate și raționalitate, între afectivitate și intelect, pentru o mai bună reșezare și fundamentare a cunoașterii lumii [8].

Termenul de transdisciplinaritate primește în ultima vreme o atenție deosebită în diverse domenii și mai ales în educație, care folosește această abordare pentru a eficientiza educația și pentru a sprijini realizarea scopului fundamental - pregătirea pentru integrarea în viața socială reală. Scopul final al educației este ca elevii să înțeleagă și învețe cum să trăiești frumos într-o lume pluralistă, complexă, cu multe incertitudini și prin abordarea transdisciplinară încercăm să oferim sprijin acestor așteptări.

Termenul a evoluat de la un prim pas pentru a depăși interdisciplinaritatea prin sensul dat de Jean Piaget care propune expresia „peste discipline” pentru a explica conceptual, „o abordare holistică a lumii reale care este interactivă” și extrem de complexă; prin urmare, „preocupările transdisciplinare - așa cum este indicat de prefixul „trans” - care este în același timp între discipline și în diferite discipline și dincolo de orice disciplină. Scopul său este înțelegerea lumii actuale, unul dintre imperativele sale este unitatea cunoașterii” [4, 7].

În același context Adonis spunea: „Trans: acest prefix este astăzi dător de viață a culturii și a omului. Acest prefix nu trece în neființă ceea ce depășește, ci pune în mișcare ceea ce depășește, orientându-l spre un nou context” [5]. Aceasta este o etică ce se dovedește revoluționară în planul spiritului, contagioasă în planul sensibilității vitale și profetică în planul conștiinței.

Transdisciplinaritatea este o nouă cale inițiativă; ea integrează fundamentele vechilor tradiții ezoterice și ale științei contemporane, înnoindu-le limbajul; o cale vizionară și operativă, care se adresează celor mai deschise conștiințe trezite și care trasează linii riguroase de acțiune. Introducând riguroarea în inima gnozei, aceasta va evita derivatele și delirurile gen New Age. Creând punți între științele exacte și științele umaniste, între Știință și Tradiție, între gândirea științifică și gândirea simbolică, între cunoaștere și ființă, Transdisciplinaritatea tinde către unitatea cunoașterii, trecând prin etapa obligatorie a autocunoașterii [Ibidem].

Competențele, valorile și atitudinile de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială în

contextul dinamicii societății contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor școlare clasice (formale).

Promovarea unui *model formativ transdisciplinar* poate contribui la depășirea „crizei mondiale a educației” persistentă în sistemele moderne de învățământ „aflate în decalaj cu mutațiile lumii contemporane”.

Soluția strategic adoptată de UNESCO, prin *Comisia Internațională pentru Educație în secolul al XXI-lea*, tinde spre un astfel de *model* necesar pentru reconstrucția sistemelor postmoderne de învățământ în raport de:

- idealul educației elaborat din perspectivă transdisciplinară - personalitatea integrală, complexă, expresie a unei totalități deschise a ființei umane, bazată pe formarea, dezvoltarea globală, nu doar a uneia dintre părțile acesteia;
- scopurile generale ale educației, definite în termeni de competențe psihologice transversale, transdisciplinare [3].

Integrarea curriculară se realizează prin stabilirea unor relații clare de convergență între cunoștințe, capacități, competențe, atitudini și valori care aparțin disciplinelor școlare distincte, al obiectivelor sau al metodelor. Demersul care își propune să răspundă la întrebări sau să rezolve probleme semnificative ale lumii reale, prilejul de valorificare și aplicare a cunoștințelor, de formare a unor capacități ce transcend disciplinele este *transdisciplinaritatea*. Aceasta reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, ajungându-se la fuziune, faza cea mai complexă și radicală a integrării.

Prin urmare, „schimbările de atitudine socială și individuală au nevoie de un nou tip de educație, adecvat secolului pe care îl trăim, bazat pe principii transdisciplinare” [Ibidem].

Evoluția transdisciplinară a educației reflectă cerințele modelului cultural al societății informaționale cu caracter global și deschis. Valorile pedagogice generale (binele, adevărul, utilitatea adevărului aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică) aflate la baza construcției obiectivelor și a conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) trebuie integrate într-un *model transdisciplinar* care permite depășirea tensiunilor spirituale (etice, culturale, politice, economice, religioase etc.) perpetuate de un sistem de învățământ susținut predominant prin abordări monodisciplinare, intelectuale (în conținut) și formale (în formă), rigide la nivel de proiectare și realizare instituțională [3].



Pentru că universul este prezentat ca o unitate în sine, ca un întreg nedivizat, iar educația trebuie să-l descrie și explice în ansamblu și nu ca discipline dispersate. În plus, viața însăși trebuie înțeleasă în complexitatea și dinamica ei.

Holismul, teoria care susține relațiile elementelor structurale și funcționale ale părților și ale întregului, implică la nivelul curriculumului viziunea integrată a fenomenelor, obiectelor și proceselor care sunt studiate. Curriculum-ul transdisciplinar implică în sine o fuziune de idei, cunoștințe, metode, valori aparținând mai multor discipline sau domenii de studiu. Deci, abordarea trans-disciplinară, holistică, care depășește limitele fragmentării disciplinare, oferă o viziune mai completă a lumii și a vieții și are ca punct de plecare natura umană toată complexitatea și diversitatea formelor sale de manifestare. „Educația transdisciplinară se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor [7].

Prin urmare, în școală, pe de o parte, trebuie să-i ofere șansa elevului de a prezenta viața și lumea din jur într-un mod armonios și complex și, pe de altă parte, elevul însuși trebuie privit în ansamblul său, ca un întreg.

Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o fuziune a cunoștințelor specifice diferitelor discipline, la descoperirea unor noi câmpuri de investigație, la conceperea unor noi programe de cercetare. Abordarea transdisciplinară este centrată pe „viața reală” cu probleme importante. Considerându-se că deschide calea către atingerea unui nivel al cunoașterii superior, transdisciplinaritatea a fost numită și prin sintagma „o nouă viziune asupra lumii”, fiind capabilă să conducă la înțelegerea, soluționarea multiplelor probleme complexe și provocări ale lumii actuale. Învățarea nu mai este rezultatul exclusiv al demersurilor profesorului, este un proces cognitiv complex și o activitate socială intra și interpersonală.

Momentul prielnic achiziționării anumitor cunoștințe nu mai poate fi prezis și/sau impus, cel mult, activitatea (lecția), poate fi localizată în spațiu și timp în sala de clasă.

Transdisciplinaritatea permite „învățarea în societatea cunoașterii” și asigură formarea la elevi a competențelor transferabile, dezvoltarea competențelor de comunicare, intercunoaștere, autocunoaștere, asumarea rolurilor în echipă, formarea comportamentului prosocial, evaluarea formativă. Abordarea transdisciplinară a situațiilor de învățare, complexă, globală, integratoare a disciplinelor, permite realizarea unor situații de învățare noi pentru dezvoltarea competențelor generale vizate de

ariile curriculare și a celor cheie, cu proiectarea rezultatelor învățării în viața reală în care elevii își vor desfășura activitatea ca adulți.

Integrarea transdisciplinară presupune o întreprindere a mai multor discipline și poate genera apariția unor noi domenii de cunoaștere. Cercetarea transdisciplinară este radical distinctă de cercetarea disciplinară, între acestea fiind o relație de complementaritate.

Profesorii care predau transdisciplinar necesită o pregătire psihopedagogică excelentă, un nivel ridicat de inteligență și spontaneitate, disponibilitatea de a concepe programe care să includă teme cu caracter transdisciplinar. Abordarea transdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu reprezintă un domeniu închis, prin urmare este necesară exploatarea și punerea în evidență a legăturilor dintre variatele discipline.

O cunoaștere reală și complexă, însoțită de formarea unei viziuni integratoare despre viață și lume este posibilă numai dacă elevii pot să coreleze transdisciplinar informațiile obținute atât din lecțiile predate, cât și din activitățile de educație nonformală și informală la care participă aceștia.

Un profesor bun este capabil să-i facă pe elevi să conștientizeze aceste conexiuni și să înțeleagă semnificația, utilizând stiluri de predare adecvate.

Abordările transdisciplinare se pretează la toate nivelurile și la toate tipurile de clase având nevoie de oameni cu o gândire complexă care să facă corelații între noțiunile teoretice și realitatea de zi cu zi.

În urma învățării transdisciplinare elevul va fi capabil să interpreteze, să analizeze, să formuleze, să exprime opinii personale, să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme date, să identifice și să soluționeze probleme.

Dacă prin abordarea „monodisciplinară” a învățării se formează în mod deosebit competențe specifice nivelului cognitiv, prin abordarea transdisciplinară se formează competențe integratoare și durabile prin însăși transferabilitatea lor.

Conținuturile organizate transdisciplinar se vor axa în procesul educațional nu pe disciplină, ci pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului.

Organizarea conținuturilor în manieră transdisciplinară se bazează în procesul de predare - învățare - evaluare pe conduitele mentale ale elevului din perspectiva unei integrări efective, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educațional (proiectare, desfășurare, evaluare). Temele transdisciplinare ajută elevul să învețe în ritm propriu și să fie evaluat în funcție de ceea ce știe, stimulându cooperarea între elevi, minimalizându-se astfel

competiția, oferă elevilor posibilitatea de a-și crea strategii proprii de abordare a diverselor situații, asigurând o învățare activă.

Abordarea transdisciplinară a învățării are o serie de avantaje:

- permite stabilirea unei relații biunivoce de învățare între cei doi parteneri educabil - educator;
- se trece la tipul de învățare conceptuală aprofundată și utilă, pe tot parcursul anului școlar;
- angajarea elevilor în procesul de învățare prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv;
- achiziția și aplicarea cunoștințelor se realizează în situații noi și complexe, pentru a favoriza transferul și generarea de noi cunoștințe;
- procesul de învățare se concentrează pe investigație colaborativă, învățare integrată, identificare și rezolvare de probleme;
- oferă elevilor cadrul formal adecvat pentru organizarea cunoștințelor, oferind un cadru adecvat de transfer al cunoștințelor din viața de zi cu zi în practica școlară, de la o disciplină la alta, pe verticală și orizontală;
- conținutul, cât și metodologia de abordare, este permanent rafinată, actualizată, ca urmare a feedback-ului utilizatorului de educație.

La toate nivelurile școlare, transdisciplinaritatea își găsește semnificațiile și dimensiunile valoroase, iar profesorii folosesc integrat activități care au ca scop evaluarea, construirea / crearea situațiilor de învățare în care elevii pot atrage. Sistemul educațional, apelează, de ceva vreme, la o proiecție integrată a curriculumului, oferind copiilor posibilitatea de a surprinde aspectele esențiale ale vieții și ale lumii reale, legăturile cu ceea ce este în jur, ce văd și intră în contact. Astfel, este cunoscut faptul că într-o învățare autentică a minții, emoțiile și corpul participă în același timp.

Fundamentul actului formativ, nevoia unei înțelegeri cuprinzătoare este și trebuie educată prin abordări transdisciplinare ale curriculumului; oportunitate de motivare, inspirație și stimulare a interesului pentru cunoașterea și exercitarea gândirii critice și a creativității, acest mod de organizare și desfășurare a predării și învățării este un câștig pentru toți cei implicați. Comunicarea în diferite spații îi învață pe elevi ce este diversitatea în modul de a gândi, de a simți și de a trăi și deschide punți către o înțelegere modernă a lumii și viață, pe care școala ar trebui să o pregătească. Mai mult, transdisciplinaritatea este înțeleasă ca „o nouă viziune a lumii”.

Mai mult, abordarea transdisciplinară implică adesea rezolvarea dilemelor și situațiilor noi care incită curiozitatea naturală a elevilor, motivează,

inspiră și susține focarul de învățare autentică. Implicarea activă a elevilor are ca rezultat o responsabilizare crescută pentru ceea ce fac sau inițiază și susține învățarea durabilă pe tot parcursul vieții.

Există o legătură mai bună cu viața la toate nivelurile, elevii devenind mai conștienți de importanța vizibilului și legături mai puțin vizibile între domeniile cunoașterii care le oferă o mai mare certitudine în raportarea către lumea din jur, susținută de expertiza crescândă într-o astfel de abordare a vieții. Practic, elevii învață cum să învețe productiv, întrucât interdisciplinaritatea implică complementar cu alte forme de organizare a conținutului, monodisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, multidisciplinaritatea oferă flexibilitate și o defilare personalizată a temelor, stimulând gândirea corelativă, instruirea și practica abilităților metacognitive, competențe transversale, cum ar fi învățarea strategiilor, comunicării și abilităților de relație etc.

Concluzia care apare este necesitatea unei reforme în domeniul instruirii care are ca rezultat o reformă a gândirii care nu ignoră contextul, diversitatea situațiilor, intercondimentarea și abordările multiple, condiții preliminare pentru înțelegere și ancorare în viața reală.

**În concluzie,** inter-/trans-disciplinaritatea pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu reprezintă un domeniu închis, având numeroase legături ce se suprapun.

În aria curriculară „Matematică și Științe”, interdisciplinaritatea este absolut obligatorie, având în vedere aplicabilitatea directă în practică a biologiei, chimiei, fizicii și matematicii. Abordarea inter/transdisciplinară are drept scop formarea unor personalități moderne, cu gândire critică, analitică, sistemică, cu capacități de înțelegere profundă și aptitudini de modelare a fenomenelor, a proceselor ce ne înconjoară, contribuind la crearea premiselor pentru conștientizarea tabloului integrat al lumii vii.

Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor științifice din programele școlare oferă elevilor imaginea aceluiasi conținut (fenomen) privit din perspectiva diferitelor discipline și relaționările acestora. Elevul este pus în situația să gândească să-și pună întrebări să facă legături între aspectele studiate la fiecare disciplină în parte și astfel nu va mai percepe fenomenul studiat izolat ci cumulând ceea ce știe despre el din punctul de vedere al diferitelor discipline, acestea completându-se și influențându-se reciproc. Pornind de la aceste realități în învățământul românesc s-a declanșat o reformă a conținuturilor, o reformă la nivel curricular, apărând abordarea conținutului învățării din perspectiva inter-disciplina-

ră și transdisciplinară. Astăzi, abordările didactice inter- și transdisciplinare îi aduc pe elevi mult mai aproape de realitate, dezvoltându-le o gândire flexibilă și creatoare, în măsură să ofere soluții și să-i

îndrume spre o carieră școlară și profesională la standarde europene, să-și asume roluri și responsabilități, să ia decizii pentru cei din jur, să răspundă rapid și bine la diversele provocări ale vieții.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CALLO, T., GHICOV, A. *Elemente transdisciplinare în predare*. Chișinău: Ed. Știința, 2007.
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Ed. Polirom, 2008.
3. CIOLAN, L. *Dincolo de discipline - ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară*. București: Ed. Humanitas Educational, 200.
4. CRISTEA, Sorin. *Transdisciplinaritatea în pedagogie*. In: *Didactica pro...*2019, nr. 1 (113), pp. 51-56. ISSN 1810-6455.
5. D-HAINAUT, L. *Programmes detudes et education permanente*, Collection „L'education en devenir, UNESCO, Paris, 1979 (traducere în limba română: *Programe de învățământ și educație permanente*), EDP. București, 1981.
6. *Curriculum național: învățământul primar*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
7. IANCU, E. *Proiectarea de activități de învățare intra-, inter- și transdisciplinare* [online] [citat 12 aprilie 2020], Disponibil: <http://forum.portal.edu.ro/index.php?act=Attach&type=post&id=1606731>.
8. IONESCU, M. *Instrucție și educație, ed. IV*. Cluj-Napoca: Ed. Erikon, 2011.
9. IONESCU, M., Radu I. *Didactica modernă*. Cluj- Napoca: Ed. Dacia, 2004.
10. MIHĂESCU, M., DULMAN, A., MIHAI, C. *Activități transdisciplinare*. Ghid pentru învățători. București: Ed. Radical, 2004.
11. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Ed. Aramis, 2000, pag. 27-28.
12. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. București: Ed. Polirom, 1999.
13. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritate - Manifest*. Iași: Ed. Polirom, 2008.
14. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea: Manifest*. Iași: Ed. Junimea, 2007. ISBN 978-973-719-456-5.
15. NICOLESCU, B. *Noi, particulele și lumea*. Iași: Ed. Polirom, 2002.
16. PETRESCU, P., POP, V. *Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a situațiilor de învățare*. Ghid pentru cadre didactice. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2007.
17. *Strategia pentru dezvoltare durabilă a României 2030*. București: Paideia, 2018. 112 p. ISBN 978-606748-261-4.
18. *Transdisciplinaritate cu Basarab Nicolescu*. In: *Vatra*, 2013, nr. 6-7, pp. 60-61 [online] [citat 12 mai 2020]. Disponibil: [https://basarabnicolescu.fr/Docs\\_Notice/Vatra\\_nr\\_6\\_7\\_2013.pdf](https://basarabnicolescu.fr/Docs_Notice/Vatra_nr_6_7_2013.pdf)
19. URSU, L., CUTASEVICI, A. *Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar*. In: *Didactica pro...*2019, nr. 1 (113), pp. 5-12. ISSN 1810-6455.
20. VAIDEANU, G. *Interdisciplinaritate în învățământ, între dezbateri și aplicare*. Revista de pedagogie, nr. 2, 1987.
21. <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8.htm>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.08>  
CZU: 316.6:37.0:004(478)=161.1

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО ПРЕДПИСАННОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ: ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ МОЛДОВЫ

Ирина МУНТЯН,

докторант, Докторальная школа Социальные Науки,  
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM  
ORCID: 0000-0002-4378-4488

**Аннотация.** В данной статье рассматривается связь между социально предписанным перфекционизмом и профессиональным выгоранием среди ИТ-специалистов в Молдове, с акцентом на анализ гендерных различий в этой взаимосвязи. Исследование основано на данных, собранных с помощью стандартизированных опросников, включая Многомерную шкалу перфекционизма Хьюитта и Флетта и шкалу профессионального выгорания BAT. Результаты подтверждают гипотезу о том, что социально предписанный перфекционизм значительно коррелирует с уровнем профессионального выгорания. Кроме того, выявлено, что гендерные различия оказывают влияние на эту связь, при этом мужчины демонстрируют более высокие показатели корреляции между перфекционизмом и выгоранием. Статья обсуждает теоретические и практические аспекты результатов, указывая на необходимость учета гендерных различий при разработке корпоративных программ по снижению стресса и профилактике профессионального выгорания. Рекомендации представлены для HR-отделов ИТ-компаний, подчеркивая значимость создания адаптированных поддерживающих программ и тренингов для снижения перфекционистских ожиданий и улучшения психологического благополучия сотрудников.

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, социально предписанный перфекционизм, ИТ-специалисты, гендерные различия, психологическое благополучие, стресс на работе, Молдова.

### IMPACTUL PERFECȚIONISMULUI SOCIAL PRESCRIS ASUPRA ARDERII PROFESIONALE ȚINÂND CONT DE DIFERENȚELE DE GEN: STUDIU ÎN RÂNDUL SPECIALIȘTILOR IT DIN MOLDOVA

**Rezumat.** În acest articol se analizează relația dintre perfecționismul social prescris și arderea profesională în rândul specialiștilor IT din Moldova, cu un accent pe analiza diferențelor de gen în această relație. Studiul se bazează pe date colectate prin intermediul chestionarelor standardizate, incluzând Scala Multidimensională a Perfecționismului de Hewitt și Flett și scala de ardere profesională BAT. Rezultatele confirmă ipoteza că perfecționismul social corelează semnificativ cu nivelul arderii profesionale. De asemenea, s-a constatat că diferențele de gen influențează această legătură, bărbații demonstrând niveluri mai înalte de corelație între perfecționism și ardere. Articolul discută aspectele teoretice și practice ale rezultatelor, subliniind necesitatea de a lua în considerare diferențele de gen la dezvoltarea programelor corporative pentru reducerea stresului și prevenirea arderii profesionale. Recomandările sunt adresate departamentelor de resurse umane ale companiilor IT, accentuând importanța creării programelor de suport adaptate și antrenamentelor pentru reducerea așteptărilor perfecționiste și îmbunătățirea bunăstării psihologice a angajaților.

**Cuvinte-cheie:** ardere profesională, perfecționism social prescris, specialiști IT, diferențe de gen, bunăstare psihologică, stres la locul de muncă, Moldova.

### THE IMPACT OF SOCIALLY PRESCRIBED PERFECTIONISM ON PROFESSIONAL BURNOUT WITH CONSIDERATION OF GENDER DIFFERENCES: A STUDY AMONG IT SPECIALISTS IN MOLDOVA

**Abstract.** This article examines the relationship between socially prescribed perfectionism and professional burnout among IT specialists in Moldova, with a focus on analyzing gender differences in this correlation. The study is based on data collected using standardized surveys, including the Multidimensional Perfectionism Scale by Hewitt and Flett and the Burnout Assessment Tool (BAT). The results confirm the hypothesis that socially prescribed perfectionism significantly correlates with the level of professional burnout. Furthermore, it was found that gender differences influence this relationship, with men showing higher correlation rates between perfectionism and burnout. The article discusses both theoretical and practical aspects of the results, highlighting the need to consider gender

*differences when developing corporate programs aimed at reducing stress and preventing professional burnout. Recommendations are provided for HR departments of IT companies, emphasizing the importance of creating tailored support programs to reduce perfectionistic expectations and enhance employees' psychological well-being.*

**Keywords:** *professional burnout, socially prescribed perfectionism, IT specialists, gender differences, psychological well-being, work-related stress, Moldova.*

## **Введение**

Профессиональное выгорание — явление, активно исследуемое во множестве профессиональных областей, в том числе в высокотехнологичной отрасли информационных технологий. Исследования, проведенные Flett и Hewitt, показывают, что перфекционизм может значительно способствовать развитию стресса и выгорания, особенно когда люди ставят перед собой неоправданно высокие требования [2]. В Республике Молдова, где IT-сектор находится на стадии интенсивного развития, особое значение приобретает изучение факторов, таких как социально предписанный перфекционизм, которые могут усугублять этот процесс.

Перфекционизм, как определено в Международной классификации болезней (МКБ-11), представляет собой склонность устанавливать чрезмерно высокие стандарты для себя и окружающих, стремясь к безупречности [7]. Человек, испытывающий перфекционизм, часто чувствует необходимость представлять себя как совершенного или, по крайней мере, идеального, веря в свою способность достичь этого стандарта. Это стремление к идеалу может выступать в качестве психологической защиты, помогая избежать боли, чувства вины, стыда и суждений. Перфекционизм, в частности социально предписанный, описывается как восприятие человеком внешних ожиданий к его профессиональному выполнению [3]. Stoeber и коллеги утверждают, что такой вид перфекционизма коррелирует с высокими уровнями стресса и психологического дискомфорта. Исследования подтверждают, что в среде, где постоянно увеличиваются требования, как в IT-отрасли, давление на сотрудников значительно возрастает [5].

В дополнение к перфекционизму, гендерные различия также оказывают влияние на уровень профессионального выгорания. Исследование Purvanova и Muros показало, что женщины в доминируемых мужчинами сферах, таких как IT, часто испытывают более высокие уровни стресса и выгорания [4]. Эти различия могут быть связаны с дополнительными социальными ожиданиями, которые предъявляются к женщи-

нам, и необходимостью совмещения профессиональной и личной жизни.

В рамках нашего исследования был проведен анализ данных, собранных среди IT-специалистов в Молдове, что позволило выявить связь между различными формами перфекционизма и профессиональным выгоранием. Результаты исследования показали, что из всех форм перфекционизма именно социально предписанный перфекционизм оказывает наиболее заметное влияние на уровень профессионального выгорания. Это подчеркивает важность учета социальных ожиданий и давления, которое может быть наложено на сотрудников, в стратегиях по предотвращению и уменьшению выгорания.

Осознание того, что внешние требования и ожидания могут существенно повлиять на психологическое состояние сотрудников, требует дальнейшего изучения и разработки целенаправленных программ, способствующих снижению стресса и улучшению общего благополучия в профессиональной среде. Кроме того, предполагается, что гендерные различия могут влиять на уровень переживаемого выгорания и на то, как перфекционизм воспринимается и влияет на личность. Понимание этих различий в контексте молдавского IT-сектора может обогатить академическую базу знаний по данной проблеме и предоставить практические рекомендации для местных компаний и HR-специалистов.

Цель данного исследования заключается в анализе взаимосвязи между социально предписанным перфекционизмом и профессиональным выгоранием среди IT-специалистов в Молдове, с особым акцентом на изучение гендерных различий. Мы стремимся выявить, как различные аспекты перфекционизма коррелируют с выгоранием и определить, существуют ли значимые различия между мужчинами и женщинами в этом аспекте.

В рамках поставленных целей, нами были сформулированы следующие гипотезы:

1. Социально предписанный перфекционизм положительно коррелирует с уровнем профессионального выгорания среди IT-специалистов в Молдове.

2. Гендерные различия влияют на связь между социально предписанным перфекционизмом и уровнем профессионального выгорания.

**Методология и стратегия исследования**

*Подготовительный этап* исследования заключался в формулировке подробного плана, включающего выбор методов для диагностики изучаемых явлений и критериев для отбора участников. Участие в исследовании было ограничено сотрудниками ИТ-сферы, что обеспечивало релевантность полученных данных для поставленных исследовательских задач.

*Процедуры сбора данных.* Все процедуры исследования проводились анонимно. Участники заполняли онлайн-опросники, размещенные на платформе Google Формы, что позволяло собирать данные без раскрытия личной информации респондентов. Участие в исследовании было полностью добровольным, с гарантией анонимности и конфиденциальности всех полученных ответов.

*Описание выборки:*

Исследование включало 120 участников из ИТ-сектора Республики Молдова. Состав участников был следующим:

**Пол:** 58% мужчин, 42% женщин.

**Возрастные группы:**

18-24 года — 13%

25-34 года — 39%

35-44 года — 38%

45-54 года — 7%

55 лет и старше — 3%

**Тип должности:**

Специалисты — 78%

Руководители — 22%

В рамках нашего исследования особое внимание уделялось двум основным переменным: **социально предписанный перфекционизм и уровню профессионального выгорания.**

- **Общий уровень профессионального выгорания** измерялся шкалой ВАН, разработанной Schaufeli и коллегами. Эта шкала оценивает выгорание через несколько переменных, включая эмоциональное истощение, внутреннее дистанцирование, когнитивные и эмоциональные затруднения, а также вторичные симптомы на шкале от 1 (никогда) до 5 (постоянно), включая 33 пункта.
- **Социально предписанный перфекционизм** относится к восприятию индивидами ожиданий от других, что они должны соответство-

вать высоким стандартам выполнения и достижения безупречных результатов. Эта переменная измеряется через оценку степени, в которой человек чувствует внешнее давление быть идеальным, и реагирует на это давление стремлением к недостижимым стандартам. Оценка производилась с помощью шкалы перфекционизма Хьюитта и Флетта, которая измеряет перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, и социально предписанный перфекционизм через 45 пунктов. Ответы участников регистрировались прямыми утверждениями по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 7 (совершенно согласен) и обратными по шкале от 1 (совершенно согласен) до 7 (совершенно не согласен).

*Сбор и анализ данных.*

Опросники были распространены среди ИТ-специалистов через электронную почту и социальные сети, что обеспечило удобный и быстрый сбор данных. Для анализа данных использовались статистические методы, включая корреляционный и регрессионный анализы, выполненные с помощью статистического пакета SPSS. Эти методы позволили оценить взаимосвязи между перфекционизмом и выгоранием и проверить гипотезы исследования.

*Обеспечение надежности исследования.*

Для обеспечения надежности результатов применялись процедуры проверки полноты и последовательности заполнения опросников. Результаты были анализированы на предмет внутренней согласованности шкал, что подтвердило их пригодность для анализа взаимосвязей изучаемых явлений.

**Результаты**

Исследование выявило значимую положительную корреляцию между социально предписанным перфекционизмом и уровнем профессионального выгорания среди ИТ-специалистов в Молдове. На основе статистического анализа было установлено, что с ростом показателей социально предписанного перфекционизма усиливается и уровень профессионального выгорания. Для мужчин коэффициент корреляции составил 0.42 ( $p < 0.01$ ), свидетельствуя о умеренной положительной связи. Для женщин коэффициент корреляции оказался немного ниже — 0.37 ( $p < 0.05$ ), что также указывает на положительную корреляцию, но менее выраженную по сравнению с мужчинами. Диаграмма рассе-

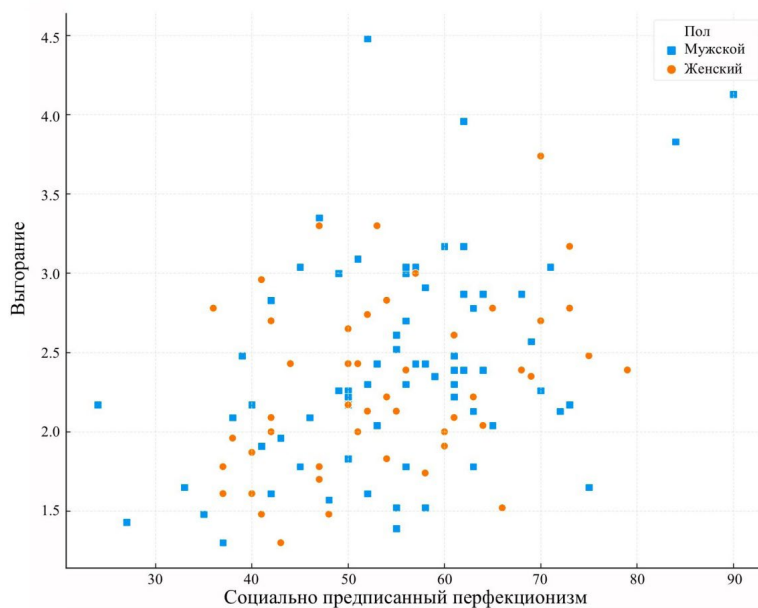


Рисунок 1. Взаимосвязь выгорания и социально предписанного перфекционизма по полу

яния (Рисунок 1) наглядно показывает распределение уровней выгорания в зависимости от степени социально предписанного перфекционизма среди мужчин и женщин, демонстрируя более высокие значения у мужчин.

Проведенный регрессионный анализ подтвердил, что социально предписанный перфекционизм объясняет 18% варибельности уровня профессионального выгорания у мужчин и 14% — у женщин. Гистограмма с накоплением (Рисунок 2) иллюстрирует распределение уровней выгорания в зависимости от степени социально предписанного перфекционизма для обеих гендерных групп.

Эти результаты демонстрируют, что социально предписанный перфекционизм влияет на профессиональное выгорание, причем у мужчин это влияние выражено сильнее.

### Обсуждение

Анализ данных нашего исследования подтвердил первую гипотезу, указывая на значительную положительную корреляцию между социально предписанным перфекционизмом и уровнем профессионального выгорания среди IT-специалистов в Молдове. Это открытие согласуется с теорией, которая предполагает, что стремление соответствовать высоким социаль-

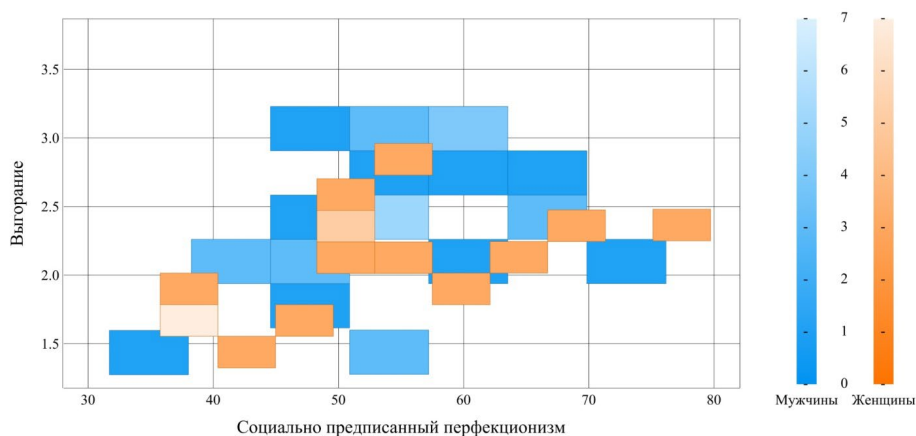


Рисунок 2. Распределение уровней выгорания в зависимости от степени социально предписанного перфекционизма у мужчин и женщин

ным ожиданиям может усиливать стресс и способствовать выгоранию, подчеркивая потребность в стратегиях для управления перфекционистскими тенденциями на рабочем месте [1, 6].

Вторая гипотеза также получила подтверждение через выявление гендерных различий в степени влияния социально предписанного перфекционизма на профессиональное выгорание. Мужчины показали более высокие коэффициенты корреляции, что может отражать гендерно-специфичные ожидания в профессиональной среде и различия в стратегиях справления со стрессом. Такие данные могут стать основой для разработки целевых программ по предотвращению выгорания, учитывающих гендерные особенности.

*Возможные объяснения найденных взаимосвязей и различий.*

Гендерные различия могут быть обусловлены культурными и социальными факторами, которые формируют разные ожидания от мужчин и женщин в профессиональной среде. Возможно, мужчины испытывают усиленное давление, связанное с достижением успеха и демонстрацией компетентности, что требует дополнительных исследований для понимания динамики перфекционизма в различных гендерных и культурных контекстах.

*Обсуждение ограничений и предложения по дальнейшим исследованиям.*

Наши выводы ограничены конкретным контекстом IT-индустрии Молдовы, что может снизить обобщаемость результатов на другие профессии или культурные контексты. Рекомендуется провести аналогичные исследования в других странах и в других секторах, чтобы сравнить уровни выгорания и перфекционизма в различных культурных и профессиональных контекстах. Также полезно будет изучить другие факторы, влияющие на профессиональное выгорание, включая поддержку со стороны коллег и организационную культуру.

### **Заключение**

Данное исследование не только подтвердило существование значимой связи между социально предписанным перфекционизмом и профессиональным выгоранием у IT-специалистов в Молдове, но и выявило значительные гендер-

ные различия в этой взаимосвязи. Полученные данные указывают на то, что гендер играет важную роль в переживании социального давления и стремлении к перфекционизму, что должно быть учтено при разработке мер по снижению стресса и предотвращению профессионального выгорания.

В свете обнаруженных данных, HR-отделам IT-компаний в Молдове предлагается разрабатывать специализированные программы по управлению стрессом, которые учитывают гендерные особенности восприятия и реагирования на социальное давление. Следует рассмотреть внедрение целенаправленных тренингов по управлению ожиданиями и стрессом, а также проведение регулярных опросов среди сотрудников для мониторинга уровня выгорания. Важно также адаптировать программы поддержки на рабочем месте, исходя из выявленных гендерных различий, чтобы обеспечить максимальную эффективность предпринимаемых мер.

Проведение аналогичных исследований в других странах и секторах поможет лучше понять универсальность и специфику выявленных закономерностей. Также ценным будет дальнейшее изучение влияния корпоративной культуры, организационной поддержки и других социально-психологических факторов на профессиональное выгорание. Это расширит понимание механизмов выгорания и способствовать разработке более эффективных стратегий профилактики и вмешательства.

Исследование подчеркивает необходимость более глубокого анализа индивидуальных стратегий справления с перфекционизмом. Понимание того, как различные стратегии справления могут снижать риск профессионального выгорания, будет способствовать созданию более целостных программ по улучшению психологического благополучия сотрудников.

В целом, результаты этого исследования представляют собой ценный вклад в литературу о профессиональном выгорании и могут служить основой для разработки целенаправленных стратегий, направленных на улучшение качества рабочей жизни в IT-сфере.



### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:**

1. CHILDS, J. H., STOEBER, J. Do you want me to be perfect? Two longitudinal studies on socially prescribed perfectionism, stress and burnout in the workplace. *Work & Stress*, 2012, vol. 26, no. 4, p. 347-364. DOI:10.1080/02678373.2012.737547.
2. FLETT, G., HEWITT, P. The Perfectionism Pandemic Meets COVID-19: Understanding the Stress, Distress, and Problems in Living For Perfectionists During the Global Health Crisis. *Journal of Concurrent Disorders*, 2020, vol. 2, p. 80-105. DOI:10.54127/AXGJ8297.
3. FLETT, G., HEWITT, P., NEPON, T., SHERRY, S., SMITH, M. The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review*, 2022, vol. 93. ISSN 0272-7358. DOI:10.1016/j.cpr.2022.102130.
4. PURVANOVA, R., MUROS, J. Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 2010, vol. 77, p. 168-185. DOI:10.1016/j.jvb.2010.04.006.
5. STOEBER, J., DAMIAN, L. Perfectionism in Employees: Work Engagement, Workaholism, and Burnout. In: SIROIS, F.; MOLNAR, D. (eds) *Perfectionism, Health, and Well-Being*. Cham: Springer, 2016. DOI:10.1007/978-3-319-18582-8\_12.
6. РАСТЕГНЯЕВА, О.А., ТЕРЕЛЕЦКОВА, Е.В. Профессиональный стресс и рекомендации по борьбе с ним. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 2021, № 6-2, с. 48-50. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-6-2-48-50.
7. МКБ-11 для ведения статистики смертности и заболеваемости. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/ru#1084958604>. Дата обращения: 15.04.2024.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.09>  
CZU: 159.953.5:37.015.3

## STAREA DE BINE – O ABORDARE INOVATOARE PENTRU EDUCAȚIE<sup>1</sup>

Emilia FURDUI,  
cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
ORCID ID: 0000-0001-6097-8682

**Rezumat.** Începutul noului mileniu este marcat de interes înalt față de situațiile de calitate a vieții exprimate prin: bunăstare subiectivă, fericire, stare emoțională de bine, prosperitatea psihologică, stima de sine, satisfacție de viață, sentimentul de siguranță etc., care n-au rămas în afara atenției psihologiei științifice. În raport cu acestea, sunt actualizate temele relațiilor interpersonale și ale importanței contextului profesional, atracției de altul, atașamentului și intrajutorării, ale succesului și motivației - abordări educaționale dominante, axate pe performanță, adaptate circumstanțelor, nevoilor elevilor și aspirațiilor societății actuale. Totodată, articolul de față, desemnează relevanța stării psihologice de bine asupra dezvoltării relațiilor interpersonale a elevului într-un mediu prielnic cu impact pozitiv în relațiile calitative și eficiente cu ceilalți.

**Cuvinte-cheie:** mediu educațional, elev, stare psihologică de bine, relații interpersonale, intervenție psihologică.

## WELLNESS – AN INNOVATIVE APPROACH TO EDUCATION

**Summary.** The beginning of the new millennium is marked by high interest in quality of life situations expressed by: subjective well-being, happiness, emotional well-being, psychological prosperity, self-esteem, life satisfaction, feeling of security, etc., which have not remained outside the attention of scientific psychology. In relation to these, the themes of interpersonal relationships and the importance of the professional context, attraction to another, attachment and introjection, success and motivation are updated - dominant educational approaches, focused on performance, adapted to the circumstances, the needs of students and the aspirations of the current society.

At the same time, this article indicates the relevance of the psychological state of well-being on the development of the student's interpersonal relationships in a friendly environment with a positive impact on qualitative and effective relationships with others.

**Keywords:** educational environment, student, psychological well-being, interpersonal relationships, psychological intervention.

### Introducere

Numeroasele fluctuații apărute în sistemul educațional marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, la o cultură a acțiunii contextualizate, racordare la cerințele vieții psihosociale și direcționate spre învățământul european. O direcție viabilă în ceea ce privește crearea unui sistem educațional compatibil cu cerințele societății actuale o constituie înzestrarea elevului cu anumite competențe de valoare axate pe intelect, responsabilitate, personalitate.

Prin urmare, elevii au nevoie de cunoștințe, abilități și atitudini care să-i ajute să gestioneze pro-

priile stări emoționale și să aibă relații funcționale cu alte persoane, în general și în contextul actual.

Totodată, competențele psihosociale și emoționale sunt esențiale pentru elevi, întrucât oferă fundamentul pentru învățare sigură și pozitivă, sprijinind astfel, capacitatea acestora de a face față unor situații de criză, dar și de a se integra cu succes în mediul școlar și social.

Pe fundalul raționamentelor care, indică efectul benefic al reprezentării sociale, procesul educațional asigurat conform cerințelor societății bazate pe cunoaștere, impune o ambianță necesară instituirii stării psihice de bine, modului de comportare,

---

<sup>1</sup> Articolul a fost efectuat în cadrul Proiectului Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional. Codul: 040112

sentimentului de securitate psihologică și a bunelor relații umane - calități cu impact direct asupra performanței de învățare la nivel de condiții psihosociale și organizaționale.

Întrucât astăzi, dezvoltarea cunoașterii se bazează pe o nouă construcție și acumulare de idei, pe mai multe paradigme științifice, școala a preluat și încearcă să pună în aplicare standardele de competență specifice educației pozitive, pentru a-i ajuta pe elevi să se dezvolte cât mai mult „*creșcându-i starea de bine emoțională, psihologică, socială*”.

În acest context, Valeria Negovan în lucrarea „*Psihologie pozitivă aplicată în educație*”, demonstrează că există o cerere din ce în ce mai mare de programe în educație având la bază principiile psihologiei pozitive, cu accent pe experiențele practice, pe competență, comunicare, relaționarea în grup, dezvoltarea calităților pozitiv-atractive etc.

În educație, se conturează două coordonate ale aplicării principiilor psihologiei pozitive:

- cultivarea sentimentelor și comportamentelor pozitive la elevi;
- crearea unui cadru psihosocial și instituțional adecvat în care copiii/elevii se dezvoltă: școală, familie, organizații comunitare, care să ajute la formarea sentimentului de apartenență [1, 4].

Potrivit cercetărilor în domeniu, s-a demonstrat că sinergia între dimensiunile cognitive, emoționale și sociale intensifică conexiunile neuronale în creier, stimulează dezvoltarea, cu efecte pozitive și influențează în mod direct starea de bine a elevilor. În acest sens, mediul de învățare este decisiv pentru formarea acestor conexiuni, în care rolul pedagogului modern este să depășească disocierea tradițională dintre procesele nominalizate.

### Ce înseamnă „starea de bine”?

Sintetizând diversele noțiuni ale cercetătorilor de talie internațională (Diener, Lukas & Oishi, 2002, Laevers (2005), M. Seligman et al., (2009), Diener et al., 2013, Carol Dweck, 2017, Lucian Ciolan, 2018, V. Negovan, 2013 cât și națională (A. Bolboceanu, 2015, I. Negură, 2014, T. Turchină, C. Platon, 2012, L. Cuznețov, 2018, L. Pavlenko, 2019, D. Terzi-Barbăroșie, 2023 etc.), cu referire la abordarea procesului de „stare de bine”, în poziția de concept, putem constata că aceasta are semnificația unei valori umane și psihosociale ce constituie un obiectiv major al învățământului, care poate fi studiat într-o gamă largă de discipline, grupe de vârstă, culturi, comunități și țări.

Conturând o mare varietate de definiții, putem afirma că, starea de bine este percepută ca: un construct larg biopsihosocial, asociat funcționalității și

sănătății fizice, mintale, emoționale, percepției de sine, etc., corelat cu aspectele de învățare și motivație; un concept multidimensional care se referă atât la aspecte subiective, emoții și experiențe cât și la aspecte obiective, precum condițiile optime de dezvoltare ale copilului/elevului; este o stare dinamică, care poate fi îmbunătățită prin adoptarea unor comportamente și deprinderi pozitive, prin construirea unor relații sănătoase între elevi/profesori/familie și de încurajare a elevilor să se „angajeze” în procesul educativ; este o combinație de „puncte forte distinctive”, cum ar fi sentimentul de umanitate și eficacitate, temperanță, persistență, optimism conștient, gândire pozitivă și abilitatea de a aduce vieții semnificație; starea de bine înseamnă a construi treptat și constant valori capabile să însoțească copiii/elevii către maturitate; este un sentiment asociat cu realizarea și succesul; o relație care vizează calitatea vieții în general etc.

Cu toate acestea, sinteza politicilor educaționale pe dimensiunea dată, ne demonstrează că, conceptul de „stare de bine”, nu este unul simplu, uniform, ci este un fenomen complex, cu peste 50 de factori constitutivi. Ceea ce înseamnă, că, școala poate controla, atenua sau compensa influența doar la o parte dintre acești factori și anume, care țin de familie, comunitate, societate etc.

De menționat, că în spațiul educational din Republica Moldova abordarea acestei paradigme reprezintă deocamdată o adevărată provocare și nu există studii care să cerceteze științific particularitățile stării de bine a copiilor și adulților. Spre exemplu, Raportul global asupra fericirii „*World Happiness Report 2018*”, oferă un clasament al evaluării stării de bine a cetățenilor din 156 țări ale lumii, în care Republica Moldova ocupă locul 67 în timp ce sondajele de opinie determină o stagnare a aspectelor conexe bunăstării emoționale [6].

Un bun exemplu în acest sens, sunt proiectele de învățare prin serviciu în folosul comunității, care se bazează pe învățarea prin experiență, cu accent pe dezvoltarea personală a participanților, deschise cu sprijinul Fundației Noi Orizonturi din Cluj Napoca în mai multe regiuni din România. Aici, poate fi remarcată activitatea a 183 de Cluburi Impact și 37 de Cluburi Green Impact, care realizează activități unde elevii experimentează o multitudine de situații, pe care profesorul le poate valorifica pentru atingerea obiectivelor de învățare. Metoda contribuie în mod pozitiv la asigurarea stării de bine a elevului, la încrederea și stima de sine. De asemenea, crește auto-disciplina și capacitatea de asumare a unor sarcini, responsabilități și chiar riscuri în procesul

de învățare, se dezvoltă relații caracterizate prin interacțiuni constructive care, oferă suport entuziast și autentic [5].

În același timp, psihologii susțin, că una din trăsăturile cheie, pentru învățare, este promovarea și încurajarea stării de bine la elevii cu cerințe educaționale speciale (CES), prin implementarea în activități a unor componente de ordin pozitiv. Astfel, în *Wellington College* din *Marea Britanie*, elevii cu CES urmează un curs adaptat oficial în curriculumul școlar, unde sunt învățați/îndrumați cum să-și folosească resursele și potențialul pentru a-și crea o stare psihologică de bine, întru depășirea anumitor obstacole. Activitățile de intervenție au la bază module, care promovează sănătatea psihică și fizică, interrelații pozitive, dezvoltarea rezilienței, a unui mod de gândire, implicarea etc. Cursul este structurat în jurul noțiunii de „*bună stare*”/ *well-being*, iar tot demersul se bazează pe cercetări științifice și publicități în domeniu, reflectate în cartea lui *Ian Morris* „*Learning to Ride Elephants*” [3].

În viziunea psihopedagogului britanic *Michael Mednick*, preocupat de educația activă și creativă, respectarea ritmului propriu de dezvoltare a copiilor cu cerințe educaționale speciale, „*starea de bine*”, joacă un rol important în conturarea teoriei personalității, în determinarea direcției în care acestea își poate atenua disfuncționalitatea și a-și găsi împlinirea și sensul în adaptarea la cerințele mediului psihosocial. *Mednick*, încurajează beneficiarii să-și ducă visele la împlinire prin lozincă: „*Visează! Crede! Împlinește!*” [5].

Conform Cadrului European de acțiune pentru dezvoltarea sănătății mintale și obținerea stării de bine a elevilor inclusiv și acelor cu CES, pe portalul *School Education Gateway* s-a desfășurat un sondaj adresat specialiștilor în domeniul educației (în număr de 306).

Rezultatele obținute au demonstrat că: școala oferă, într-un fel sau altul, elevilor sprijin în asigurarea stării de bine (90%); (50%) dintre subiecți, au accentuat că o influență pozitivă în susținerea stării de bine emoționale o au relațiile interpersonale; (92%) dintre specialiști, au afirmat că cel puțin o dată pe săptămână se petrec activități recuperative pe această dimensiune, principalii beneficiari fiind: elevii (83%); urmași de cadrele didactice (42%), disponibilitatea de sprijin fiind mai mică în cazul părinților, doar (36%) [2, 3].

În Republică Moldova promovarea anumitor activități profesionale raportate la formarea atitudinilor pozitive la elevi, s-a realizat prin cercetări științifice derulate în cadrul unui proiect instituțional

al IȘE, „*Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*”(2015-2019).

Astfel, în scopul determinării reprezentărilor cadrelor didactice cu referire la starea de bine a elevilor a fost constituit un grup experimental din 58 persoane, din mai multe instituții școlare.

Cele mai relevante rezultate au scos în evidență că: circa 90 % subiecți, asociază termenul de *stare de bine* la elevi cu: sentimente de fericire și emoții pozitive, curiozitate, gândire pozitivă, lucrul în echipă, relații interpersonale, dezvoltare personală etc.; 46% dintre ei asociază starea de bine cu succesul elevului în învățare; 34% participanți, s-au concentrat asupra aspectelor deficitare, vulnerabilității psihice, care împiedică menținerea stării de bine; 43% subiecți, consideră implicarea părinților în activitățile de învățare, un indicator de reușită în asigurarea stării psihice de bine la elevi, pe când, 6,8% dintre profesori percep părinții ca o piedică în asigurarea stării psihologice de bine a elevilor. În același timp, 96% cadre didactice, susțin necesitatea intervenției psihologice întru depășirea emoțiilor negative, asigurarea interacțiunii firești cu ceilalți, stimularea încrederii în forțele propria etc.

În contextul Republicii Moldova, o viziune constructivistă și optimistă în același timp, o constituie și obiectivele completate de inițiativă UNICEF în parteneriat cu Ministerul Educației asupra dezvoltării și promovării unui program numit „*Școala prietenoasă copilului*” (aplicat în patru școli din țară), care reprezintă acțiuni cu impact asupra stării psycho-emoționale de bine ale elevilor și profesorilor.

Promovarea modelului școlii prietenoase copilului se referă la un mediu sigur, sănătos și protector de învățare, cu contribuție-cheie în asigurarea educației pozitive și de calitate. Un studiu lansat de către UNICEF și Ministerul Educației (2019), constată că, elevii din școlile atestate drept prietenoase copilului au rezultate școlare mai bune cu 16%, decât cei din școlile obișnuite.

În viziunea UNICEF, școala prietenoasă copiilor:

- recunoaște educația ca drept al fiecărui copil;
- înseamnă dezvoltare psihologică și emoțională;
- înseamnă sănătate și siguranță;
- contribuie la supravegherea (monitorizarea) drepturilor și bunăstării fiecărui copil;
- nu exclude, nu discriminează și nu stereotipează în bază de diferențe;
- oferă susținere și facilitează comunicarea deschisă;
- promovează în special cooperarea și mai puțin competiția;

- contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale prin stimularea stării de bine la nivel de familie, colegi/prieteni, școală, comunitate, macrosistem (societate).

Avantajul inițiativei UNICEF rezidă și în faptul că, ținându-se cont de specificul național și local, se lansează o serie de sugestii și acțiuni concrete potrivit standardelor europene ale procesului de educație și instruire [6] în ceea ce privește bunăstarea emoțională și sănătatea lor, care deseori se exprimă prin:

- activități direcționate cu persoane considerate a fi expuse unor riscuri sau probleme deja existente;
- abordări curriculare cu activități în care să ia în considerare în special dimensiunea pozitivă și care se concentrează pe angajarea tuturor elevilor, personalului educational, părinților, altor părți interesate;
- asigurarea stării de bine psihologice ca prioritate în planurile cadru de acțiuni, cu respectarea caracteristicilor specifice;
- dezvoltarea relațiilor interpersonale;
- promovarea unui cadru eficient de măsurare care, ilustrează eficacitatea intervențiilor de bunăstare asupra elevului în școală;
- dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice pentru a putea promova bunăstarea elevilor în mod eficient etc.

În acest cadru, orientat spre promovarea stării de bine a elevilor în mediul educational, se încearcă, cunoașterea interpersonală mai temeinică la atașament și respingere, la autocunoaștere, la o activitate complexă în care emoțiile, inițiativa, inteligența, calitățile personale primesc recunoaștere și considerație și contribuie la formarea unei personalități valoroase, oportune și competente.

### Constatări

În raport cu cerințele actuale de dezvoltare, când vorbim despre starea de bine a elevilor în instituțiile de învățământ, devine necesară analiza mai multor aspecte, printre care:

- performanța profesională a cadrelor educaționale, specialiștilor în domeniu, psihologilor școlari din perspectiva facilitării relațiilor interpersonale și a stării de bine la elevi;
- promovarea activităților instructiv-educative, bazate pe relaționare și interacțiune;
- asigurarea unui mediu de învățare eficient, ce stimulează starea de bine în rândul elevilor și profesorilor prin comportare, comunicare, relaționare, socializare;

- dezvoltarea de noi relații sociale, mai mature, bazate pe încredere și respect reciproc;
- cooperare pozitivă dintre școală și familie, comunitate;
- aplicarea unor norme și legități psihologice care facilitează calitatea sistemului de măsuri enunțate etc.

De menționat, că starea de bine se evidențiază și ca o posibilă soluție în combaterea/reducerea unor probleme stringente ale educației (comportament deviant, dificultăți de învățare, prezența unor situații cu caracter depresiv etc.).

Prin urmare, în școală aceasta se regăsește sub formă de:

- programe de intervenție psihologică, fundamentate științific privind creșterea stării de bine;
- strategii educaționale menite să promoveze învățarea bazată pe experiențe și valori;
- programe care, să vizeze expres, sănătatea mentală pozitivă a elevilor din întreaga instituție școlară;
- metodologii de realizare a procesului de învățare prin acțiuni de cultivare a emoțiilor, comportamentelor și relațiilor pozitive;
- suporturi competitive pentru construirea prin educație a unor structuri mentale pozitive, dinamice, flexibile și responsive [4].

În concluzie, putem afirma că, necesitatea de a promova starea de bine a copiilor/elevilor este acceptată ca un imperativ moral, iar ca imperativ pragmatic, este la fel de demnă de prioritate.

Deci, starea de bine nu înseamnă, exclusiv, o stare de fericire, sentimente pozitive sau bucurie continuă, ci dimpotrivă, majoritatea modelelor contemporane ale „stării de bine”, cercetările efectuate la nivel global, insistă pe aspecte, cum ar fi: ordinea și predictibilitatea; disciplina și punctualitatea; perseverență și efort inclusiv temerile și frustrările asociate unui parcurs de învățare și nicidecum pe bunul plac al individului. Un alt aspect îl reprezintă capacitatea mediului educațional de promovare a unei educații pozitive de calitate care, se bazează pe utilizarea unor resurse bogate în conținut interactiv, încorporează elemente ce țin de dezvoltarea psihologică și emoțională, de comportamentul social, de relaționarea cu ceilalți și pune accent pe comunicare, colaborare, flexibilitate în gândire, suport și diversitate.

### REFERINȚE BLIOGRAFICE:

1. ALBU, G. Relațiile interpersonale. Aspecte instituționale, psihologice și formativ-educative. Iași: Institutul European, 2013. 341 p.
2. CAZACU, D. Sănătate psihică și stil de viață. Note de curs. Univ. de Stat „Alec Russo”, Bălți: Tipogr. „Indigou Color”, 2018.
3. FURDUI, E. Asigurarea stării de bine la copii cu cerințe educative speciale prin dezvoltarea creativității. În: Revista științifico-practică *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. (B), 2019, UPS „I. Creangă”, nr. 4(57), p. 79-86, ISSN 1857 - 4432 (online), ISSN 1857-0224 (print).
4. NEGOVAN, V. Psihologie pozitivă aplicată în educație. București: Editura Universitară, 2013, pp. 13-34, 176-198, ISBN 978-606-591-823-8.
5. Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice. Culegere de articole. Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI. București, 2021. ISBN: 978-973-0-34588-9.
6. TERZI-BARBĂROȘIE, D. Bunăstarea emoțională în școală – contează? Studiu de sinteză. Centrul Psihologic SINESIS, 2023. Accesat: 25.02.24. Disponibil: <https://soros.md/wp-content/uploads/2023/03/Terzi-Daniela-Sinteza-de-politici-starea-emoționala-PDF.pdf>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.10>  
CZU: 159.942.5:37.015.3:374

## INTERVENȚII PSIHOLOGICE ÎN DIMINUAREA SINGURĂȚĂȚII VÂRSTNICILOR: EFICACITATEA PROGRAMULUI FORMATIV

**Cristina VLAICU,**

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,  
psiholog, Direcția Generală de Asistență Socială  
și Protecția Copilului, București, **România**  
ORCID: 0009-0009-9999-4546

**Rezumat.** În contextul îmbătrânirii populației, singurătatea în rândul vârstnicilor reprezintă o problemă majoră de sănătate publică, având efecte negative semnificative asupra sănătății mentale și fizice. Vârstnicii se confruntă adesea cu stresul post-pensionare, depresia provocată de pierderea celor dragi și anxietatea generată de incertitudinile materiale și de sănătate, factori ce exacerbează bolile psihice cronice condiționează intensificarea izolării sociale și diminuarea calității vieții. Literatura de specialitate evidențiază o corelație semnificativă între singurătate, variabilele socio-demografice și diverse stări emoționale negative, precum anxietatea, depresia și stresul, evidențiind totodată impactul considerabil asupra personalității și calității vieții. Acest studiu reprezintă interpretarea programului de intervenție psihologică conceput pentru reducerea singurătății vârstnicilor, bazat pe o abordare multidimensională ce integrează tehnici cognitive-comportamentale, rațional-emoțive, de reminiscență și art-terapie. Programul a fost testat pe un eșantion de 24 de vârstnici cu nivel înalt al singurătății, repartizați aleatoriu în grupul experimental și grupul de control. Rezultatele, obținute printr-un design experimental comparativ, arată o scădere semnificativă a depresiei, anxietății și stresului în rândul participanților din grupul de intervenție, evidențiind importanța implementării unor astfel de programe pentru îmbunătățirea calității vieții vârstnicilor.

**Cuvinte-cheie:** singurătate, vârstnici, intervenție psihologică, emoții negative, stres, depresie, anxietate, terapie.

## PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS IN REDUCING LONELINESS IN THE ELDERLY: EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROGRAM

**Summary.** In the context of an aging population, loneliness among the elderly has emerged as a major public health concern, with significant negative effects on both mental and physical health. Older adults frequently face post-retirement stress, depression due to the loss of loved ones, and anxiety driven by material and health-related uncertainties. These factors not only exacerbate chronic psychological disorders but also contribute to increased social isolation and a decline in quality of life. The literature highlights a significant correlation between loneliness, socio-demographic variables, and various negative emotional states, such as anxiety, depression, and stress, while also underscoring the considerable impact on personality and quality of life. This study presents a psychological intervention program designed to reduce loneliness among the elderly, based on a multidimensional approach that integrates cognitive-behavioral techniques, rational-emotive therapy, reminiscence therapy, and art therapy. The program was tested on a sample of 24 elderly individuals, randomly assigned to experimental and control groups. The results, obtained through a comparative experimental design, demonstrate a significant reduction in depression, anxiety, and stress among participants in the intervention group, emphasizing the importance of implementing such programs to improve the quality of life for the elderly.

**Keywords:** loneliness, elderly, psychological intervention, negative emotions, stress, depression, anxiety, therapy.

**Introducere.** Singurătatea în rândul vârstnicilor constituie un subiect de interes deosebit atât pentru cercetători, cât și pentru practicieni, cauzat de impactul considerabil asupra sănătății mentale și fizice. În contextul unei societăți aflate în continuă transformare, persoanele vârstnice se confruntă cu

provocări psihosociale semnificative, în care singurătatea joacă un rol central. Singurătatea în această etapă a vieții este determinată de o serie de factori interconectați, precum pierderea persoanelor dragi, retragerea din activitatea profesională, deteriorarea sănătății fizice și mentale, precum și diminuarea

implicării în viața socială [4]. Acești factori condiționează deteriorarea semnificativă a calității vieții și creșterea vulnerabilității vârstnicilor la stres, depresie, anxietate și alte tulburări de sănătate mintală [18]. Stresul asociat cu pensionarea, depresia provocată de pierderi și anxietatea legată de incertitudinile materiale și de sănătate exacerbează bolile cronice și sentimentul de singurătate și izolarea socială [17]. Literatura de specialitate evidențiază o corelație între nivelul de singurătate și stările emoționale negative, subliniind necesitatea unor intervenții psihosociale și psihoterapeutice adecvate [12, 20]. În acest context, dezvoltarea și implementarea unor programe de intervenție psihologică eficiente devin esențiale pentru contracararea efectelor nocive ale singurătății și pentru promovarea bunăstării generale a vârstnicilor. Studiul de față investighează eficacitatea unui program complex de intervenție psihologică, conceput pentru a reduce singurătatea și a atenua stările emoționale negative în rândul vârstnicilor, evaluând impactul acestuia asupra calității vieții printr-un design experimental riguros.

Scopul cercetării studiului nostru constă în implementarea și evaluarea programului de intervenție psihologică, elaborat de noi, destinat diminuării singurătății persoanelor de vârstă a treia.

### Metodologie.

**Design-ul experimental.** Studiul a fost conceput ca un experiment formativ, având ca principal obiectiv evaluarea eficacității unui program de intervenție psihologică destinat reducerii sentimentului de singurătate a vârstnicilor. Design-ul experimental a inclus două grupuri, un grup formativ (GF) și un grup de control (GC), fiecare format din 12 participanți. Aceștia au fost selectați dintr-un eșantion mai larg, utilizând scala UCLA pentru măsurarea nivelului de singurătate, fiind incluși doar indivizii care au prezentat un nivel moderat sau ridicat de singurătate. În cadrul experimentului, programul de intervenție psihologică a constituit variabila independentă, în timp ce variabilele dependente au inclus nivelul de singurătate, calitatea vieții, nivelurile de anxietate, depresie și stres, precum și trăsături de personalitate cum ar fi extroversia, nevrotismul și psihotismul. Participanții au fost distribuiți uniform între cele două grupuri, respectându-se criteriile precum mediul de proveniență (instituționalizat sau familial), genul și vârsta, care au variat între 64 și 75 de ani. Selecția participanților a fost realizată astfel încât să asigure un echilibrul în funcție de gen și mediu de proveniență. Vârsta medie a participanților a fost de 71,5 ani în grupul formativ și de 70,3 ani în gru-

pul de control. Această distribuție echilibrată a fost esențială pentru a garanta comparabilitatea grupurilor și pentru a optimiza participarea la programul de intervenție psihologică.

**Obiectivele programului.** Programul de intervenție a fost conceput pentru a atinge următoarele obiective:

- elaborarea unui program de intervenție psihologică pentru scăderea nivelului de singurătate, prin ameliorarea sentimentelor negative de stres, anxietate și depresie, respectiv prin îmbunătățirea unor aspecte ale calității vieții.
- implementarea programului de intervenție psihologică în rândul populației vârstnice.
- analiza comparativă a grupului formativ și grupului de control în urma intervenției psihologice.
- identificarea efectelor programului de intervenție psihologică asupra nivelului de singurătate a persoanelor vârstnice.
- determinarea relației dintre caracteristicile socio-demografice ale participanților și efectele programului de intervenție psihologică.
- evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică în raport cu nivelul de singurătate.

**Instrumente de evaluare.** Pentru a evalua eficiența programului de intervenție, au fost utilizate mai multe instrumente validate, incluzând:

- scala UCLA de măsurare a singurătății, folosită pentru a măsura nivelul perceput de izolare socială și singurătate [16].
- scalele DASS21-R care evaluează depresia, anxietatea și stresul, fiind aplicate pentru a analiza stările emoționale înainte și după intervenție [1, 10].
- inventarul calității vieții (QOLI), destinat să evalueze schimbările în percepția subiectivă a calității vieții [6,7] .
- chestionarul de personalitate Eysenck (EPQ) utilizat pentru a măsura trăsăturile de personalitate și a predispoziției către comportamente disfuncționale [8].

Aceste teste au fost aplicate înainte și după implementarea programului, atât în grupul formativ, cât și în grupul de control, pentru a putea compara rezultatele și a determina impactul intervenției.

**Implementarea programului de intervenție.** Programul de intervenție s-a desfășurat pe o perioadă de patru luni, cuprinzând un total de 15 sesiuni de terapie de grup pentru fiecare grup (GF și GC). Intervențiile au fost structurate în funcție de tipul de terapie utilizat, fiecare abordare psihoterapeuti-



că având un rol specific în combaterea singurătății și îmbunătățirea stării emoționale a participanților. Programul a integrat un mix de terapii psihologice, fiecare abordare având un rol specific în combaterea sentimentului de singurătate și în îmbunătățirea stării emoționale a participanților.

Fiecare sesiune a avut o durată de aproximativ 90 de minute și a fost structurată în trei etape: etapa introductivă, etapa de intervenție psihologică propriu-zisă și etapa de consolidare.

a. *Etapa introductivă (10-15 minute)*: Prima etapă a programului a fost dedicată stabilirii unui mediu terapeutic sigur și deschis, în care participanții să se simtă încurajați să își exprime liber sentimentele. În această etapă, discuțiile privind teme de acasă au avut un rol central, contribuind la menținerea implicării active a participanților în procesul terapeutic. De asemenea, s-a acordat o atenție specială creării unei atmosfere de susținere și încurajare, considerată esențială pentru succesul intervenției. Întâlnirile au fost atent structurate pentru a facilita o introducere armonioasă în ședință, promovând un mediu plăcut și deschis, care să încurajeze discuțiile și participarea activă a tuturor participanților.

- Partea superioară a formularului
- Partea inferioară a formularului

b. *Etapa de intervenție psihologică (40-60 minute)*: Desfășurarea exercițiilor terapeutice interactive și a discuțiilor relevante a constituit etapa centrală a programului. În această fază au fost aplicate diverse tehnici terapeutice, selectate dintr-un mix de intervenții psihologice, care au inclus:

A. *Terapia Cognitiv-Comportamentală (TCC)* a fost centrată pe identificarea și modificarea gândurilor disfuncționale ce contribuie la sentimentul de singurătate, depresie și anxietate. Această abordare terapeutică a inclus tehnici precum disputarea gândurilor iraționale, restructurarea cognitivă și utilizarea exercițiilor de expunere pentru a stimula angajarea participanților în activități sociale [19]. În cadrul sesiunilor, participanții au fost încurajați să recunoască și să conteste gândurile automate negative, înlocuindu-le cu alternative mai realiste și constructive.

B. *Terapia Emotiv-Rațională (RET)* a fost implementată pentru a sprijini participanții în identificarea și înlocuirea convingerilor iraționale cu convingeri raționale. Un element central al acestei terapii a fost componenta educativă, prin care participanții au învățat să recunoască și să corecteze convingerile care contribuiau la stările lor negative [5]. Un aspect esențial al RET a fost analiza și discutarea convingerilor iraționale frecvent întâlnite, cum ar fi „Trebuie să fiu plăcut de toată lumea”, și dezvoltarea

unor strategii cognitive eficiente pentru a le combate. Această abordare a vizat îmbunătățirea capacității participanților de a gestiona stresul și anxietatea.

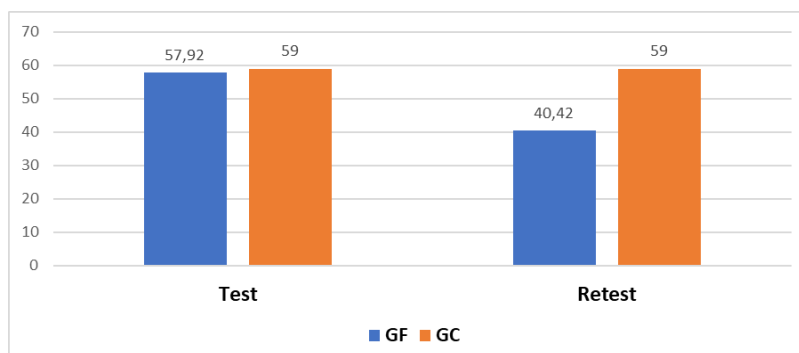
C. *Terapia prin Artă* a fost implementată pentru a facilita exprimarea emoțiilor într-o formă non-verbală. Participanții au fost încurajați să își exprime sentimentele prin activități creative, precum pictura și modelarea lutului, contribuind astfel la reducerea stresului și la îmbunătățirea stării generale de bine. Această formă de terapie s-a dovedit deosebit de benefică pentru participanții care întâmpinau dificultăți în exprimarea verbală a emoțiilor, oferindu-le un mijloc alternativ de gestionare a anxietății și a altor stări emoționale [15].

D. *Terapia Reminiscentă* a fost esențială pentru sprijinirea participanților în reevaluarea pozitivă a experiențelor de viață. Această terapie s-a axat pe împărtășirea amintirilor și reflectarea asupra experiențelor trecute, ceea ce a permis participanților să-și redescopere resursele interioare și să-și reconstruiască stima de sine [13]. De exemplu, unul dintre exercițiile utilizate a fost scrierea unei scrisori către sinele tânăr, prin care participanții au explorat momente semnificative din trecut, învățând să valorizeze experiențele pozitive și să reducă impactul celor negative.

E. *Terapia Familială Sistemică (TFS)* a fost implementată în cadrul cercetării pentru a îmbunătăți relațiile și comunicarea în cadrul familiei, având ca scop reducerea sentimentului de singurătate a vârstnicilor. Intervenția a inclus sesiuni de grup cu vârstnici și membrii familiilor lor, axându-se pe tehnici de mediere și rezolvare a conflictelor pentru a crea un mediu familial mai suportiv [9]. TFS a vizat consolidarea legăturilor familiale prin recunoașterea tranzițiilor în ciclul vieții și conștientizarea cauzalității circulare. În cazurile în care implicarea directă a familiei nu a fost posibilă, s-a aplicat „Terapia de Familie în Absența Familiei” pentru a ajuta participanții să gestioneze mai eficient emoțiile și relațiile. Eficiența TFS a fost evaluată prin compararea relațiilor familiale și a nivelului de singurătate între participanții care au urmat terapia și un grup de control, rezultatele indicând un impact pozitiv semnificativ asupra relațiilor și bunăstării emoționale ale vârstnicilor.

Alegerea acestor terapii este fundamentată pe literatura de specialitate, care atestă eficacitatea lor în reducerea sentimentului de singurătate, fără a favoriza un tip specific de intervenție ca fiind superior din perspectiva eficacității [3].

c. *Etapa de consolidare (15-20 minute)*. Ultima etapă a programului a fost dedicată consolidării schimbărilor pozitive obținute pe parcursul sesiunii.



Fiura 1. Valorile medii la scala de singurătate UCLA (test și retest) pentru GF și GC

nilor de intervenție. În această fază, participanții au fost încurajați să integreze în viața de zi cu zi cunoștințele și abilitățile dobândite, asigurând astfel continuitatea procesului terapeutic. Temele pentru acasă au jucat un rol esențial în acest demers, oferind oportunități pentru aplicarea practică a tehnicilor învățate. Participanții au fost îndrumați să aplice în mod regulat tehnicile de relaxare și să mențină un jurnal al gândurilor și emoțiilor, cu scopul de a monitoriza progresul personal și de a consolida rezultatele obținute în cadrul intervenției.

#### Rezultatele programului de intervenție.

Impactul programului de intervenție psihologică asupra reducerii *nivelului de singurătate* a vârstnicilor a fost evaluat utilizând scala de singurătate UCLA. Analiza inițială a evidențiat omogenitatea între grupul formativ (GF) și grupul de control (GC) în etapa de testare, fără a se constata diferențe semnificative statistic între nivelurile de singurătate ale celor două grupuri ( $U=65,5$ ;  $p \leq 0,707$ ). După intervenția psihologică, grupul formativ a înregistrat o scădere semnificativă a nivelului de singurătate, media scăzând de la  $M1=57,92$  la  $M2=40,42$ , rezultatele fiind confirmate de testele  $t$  și Wilcoxon (Fig.1).

Testul Mann-Whitney aplicat la retestare a indicat o diferență semnificativă între GF și GC ( $U=28,50$ ;  $p \leq 0,012$ ), subliniind impactul pozitiv al intervenției. Programul de intervenție a inclus componente precum terapia cognitiv-comportamentală (TCC), terapia rațional-emoțională, terapia prin artă, terapia reminiscentă și terapia familială sistemică, toate contribuind la reducerea semnificativă a singurătății. Aceste intervenții au facilitat exprimarea emoțională, îmbunătățirea interacțiunilor sociale și creșterea stării de bine a participanților. Studiile din literatura de specialitate, susțin eficiența abordărilor utilizate în programul nostru, confirmând impactul

pozitiv al intervenției asupra reducerii singurătății a vârstnicilor [14]. Rezultatele obținute subliniază necesitatea și beneficiile implementării unor astfel de programe pentru îmbunătățirea bunăstării emoționale și sociale a vârstnicilor.

Pentru a evalua impactul programului asupra *stării emoționale a participanților*, s-a utilizat scala DASS21-R pentru depresie, anxietate și stres. La începutul studiului, nu au fost identificate diferențe semnificative între grupurile GF și GC, indicând o omogenitate inițială. A fost efectuată o analiză comparativă între grupul de intervenție (GF) și grupul de control (GC), utilizând instrumentul DASS21-R, pentru a confirma această omogenitate. Rezultatele au evidențiat diferențe minore între cele două grupuri pe toate cele trei scale: anxietate (GF:  $M=27,33$ ,  $SD=9,99$ ; GC:  $M=33,67$ ,  $SD=9,94$ ), stres (GF:  $M=25$ ,  $SD=7,66$ ; GC:  $M=29$ ,  $SD=9,95$ ) și depresie (GF:  $M=27,5$ ,  $SD=10,4$ ; GC:  $M=27,08$ ,  $SD=7,72$ ). Aceste date susțin omogenitatea grupurilor înainte de implementarea intervenției.

Testul Mann-Whitney a confirmat absența diferențelor semnificative statistic între grupul formativ (GF) și grupul de control (GC) la etapa de test pentru anxietate ( $U=42,5$ ;  $p=0,88$ ), stres ( $U=52$ ;  $p=0,247$ ) și depresie ( $U=62,5$ ), demonstrând omogenitatea grupurilor în faza inițială a experimentului. În etapa de retestare a studiului s-a reaplicat testul DASS21-R pentru a evalua eficiența programului de intervenție psihologică, folosind testele Wilcoxon și  $t$  student pentru a analiza evoluția grupului formativ (GF) și testul Mann-Whitney U pentru compararea GF cu grupul de control (GC). Rezultatele au indicat scăderi semnificative ale nivelurilor de depresie ( $M1=27,50$ ,  $SD=10,40$ ;  $M2=17,83$ ,  $SD=8,38$ ), anxietate ( $M1=27,33$ ,  $SD=9,99$ ;  $M2=13,75$ ,  $SD=3,55$ ) și stres ( $M1=25,00$ ,  $SD=7,66$ ;  $M2=18,67$ ,  $SD=7,39$ ) în cadrul GF (Fig.2).

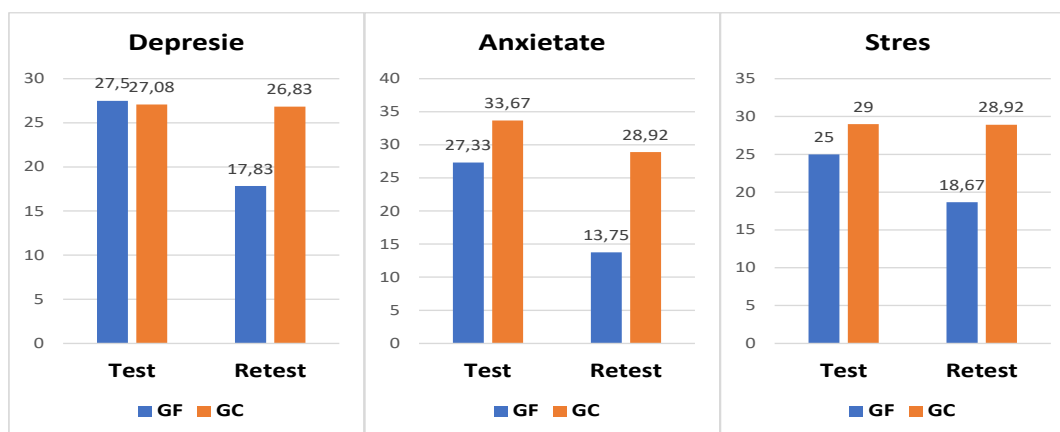


Figura 2. Valorile medii la testul DASS21-R (test și retest) pentru GF și GC

Testul t student a confirmat diferențe semnificative statistice pentru toate cele trei stări afective, iar testul Wilcoxon a susținut aceste rezultate, indicând scăderi semnificative pentru depresie ( $Z=-2,94$ ;  $p=0,003$ ), anxietate ( $Z=-3,06$ ;  $p=0,002$ ) și stres ( $Z=-2,59$ ;  $p=0,010$ ). Comparând GF cu GC după intervenție, testul Mann-Whitney U a relevat diferențe semnificative statistice în favoarea GF pentru anxietate ( $U=12,00$ ;  $p\leq 0,001$ ), stres ( $U=30,50$ ;  $p\leq 0,016$ ) și depresie ( $U=32,50$ ;  $p\leq 0,022$ ). Aceste rezultate sugerează că programul de intervenție a avut un efect pozitiv semnificativ asupra stării emoționale a vârstnicilor din GF, reducând nivelurile de depresie, anxietate și stres, în concordanță cu literatura de specialitate care susține eficiența intervențiilor psihologice în îmbunătățirea sănătății mentale a vârstnicilor [2].

Unul dintre obiectivele principale ale acestei cercetări a fost evaluarea efectului programului de intervenție psihologică asupra calității vieții vârstnicilor. Ipoteza a fost că programul va avea un impact pozitiv semnificativ asupra calității vieții participanților. Pentru a confirma omogenitatea inițială între

grupul formativ (GF) și grupul de control (GC), s-a utilizat testul Mann-Whitney, care a indicat absența unor diferențe semnificative între grupuri privind calitatea vieții la etapa de testare ( $U=71$ ;  $p\leq 0,954$ ). În analiza efectului programului asupra GF, s-au comparat valorile medii ale calității vieții înainte și după intervenție, observându-se o îmbunătățire semnificativă de la  $M1=-2,05$  la testare la  $M2=0,04$  la retestare. Testele t student și Wilcoxon au confirmat că aceste îmbunătățiri sunt semnificative statistice ( $p\geq 0,000$ ). De asemenea, dimensiunile calității vieții, cum ar fi stima de sine, jocul, învățarea și prietenii, au arătat îmbunătățiri semnificative. Comparând GF cu GC la retestare, s-a observat o diferență semnificativă în favoarea GF ( $U=36,00$ ;  $p\leq 0,038$ ), confirmând efectul pozitiv al intervenției asupra calității vieții.

Deși îmbunătățirile nu au fost uniforme pe toate dimensiunile, programul a demonstrat un impact benefic asupra majorității acestora, susținând ipoteza inițială. Rezultatele cercetării evidențiază un impact pozitiv semnificativ al programului de intervenție psihologică asupra reducerii sentimentelor

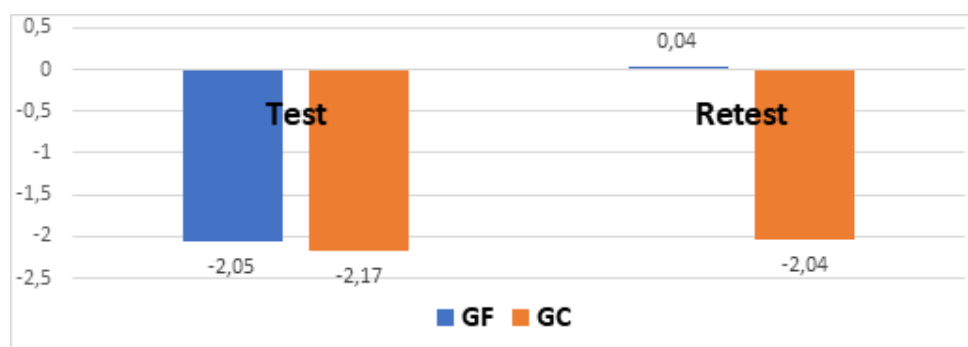


Figura 3. Valorile medii la testul QOLI (test și retest) pentru GF și GC

negative și îmbunătățirii calității vieții participanților. Această ameliorare a fost observată prin creșteri semnificative ale stimei de sine, îmbunătățirea interacțiunilor sociale, ameliorarea stării de sănătate și bunăstarea emoțională. Eficacitatea programului se datorează componentelor sale concepute pentru a reduce singurătatea și a promova un stil de viață activ și o implicare socială sporită, contribuind astfel la creșterea satisfacției generale cu viața. Concluziile sunt susținute de literatura de specialitate, care validează rolul intervențiilor psihologice în îmbunătățirea calității vieții vârstnicilor [Van Malderen, L., Mets, T., Gorus, E.].

*Evaluarea trăsăturilor de personalitate* prin Chestionarul Eysenck (EPQ) a demonstrat că programul de intervenție psihologică a avut un impact semnificativ asupra participanților cu scoruri inițial ridicate la nevrotism, aceștia înregistrând o reducere considerabilă a instabilității emoționale. Analiza inițială a confirmat omogenitatea grupurilor formativ și de control, fără diferențe semnificative statistic între ele în etapa de test pentru extroversie, nevrotism și psihotism.

Rezultatele au arătat o scădere semnificativă a nivelului de nevrotism ( $t=-1,59$ ,  $p<0,001$ ) și psihotism ( $t=-3,078$ ,  $p<0,002$ ) în grupul formativ după intervenție, indicând o îmbunătățire a stabilității

emoționale și o creștere a empatiei participanților. Testul Wilcoxon a confirmat aceste rezultate, evidențiind diferențe semnificative pentru nevrotism ( $Z=-2,71$ ,  $p<0,007$ ) și psihotism ( $Z=-3,08$ ,  $p<0,002$ ), în timp ce extroversia a rămas stabilă ( $Z=-1,46$ ,  $p=0,145$ ). Comparând grupul formativ cu grupul de control în etapa de retestare, s-au observat diferențe semnificative statistic în favoarea grupului formativ pentru nevrotism ( $U=37,50$ ,  $p\leq 0,045$ ) și psihotism ( $U=36,00$ ,  $p\leq 0,035$ ), confirmând efectul pozitiv al intervenției asupra acestor trăsături de personalitate. Programul de intervenție psihologică a demonstrat un impact pozitiv semnificativ asupra stabilității emoționale și empatiei participanților, reducând nevrotismul și psihotismul. Aceste rezultate sunt susținute de literatura de specialitate, care subliniază eficiența intervențiilor psihologice în modificarea trăsăturilor de personalitate și îmbunătățirea sănătății mentale a vârstnicilor [11].

Un obiectiv important al cercetării a fost analiza relației dintre caracteristicile socio-demografice ale participanților și eficiența programului de intervenție psihologică în reducerea nivelului de singurătate la vârstnici. Studiul a evaluat influența variabilelor precum mediul, genul, nivelul educațional, starea de sănătate, ocupația și credința religioasă asupra rezultatelor intervenției. Analiza a arătat că

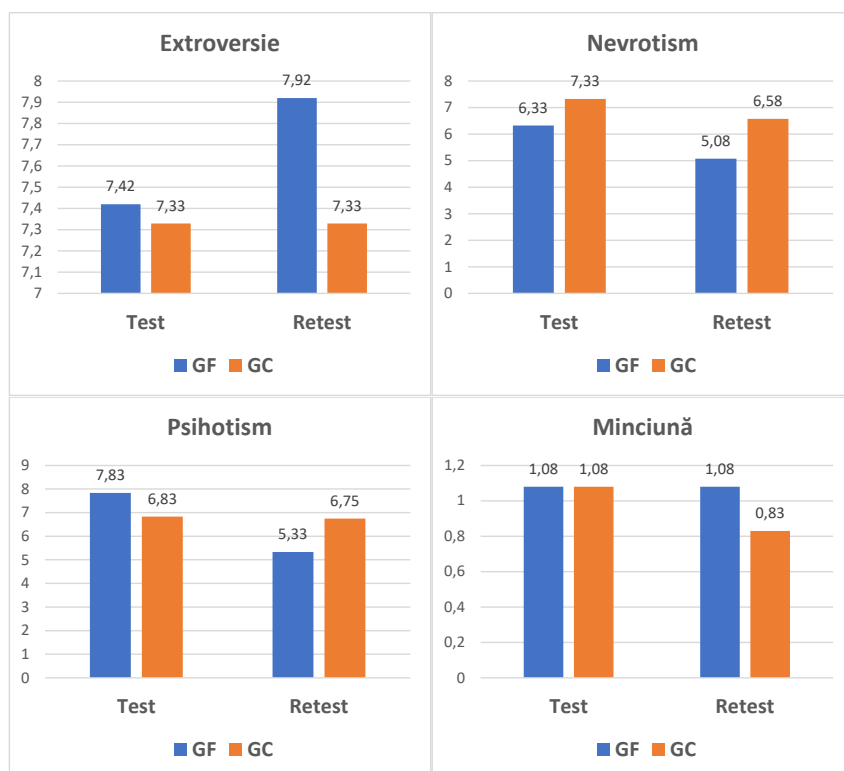


Figura 4. Valorile medii la testul EPQ (test și retest) pentru GF și GC

mediul ( $p=0,078$ ), genul ( $p=0,127$ ), starea de sănătate (GF:  $p=0,491$ ; GC:  $p=0,570$ ), starea civilă (GF:  $p=0,902$ ; GC:  $p=0,323$ ) și credința religioasă (GF:  $p=0,854$ ; GC:  $p=0,650$ ) nu au avut un impact semnificativ asupra eficienței programului, indicând că reducerea singurătății a fost similară indiferent de aceste variabile.

Cu toate acestea, nivelul educațional și ocupația au influențat semnificativ rezultatele. Participanții cu un nivel educațional mai ridicat (liceu:  $M1=31$ , postliceal:  $M2=24$ , universitar:  $M3=23$ ) și cei cu ocupație ( $M1=28$ ) au înregistrat o scădere mai mare a nivelului de singurătate comparativ cu cei cu studii primare ( $M4=12$ ) sau fără ocupație ( $M3=7$ ). Testul Anova a indicat o relație semnificativă statistic pentru nivelul educațional ( $p=0,003$ ) și ocupație ( $p=0,042$ ), iar testul Tukey a confirmat diferențe semnificative între grupurile cu educație și ocupație diferite. Rezultatele sugerează că programul de intervenție psihologică a fost eficient în reducerea singurătății la vârstnici, dar eficiența a fost influențată semnificativ de nivelul educațional și ocupație, subliniind importanța personalizării intervențiilor pentru a maximiza beneficiile acestora.

**Discuții.** Rezultatele acestui studiu confirmă eficiența intervențiilor psihologice integrate în reducerea sentimentului de singurătate la vârstnici. Un aspect esențial al succesului programului de intervenție psihologică a fost adaptarea acestuia la nevoile specifice ale fiecărui participant. Intervențiile au fost personalizate pentru a se potrivi contextului individual, ținând cont de factori precum mediul de proveniență, starea civilă, nivelul educațional și starea de sănătate. Această abordare a asigurat relevanța și eficiența intervențiilor, fiind esențială pentru succesul programului.

Terapia cognitiv-comportamentală a fost deosebit de utilă în restructurarea gândurilor disfuncționale, care adesea exacerbează singurătatea și izolarea. Terapia reminiscentă a oferit un cadru propice pentru reevaluarea pozitivă a experiențelor de viață, sporind sentimentul de realizare personală. Terapia prin artă și terapia emotiv-rațională au contribuit la reducerea stresului și anxietății, facilitând astfel o stare de bine generală. Flexibilitatea programului a permis ajustări pe parcursul intervenției, în funcție de feedback-ul și evoluția participanților, contribuind astfel la menținerea beneficiilor pe termen scurt și durabil.

Un aspect important al studiului a fost utilizarea unei abordări multidimensionale, care a permis adresarea complexității emoționale și psihologice asociate singurătății. Această abordare a fost esențială pentru succesul programului, deoarece a permis intervenția asupra mai multor niveluri ale experienței umane: cognitiv, afectiv, comportamental și sociale. De asemenea, rezultatele sugerează că

intervențiile personalizate, care țin cont de variabilele socio-demografice și de trăsăturile de personalitate, pot avea un impact și mai mare asupra stării de bine a vârstnicilor. De exemplu, participanții care au demonstrat trăsături de personalitate precum extroversia au răspuns mai pozitiv la tehnicile de expunere și la activitățile sociale incluse în program.

Rezultatele obținute confirmă eficacitatea intervențiilor psihologice în reducerea sentimentului de singurătate și a simptomelor asociate de depresie, anxietate și stres, precum și în îmbunătățirea calității vieții vârstnicilor (tabel 1).

**Tabelul 1. Diferențe statistice între grupul formativ și grupul de control la etapa de retest**

	U (Mann-Whitney)	p
<b>Singurătate</b>	28,50	0,012
<b>Anxietate</b>	12,00	0,001
<b>Stres</b>	30,50	0,016
<b>Depresie</b>	32,50	0,022
<b>Extroversie</b>	61,00	0,522
<b>Nevrotism</b>	37,50	0,045
<b>Psihotism</b>	36,00	0,035
<b>Minciună</b>	58,00	0,371
<b>Calitatea vieții</b>	36,00	0,038
<b>Sănătate</b>	70,50	0,930
<b>Stimă de sine</b>	54,00	0,297
<b>Țeluri</b>	31,50	0,019
<b>Bani</b>	69,50	0,884
<b>Muncă</b>	67,50	0,792
<b>Joc</b>	29,00	0,012
<b>Învățare</b>	38,00	0,047
<b>Creativitate</b>	59,00	0,450
<b>Ajutor</b>	59,50	0,465
<b>Iubire</b>	52,50	0,258
<b>Prieteni</b>	23,50	0,005
<b>Copii</b>	46,00	0,131
<b>Rude</b>	43,00	0,092
<b>Acasă</b>	39,50	0,059
<b>Cartier</b>	22,00	0,004
<b>Comunitate</b>	43,00	0,092

Studiul subliniază importanța aplicării unor intervenții multidisciplinare, personalizate, care să răspundă nevoilor specifice ale acestei populații.

Eficiența programului sugerează necesitatea extinderii și implementării unor intervenții similare la o scară mai largă, în diverse medii de suport pentru vârstnici, având în vedere impactul pozitiv semnificativ asupra sănătății mentale și bunăstării generale a persoanelor în vârstă.

**Concluzii.** Studiul experimental dedicat implementării și evaluării unui program de intervenție psihologică pentru reducerea singurătății vârstnicilor a condus la concluzii relevante, evidențiind eficacitatea unei abordări multidimensionale. Rezultatele au arătat că intervențiile ce integrează componente cognitive, emoționale, comportamentale și aspecte ale sistemului familial pot reduce considerabil nivelul de singurătate în rândul vârstnicilor. Acest lucru subliniază importanța aplicării unor intervenții psihologice holistice, capabile să abordeze complexitatea problemelor cu care se confruntă această categorie vulnerabilă.

Pe lângă scăderea nivelului de singurătate, programul a avut efecte benefice și asupra diminuării anxietății, stresului și depresiei participanților. Aceste constatări evidențiază interdependența dintre singurătate și emoțiile negative, demonstrând eficiența intervențiilor în îmbunătățirea stării emoționale generale. De asemenea, s-au observat îmbunătățiri în trăsăturile de personalitate a participanților, aceștia devenind mai stabili emoțional și mai empatici, ceea ce a contribuit indirect la reducerea sentimentului de izolare socială, având în vedere le-

gătura dintre trăsăturile de personalitate și singurătate.

Programul a avut un impact pozitiv semnificativ asupra calității vieții vârstnicilor, în special în ceea ce privește relațiile lor cu mediul social, cum ar fi stima de sine, relațiile familiale și implicarea în comunitate. Aceasta sugerează că reducerea singurătății este strâns legată de o percepție îmbunătățită a propriei vieți și situații. Eficacitatea programului a variat, însă, în funcție de factori socio-demografici; vârstnicii cu un nivel de educație mediu sau înalt, precum și aceia care aveau o ocupație, au beneficiat mai mult de pe urma intervenției, comparativ cu cei cu educație primară sau fără ocupație. Aceste diferențe subliniază necesitatea adaptării intervențiilor în funcție de contextul socio-demografic al participanților.

Așadar, studiul a confirmat ipoteza că un program de intervenție psihologică poate reduce eficient sentimentul de singurătate a vârstnicilor. Rezultatele sugerează că astfel de programe ar trebui integrate în politicile de sănătate publică și extinse la nivel național, datorită potențialului lor considerabil de a îmbunătăți starea de bine și calitatea vieții acestei categorii de populație vulnerabilă. De asemenea, studiul subliniază importanța unei abordări multidimensionale în intervențiile destinate vârstnicilor, favorizând abordarea nu doar a simptomelor singurătății, ci și a cauzelor profunde, și contribuind astfel la o îmbunătățire sustenabilă a sănătății mentale și emoționale a acestei categorii de populație.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALBU, M. *O variație redusă a Scalelor de depresie anxietate și stres (DASS)*, An. Inst. de Ist. „G. Barițiu” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, 9, 2011, p. 287-294. ISSN: 1584-4404.
2. ANDERSON, N., OZAKINCI, G. *Effectiveness of psychological interventions to improve quality of life in people with long-term conditions: rapid systematic review of randomised controlled trials*, BMC Psychology, 6, 1, 2018, p. 11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0225-4>. ISSN: 2050-7283.
3. BECKERS, A., BUECKER, S., CASABIANCA, E., NURMINEN, M. *Effectiveness of interventions tackling loneliness*, Joint Research Centre Technical Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022, DOI: 10.2760/277109. ISBN: 978-92-76-59108-5. ISSN: 1831-9424.
4. DAHLBERG, L., MCKEE, K. J. *Correlates of social and emotional loneliness in older people: evidence from an English community study*, Aging & Mental Health, 18, 4, 2013, p. 504-514. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.856863>. ISSN: 1364-6915.
5. ELLIS, A. *Rational emotive therapy and cognitive behavior therapy for elderly people*, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 17, 1, 1999, p. 5-18. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023017013225>. ISSN: 0894-9085.
6. EYSENCK, H.J., EYSENCK, S.B.G. *Manual for the Eysenck Personality*

- Inventory*, London and Tonbridge: Hodder and Stoughton, 1982. ISBN: 0-340-06707-1.
7. EYSENCK, H.J., EYSENCK, S.B.G. *Manual for the Eysenck Personality Questionnaire*, San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1975. ISBN: 22241438
  8. FRISCH, M. *Inventarul calității vieții. Manual și ghid de tratament*, București: O.S. România, 2014. ISBN: 978-606-93139-6-1.
  9. GUNN, W. B., Jr., HALEY, J., PROUTY, A. M., ROBERTSON, J. *Systemic approaches: Family therapy*, în PROUT, H. T., FEDEWA, A. L. (Eds.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescents: Theory and practice for school and clinical settings*, 5th ed., Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2015, p. 317–355. ISBN: 978-1118772683.
  10. LOVIBOND, S.H., LOVIBOND, P.F. *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (2nd ed.)*, Sydney: Psychology Foundation, 1995. ISBN: 0733414230.
  11. ORMSTAD, H., EILERTSEN, G., HEIR, T., SANDVIK, L. *Personality traits and the risk of becoming lonely in old age: A 5-year follow-up study*, *Health and Quality of Life Outcomes*, 18, 2020, p. 47. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01303-5>. ISSN: 1477-7525.
  12. PLĂMADEALĂ, V. *Trăirea sentimentului de singurătate la tineri*, Teză de doctor în psihologie, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2018. ISBN: 978-9975-46-396-1.
  13. QUAN, N.G., LOHMAN, M.C., RESCINITI, N.V., FRIEDMAN, D.B. *A systematic review of interventions for loneliness among older adults living in long-term care facilities*, *Aging & Mental Health*, 24, 12, 2019, p. 1945–1955. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1673311>. ISSN: 1360-7863.
  14. ROSIANA, A., KRISBIYANTORO, P., SOLIKIN, A. *The effect of cognitive behavior therapy (CBT) and rational emotive behavior therapy (REBT) to the loneliness of elderly*, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 535, 2020, p. 628-630. DOI: 10.2991/assehr.k.210304.141. ISSN: 2352-5398.
  15. ROSWIYANI, R., KWAKKENBOS, L., SPIJKER, J., WITTEMAN, C.L.M. *The effectiveness of combining visual art activities and physical exercise for older adults on well-being or quality of life and mood: A scoping review*, *Journal of Applied Gerontology*, 38, 12, 2019, p. 1784-1804. DOI: <https://doi.org/10.1177/0733464817743332>. ISSN: 0733-4648.
  16. RUSSELL, D. *UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure*, *Journal of Personality Assessment*, 66, 1, 1996, p. 20-40. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2). ISSN: 0022-3891.
  17. SANTINI, Z. I., FIORI, K. L., FEENEY, J., TYROVOLAS, S., HARO, J. M., KOYANAGI, A. *Social relationships, loneliness, and mental health among older men and women in Ireland: A prospective community-based study*, *Journal of Affective Disorders*, 204, 2016, p. 59–69. DOI: 10.1016/j.jad.2016.06.032. ISSN: 0165-0327.
  18. SAVCA, L. *The stress factors that stimulate the feeling of loneliness in the elderly*, *International Conference, Social Work in the Context of Accelerated Social Changes*, 1st Edition, Iași, 2024. ISBN: 978-973-0-26048-2.
  19. SECKER, D.L., KAZANTZIS, N., PACHANA, N.A. *Cognitive behavior therapy for older adults: Practical guidelines for adapting therapy structure*, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 2004, p. 93–109. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000025440.38005.7e>. ISSN: 0894-9085.
  20. SINGH, A., MISRA, N. *Loneliness, depression and sociability in old age*, *Industrial Psychiatry Journal*, 18, 1, 2009, p. 51–55. DOI: 10.4103/0972-6748.57861. ISSN: 0972-6748.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.11>  
 CZU: 376:37.01:316.6

## CONSILIEREA FAMILIEI ÎN CAZUL COPILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN VEDEREA INTEGRĂRII

**Iris Ionelia DIȚĂ,**

doctorandă, Șoala Doctorală Psihologie,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,  
 profesoară, Centrul Școlar de Educație Incluzivă,  
 Vălenii de Munte, Prahova, **România**  
**ORCID:0009-0007-1132-4296**

**Rezumat.** *Incluziunea eficientă presupune urmărirea unui parcurs de integrare a persoanelor cu dizabilități atât în școală, cât și mai târziu. Obiectivul prezentei lucrări este de a accentua importanța privirii de către angajatori a persoanelor cu dizabilități nu numai ca potențiali angajați în posturile din firma lor, dar și ca niște colegi egali și respectați.*

**Cuvinte-cheie:** *nevoi educaționale speciale, diagnostic diferențial, deficiență mintală, consilierea elevilor cu cerințe educaționale speciale-CES.*

### FAMILY COUNSELING FOR CHILDREN WITH DISABILITIES FOR INTEGRATION

**Summary.** *The idea of efficient inclusion consists of not only following a person's with disabilities path in education, but also following that same path through the professional life. The main objective of this paper is to highlight the importance of the employer's view on a person with disabilities not only as a potential job candidate, but also as a respected and equal colleague.*

**Keywords:** *special educational needs, differential diagnosis, mental deficiency, counseling of students with special educational needs-SEN.*

#### Consilierea tinerilor cu Cerințe Educative Speciale

Încurajarea membrilor familiei pentru a deveni parteneri educativi se poate realiza cu ajutorul ședințelor de consiliere dar și prin educație. Intervenția poate fi de tip social sau educațional și constă în aplicarea unor măsuri ce ajută familia și intervin în procesele ce pot favoriza relațiile din familie, precum și educația familiei, educarea tinerilor cu nevoi speciale.

Astfel, consilierea educativă a familiei ocupă un loc deosebit, fiind apărută recent și în domeniile destinate anumitor profesii, fiind ghidată către anumite servicii umane, motiv pentru care momentan înțelesul termenului suportă încă modificări.

Ședințele includ acțiuni desfășurate în grup sau individual și se axează pe dezvoltarea personală, sprijinirea în momente critice, ajutor psihoterapeutic precum și identificarea unor modalități de soluționare a problemelor apărute.

Consilierea oferă șansa persoanei de a identifica anumite modalități de folosire eficientă a tuturor

resurselor ce se pot modela în expresii ale unor deciderate la care pot ajunge prin abordări diverse, în funcție de nevoile identificate.

Precizez că procedura programului de consiliere nu are drept obiectiv principal ajutorarea indivizilor ca aceștia să ia o decizie, ci să îi ajute să ia decizii individuale înțelepte.

Ședințele de consiliere presupun un demers prin care un individ ajunge la un nivel ridicat al competenței individuale ce implică o schimbare continuă.

Consilierea în domeniul educațional implică o relație specială, creată între profesor și tânărul aflat în nevoie, scopul urmărit este cel de a-l susține, fiind un instrument de lucru ce se realizează cu mâna, sufletul și experiența cadrului didactic, completate de instrumente necesare în demersul educațional.

În cadrul școlii consilierea psihopedagogică trebuie să reprezinte criteriul celor trei etape și anume: prima etapă fiind cea de diagnostic-constatativă, urmată de cea formativ-profilactică și încheiată de etapa terapeutică – recuperatorie, ce cuprind: cadrul conceptual, obiectivul sau obiectivele consilierii după caz, suita tuturor tulburărilor de comportament, pre-



cum și criteriile de definire, dar și cauzele tuburărilor de comportament, strategiile de intervenție, faze ale comportamentului perturbator și delinvent, cât și modalități de prevenție și intervenție.

### **Cadru conceptual**

Consilierea persoanelor cu nevoi speciale se referă la oferirea asistenței psihologice ce constă în descoperirea anumitor particularități specifice dezvoltării psihice a unei persoane precum și a caracteristicilor de personalitate, identificarea anumitor disfuncții ce se regăsesc la nivel psihic, fiind necesară asigurarea unor cadre de securitate afective în vederea menținerii echilibrului psihic dar și a dezvoltării armonioase a întregii personalității, precum și identificarea unor modalități de recuperare, compensare a anumitor funcții psihice afectate.

*Asistența pedagogică* constă în identificarea unor probleme specifice ce se regăsesc în educarea, instruirea dar și în pregătirea profesională a persoanelor cu diferite tipuri de deficiențe, în asigurarea unui cadru potrivit de pregătire, astfel încât fiecare persoană ce beneficiază de educație și instruire poate să acumuleze un minimum de informații și aptitudini necesare integrării pe toate palierele [1].

*Ghidarea în carieră* are o caracteristică specifică atunci când se referă la persoanele cu diferite deficiențe, deoarece pentru aceste persoane consilierea în carieră impune identificarea timpurie a stării handicapului, o evaluare globală a fiecărui individ și înregistrarea datelor obținute precum și identificarea originii și a gradului de severitate a handicapului, precum a cauzelor dar și a consecințelor acestuia prin implementarea timpurie a unor programe de ameliorare și recuperatorii în plan biologic, educațional și social, făcând apel la resursele deja existente [2].

Școlarizarea tânărului în instituții adecvate, evaluarea periodică în vederea stabilirii progresului pentru a-l ghida spre următoarele trepte de educație și formare, precum și comunicarea familiei informațiilor cu privire la evoluția stării de sănătate, a atitudinilor potrivite în aceste situații și co-interesarea lor în acțiunile de recuperare în vederea ghidării în încadrarea profesională, reprezintă elemente de bază în consiliere, care se regăsesc în afirmațiile lui Jigău [3].

### **Obiectivele consilierii**

Consilierea persoanelor cu deficiențe are stabilit ca și obiectiv dezvoltarea unui program care să sprijine, să orienteze, să utilizeze mijloace și resurse adaptative. Asistența psihopedagogică a acestor subiecți este de natură recuperativă și instrucțional - educativă.

Literatura de specialitate prezintă următoarele obiective ale consilierii: prezentarea analitică, descriptivă, comparativă și etiologică a diferitelor categorii de persoane cu cerințe speciale, analiza sistemului de depistare, recuperare, adaptare și integrare pentru categoriile de persoane aflate în dificultate, elaborarea unor strategii de intervenție pentru prevenirea și/sau ameliorarea consecințelor diferitelor tipuri de deficiențe sau a unor disfuncții la nivel familial, comunitar și social, identificarea particularităților specifice activității persoanelor cu cerințe speciale, elaborarea unui plan de profesionalizare în acord cu nevoile pieței forței de muncă, monitorizarea evoluției și a gradului de adaptare-integrare al persoanelor cu cerințe speciale în câmpul relațiilor sociale.

### **Consilierea familiei în cazul tinerilor cu dizabilități/CES**

Educația familială are în vedere construirea deprinderilor, normelor, valorilor vieții în cadrul familiei și-i vizează pe componenții acesteia, înglobând o arie vastă în comparație cu educația parentală.

### **Părintele Tânărului cu Cerințe Educaționale Speciale – Partener educațional și formator**

*Specificul familiei tânărului cu dizabilități* implică rolul de mediator al părintelui între tânărul special, a cărui adaptare la relațiile interpersonale este dificilă, și ceilalți, comunitatea aparținătoare, adică persoanele străine.

De multe ori, această mijlocire se face cu mult subiectivism, astfel părinții pot supradimensiona reacțiile nepotrivite ce vin din partea unei alte persoane, interpretează eronat gesturi neutre, pot să formeze tânărului o percepție greșită despre cei din jur, pun accent pe răutatea persoanelor din jur, alimentându-i concepția potrivit căreia deficiența sa nu este acceptată, că în jurul său există multă intoleranță, transformă starea de dizabilitate în handicap prin abordarea dificultăților sociale ca punct terminus, fapt ce îi împiedică pe tinerii cu nevoi speciale să accepte toate acele aspecte legate de propria deficiență tocmai pentru că ei înșiși nu au acceptat dizabilitatea tânărului.

Rolul de mediator capătă o importanță majoră deoarece reacțiile părinților în fața dizabilității tânărului determină reacțiile tânărului de acceptare/abordare a dizabilității sale.

Reacțiile de supraprotecție, acceptare, negare sau respingere grupează părinții în mai multe categorii, astfel: echilibrați, exagerați, indiferenți, autoritari sau rigizi, inconsecvenți.

Părinții tinerilor cu CES trec prin mai multe faze de suferință până la momentul acceptării situației,

pe care le menționăm în continuare: furie, asupra propriei personae și asupra celorlalți, negociere, cu Dumnezeu sau alte puteri superioare și cu sine, depresie, tristețe și regret, teamă și nesiguranță, dar și acceptare, detașarea emoțională și încetarea luptei cu sinele.

Familia este cea care își asumă răspunderea membrilor ei, societatea are rolul de a o susține.

Scopul lucrului cu familia este acela de a-i extinde competențele prin implicarea conștientă a intervenției și responsabilității acesteia.

Angajamentul familiei este esențial deoarece familia tânărului cu dizabilități și/sau alte CES nu va fi niciodată aptă singură să funcționeze sau să gestioneze situația în care se află ci are nevoie de resurse, informații și sprijin suplimentar.

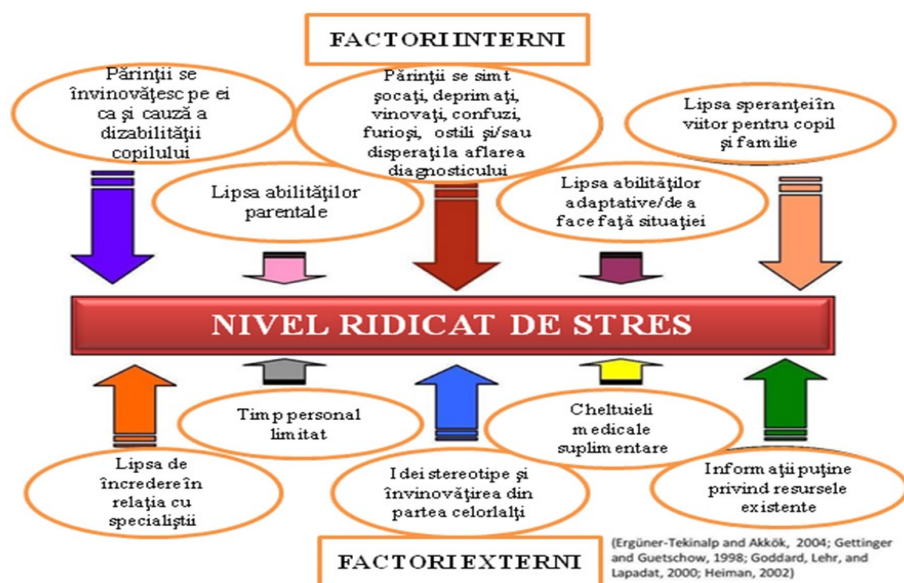


Figura 1. Sistemul de suport al părinților de tineri cu nevoi speciale (Hensley, C. (2007)

Famiile copiilor cu dizabilități trebuie să depună eforturi pentru a dobândi controlul asupra vieții lor și trebuie să ia măsuri pentru a obține ceea ce doresc și au nevoie [4].

În condițiile școlii incluzive, rolul părinților de partener educațional implică mai multe aspecte și anume :

- prin participare directă la viața școlii, părinții își pot exercita influența asupra anumitor procese decizionale care vizează parcursul educațional, impunându-și punctul de vedere asupra funcționării școlii și să aibă o participare concretă la implementarea funcțiilor manageriale din școală,
- un alt aspect este îmbrățișarea de către școală a ideii de integrare sau incluziune care depinde și de atitudinea părinților în raport cu problemele educaționale ale tânărului, absența sau indiferența părinților venind în opoziție cu această abordare,
- nu în ultimul rând poziția reticentă sau lipsită de încredere a părinților legat de viața și evoluția educațională a unui tânăr cu nevoi educaționale speciale (schimbări mai lente sau mai rapide) creează dificultăți, reprezentările/mentalitățile eronate nu dezvoltă atitudini pozitive.

Încrederea este fundament al legăturii dintre familie și școală, o comunicare corespunzătoare asigură un schimb reciproc de încredere, menționa Gherhuț [5].

Parteneriatul presupune schimb de informații, bune practici, experiențe, și pentru a funcționa această comunicare este nevoie de formarea/dezvoltarea unor bune deprinderi de ascultare activă, a fi conștient cum să ascuți și a fi apt de crearea unor premise ale colaborării.

Pentru un suport mai solid de susținere a școlii inclusive membrii familiilor elevilor au de respectat câteva cerințe precum: furnizarea unor informații la zi asupra tânărului lor privind pregătirea temelor, stilul și modul de învățare acasă, interesele acestuia și modul de reacționare în diverse situații, preocupările, preferințele/non-preferințele, să ia parte la fiecare activitate școlară și să devină activi în actul de promovare al diverselor practici de integrare educațională a tinerilor speciali la toate nivelurile vieții sociale.

Se impun structuri specifice comportamentale în vederea acceptării și încurajării procesului de integrare al persoanelor cu deficiențe din comunitatea din care fac parte, au responsabilitatea de a asigura

suport profesorilor în identificarea sistemelor și anumitor strategii realiste ce conduc la dezvoltarea și educarea tinerilor, atât în mediul educațional cât și în societate prin furnizarea informațiilor importante care ajută la elaborarea și realizarea curriculumului individualizat pentru tânăr, implicarea în luarea deciziilor vizând tânărul și programele de abilitare/reabilitare continuă a dezvoltării tânărului.

Foarte importantă este acceptarea fără resentimente a eventualelor limitări pe care le presupun nivelul și dificultatea deficiențelor acestora, dar și să fie sinceri asociați ai unui dialog și să fie deschiși fără nici o rezervă asupra colaborării cu echipa formată din specialiștii care au sarcina de a educa și de a face posibilă recuperarea tinerilor, ținând sub observație evoluția pe care au prezentat-o tinerilor în diferite contexte în care îi poate aduce viața și să mențină o relație apropiată cu restul părinților din grupul de ajutor și să se asigure că experiențele personale avute împreună cu copiii în cadrul activităților ce au avut loc în cadrul familiei sunt împărtășite, și nu în ultimul rând să fie conștienți de vastele avantaje pe care școala incluzivă le oferă tinerilor speciali pentru a asigura faptul că aceștia vor frecventa cursurile.

*Școala incluzivă și toți profesorii* au datoria să creze un climat favorabil familiilor în care atât acesta cât și tânărul specialist să se poată integra, prin mobilizarea fiecărei familii în care se află copiii cu cerințe educaționale speciale pentru a lua parte în programul educațional și terapeutic stabilit, respectarea drepturilor și doleanțelor familiilor de a opta pentru când, cum și cât pot să ia parte la activitățile terapeutice, respectiv continuarea acestora la domiciliu, dar și asigurarea că schimbul de informații despre tânăr are loc constant cu familia.

Un rol important îl are localizarea resurselor aferente programului educațional și recuperator-terapeutic destinat elevilor cu nevoi speciale prin intermediul căruia se poate aduce suport efortului părinților, înștiințarea familiei cu privire la activitățile sugerate de programul recuperator-terapeutic și personalizarea sa la solicitarea părinților, precum și aducerea de informații familiei cu privire la orice actualizare apărută în program, dar și primirea sugestiilor și impresiilor aduse de familie și utilizarea acestora în scopul îmbunătățirii programelor dedicate elevilor cu cerințe educaționale speciale.

În funcționarea școlii incluzive *Parteneriatul* are un rol important, deoarece în cadrul acestora elevii sunt principalii beneficiari ai colaborării prin care pot fi anticipate și prevenite anumite situații dificile, contribuie la dezvoltarea abilităților educaționale și sociale ale părinților și ale altor actori comunitari și oferă servicii și suport familiilor, asigură facilitarea schimbului de idei între părți dă naștere unor idei

inovatoare și contribuie la soluționarea anumitor probleme. Tot parteneriatul facilitează legătura dintre tânăr și familie, dintre membrii familiei și cadrele didactice și al societății în general prin oportunitatea de a se implica activ la experiența educațională a tinerilor.

*Lucrul în echipă* permite tuturor actorilor educaționali implicați în dezvoltarea tânărului cu deficiențe în satisfacerea necesităților elevului prin identificarea cât mai clară, precisă a punctelor forte, a intereselor și necesităților acestuia și utilizarea informațiilor colectate, a concluziilor stabilite în urma observării comportamentului elevului care să vină în stabilirea scopului individualizării curriculumului, dar și stabilirea consensului privind planificarea prin corelarea finalităților curriculumului general cu finalitățile individualizate stabilite în PEI.

Un alt avantaj oferit de lucrul în echipă este stabilirea consensului privind modul și nivelul de acordare a serviciilor de sprijin elevului prin sugerarea/recomandarea unor strategii/tehnologii educaționale adecvate, stabilirea locului în care se desfășoară activitatea de sprijin (în sala de clasă, în sala resursă/cabinete), stabilirea altor servicii disponibile în comunitate.

### **Strategii de suport (de împuternicire) oferite familiilor tinerilor cu CES**

Serviciile de suport centrate pe familie au fost definite ca procedurile care integrează familiile în decizii, planuri, evaluări, servicii planificate pentru toți membrii familiei, nu numai pentru tânărul cu CES.

Pentru a își îndeplini dorințele și să satisfacă nevoile, familiile tinerilor cu deficiențe vor trebui să depună eforturi majore. În acest context baza constituind-o aplicarea principiilor de responsabilizare și de promovare a puterii familiei și competenței sale.

Prezentăm o serie de **strategii** care pot servi specialiștilor în intervenția de specialitate de sprijin și abilitare a familiilor tinerilor cu dizabilități dar și direct familiilor, precum:

Exprimarea empatiei, individualizarea gradului de participare a familiei, recunoașterea rolului de expert al familiei, susținerea familiilor în luarea deciziilor, a fi un aliat profesional al familiilor, implicarea familiilor în comunicare deschisă, facilitarea accesului familiei la serviciile educaționale, facilitarea rețelilor de sprijin, extinderea sistemelor de sprijin,

aprecierea succeselor familiilor, sentimentul de auto-eficacitate al familiilor, soluționarea eficientă a problemelor, dezvoltarea capacităților de coping, dezvoltarea competențelor de implicare, oferta de formare și dezvoltare profesională, implicarea membrilor familiei în realizarea PIP, responsabilizarea familiilor prin colaborarea cu comunitatea, exprimarea realismului privind viitorul.

**Etapele / Pașii procesului de consiliere**

Consilierea poate cuprinde 8-10 etape/ședințe:

*Etapa/Ședința 1 – Contractul cu clientul*

*Etapa/Ședința 2 – Motivarea*

*Etapa/Ședința 3 – Autocunoașterea*

*Etapa/Ședința 4 – Viziunea profesională și Planul profesional*

*Etapa/Ședința 5 – Finalizare Plan profesional – Planul de măsuri*

*Etapa/Ședința 6 – Proiecte profesionale și Traseul educațional*

*Etapa/Ședința 7 – Elemente de marketing personal și profesional*

*Etapa/Ședința 8 – Finalizare portofoliu de dezvoltare profesională*

*Etapa/Ședința 9 – Simularea/Realizarea unui interviu profesional*

*Etapa/Ședința 10 – Plan de viitor. Evaluarea*

La finalul programului se discută despre Planul de viitor, Planificarea personală.

Evaluarea serviciului de consiliere.

**Consiliere Educațională/vocațională**

Planul cadru al învățământului românesc din 1995 a fost modificat, fiind publicat în noua Lege a învățământului în care este introdusă noua disciplină școlară- Consilierea și Orientarea școlară și profesională, dedicată elevilor de la clasa I a – ajungând la finalul liceului/ școala profesională. Noua

disciplină este inclusă în Curriculum la Decizia Școlii, motiv pentru care unele școli renunță la ea sau o asimilează cu dirigenția [6].

*Curriculumul* trebuie reglat conform nevoilor tinerilor, nu invers. Datoria școlilor este să elaboreze oportunități curriculare susținând diversele aptitudini ale tinerilor. Abordarea problemelor de învățare se poate efectua înainte de toate prin reevaluarea importanței curriculumului școlar. Deschiderea către un curriculum incluziv care face referire la conștientizarea diversității și la recunoașterea heterogenității cerințelor școlare ale tuturor tinerilor. Tinerii cu deficiențe nu sunt altceva decât copii.

Începând cu anul 1994 Declarația de la Salamanca vizează conceptul potrivit căruia curriculumul școlar trebuie pliat pe nevoile tinerilor. Din acest motiv prima preocupare în instituția școlară este cea de a produce oportunități care să vină în ajutorul tinerilor cu abilități sau interese diferite.

În acest context, parcurgerea curriculumului școlar la elevii care întâmpină probleme de învățare se transformă într-o sarcină complexă pentru specialiști, în vederea atingerii obiectivelor stabilite se impune o colaborare între profesioniști corectă precum și sistematică la nivel de instituție.

Acest lucru subliniază ideea că orice problemă de învățare este o problemă a sistemului, în întregul lui (clasă împreună cu profesorul, grupul de profesori ai școlii, părinți și manageri școlari) și nu un defect al tânărului școlarizat [7].

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. ALOIS, G. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii de educație integrată*. Iași: Editura Polirom, 2001.
2. HOLDEVICI, I., NEACȘU, V. *Sisteme de Psihoterapie și Consiliere Psihologică*. București: Editura KULLUSYS, 2008.
3. JIGĂU, M.(coord.) *Consiliere și orientare - ghid metodologic*. București: Consiliul Național pentru Curriculum, 2001.
4. MURPHY, D., LEE, I., TURNBULL, A., & TURBIVILLE, V. (1995). The Family-Centered Program Rating Scale: An instrument for program evaluation and change. *Journal Of Early Intervention*, 19(1), 24-42.
5. ALOIS, G. *Sinteze de psihopedagogie speciala*. Iași: Editura Polirom, 2013.
6. DUMITRU, Al. I. *Consiliere Psihologică - Bazele teoretice și sugestii practice*. București: Editura Polirom, 2008.
7. DRAGOMIRESCU (DIȚĂ), Iris Ionelia. *Lucrare de Disertație*, Univ. Hyperion din București, 2020.
8. <https://www.organizatia-suedeza.ro/noutati/122-consilierea-vocaționala-pentru-tinerii-cu-dizabilitati>,
8. <https://biblioteca.regielive.ro/cursuri/psihopedagogie/tes-tul-omuletilui-46675.html>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.12>  
CZU: 159.923:355/359

## PARTICULARITĂȚI ALE PERSONALITĂȚII POLIȚISTULUI DIN TRUPELE DE INTERVENȚIE SPECIALE

Lenuța OLARU,

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,  
ofițer psiholog, Inspectoratul de Poliție Județean Olt, România

ORCID: 0009-0007-2141-9088

**Rezumat.** Modul în care mediul profesional ne influențează personalitatea și aptitudinile este deja o evidență în studiile de specialitate; profesia cerându-ne să ne aliniem valorile personale cu cele instituționale. Studiul de față își propune să evalueze aptitudinile, personalitatea și valorile personale la polițiștii de intervenție rapidă și să îi evidențieze pe aceștia în raport cu polițiștii de investigații criminale. Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 53 de polițiști. Rezultatele au evidențiat faptul că lucrătorii din cadrul structurii de acțiuni speciale înregistrează timpi de reacție mai buni, au un nivel de anxietate mai scăzut și prețuiesc provocarea și autoritatea drept valori personale. În schimb, lucrătorii de investigații criminale (judiciariști) au reacții mai încete, sunt mai anxioși și valorizează mai mult relațiile sociale, respectarea regulilor și siguranța.

**Cuvinte-cheie:** timp de reacție, trăsături de personalitate, valori personale, polițiști.

### PERSONALITY CHARACTERISTICS OF THE POLICE OFFICER FROM THE SPECIAL INTERVENTION TROOPS

**Summary.** The way in which the professional environment influences our personality and skills is already a record in specialized studies; the profession asking us to align our personal values with the institutional ones. The present study aims to assess the skills, personality and personal values of police officers from special intervention forces and to highlight them in relation to criminal investigation police officers. The research was conducted on a sample of 53 police officers. The results revealed that workers in the special action structure report better reaction times, have lower anxiety levels, and choose challenge and authority as personal values. In contrast, criminal investigation workers (forensics) have slower reactions, are more anxious, and value social relationships, rule-following, and safety more.

**Keywords:** reaction time, personality traits, personal values, police officers.

#### Delimitări conceptuale

În cele ce urmează ne vom opri asupra trăsăturilor de personalitate, timpului de reacție și valorilor personale, încercând să descoperim în ce măsură acestea se întrepătrund în comportamentul lucrătorilor de poliție.

Relația dintre trăsăturile de personalitate și performanța în activitate este demonstrată științific de peste cinci decenii. Din Modelul Big Five – un instrument extrem de eficace pentru înțelegerea personalității, a derivat ulterior Modelul alternativ cu cinci factori [3, p. 417-440] care evaluează concepte cu bază biologică-evoluționistă, ce permit compararea între specii.

În eforturile sale de a identifica dimensiunile acestui model, M. Zuckerman a început prin a se concentra asupra a nouă factori: sociabilitate, neuroticism, anxietate, ostilitate, socializare, căuta-

rea de senzații, impulsivitate, activitate și dezirabilitate socială. Cu toate acestea, o serie ulterioară de cercetări, care au implicat sute de subiecți și au utilizat scale pentru măsurarea acestor factori, au redus această listă la doar cinci dimensiuni. Aceste dimensiuni au fost denumite: Căutarea impulsivă de senzații, Sociabilitate, Neuroticism-anxietate, Agresivitate-ostilitate și Activitate. Acestea alcătuiesc dimensiunile Modelului alternativ cu cinci factori și sunt evaluate prin intermediul chestionarului ZKPQ [6, p. 57].

Cu toate acestea, nu există încă dovezi consistente pentru existența unor predictorii de personalitate ai performanței la polițiști în situații contextuale specifice de aplicare a legii pe teren.

În ultimele două decenii, s-a acordat o atenție intensă relației dintre viteza de prelucrare a informațiilor și abilitățile cognitive. Studiile sistematice

au demonstrat că viteza de prelucrare a informațiilor poate fi evaluată prin timpul de reacție în sarcinile cognitive elementare, care se concentrează în principal pe procesele perceptuale. În sarcinile de rezolvare a problemelor sau de raționament, succesul este puternic influențat de rapiditatea cu care informațiile relevante pentru sarcina centrală devin disponibile pentru procesele cognitive superioare. Orice întârziere în accesarea informațiilor externe poate duce la eșecul în rezolvarea unei probleme sau la o eroare de raționament. Există dovezi empirice care arată impactul semnificativ pe care rapiditatea reacțiilor îl are asupra performanțelor în diverse profesii: șoferi, piloți de avion, controlori de trafic aerian, polițiști, instructori de arte marțiale, cascadori [5, p. 615-640], prezentatori radio-TV, stenodactilografi [7, p. 575] etc.

În evaluarea rapidității reacțiilor, de fapt, evaluăm abilitățile cognitive, în special inteligența generală. Există mai multe modele teoretice ale abilităților cognitive, cel mai susținut experimental fiind cel propus de Carroll [1]. În modelul său, Carroll propune o structură trinivellară a abilităților cognitive, în care inteligența generală, denumită și abilitate generală, ocupă un loc central. Aceasta explică și corelațiile semnificative între performanțele la teste care măsoară procesele perceptuale, cum ar fi timpul de reacție, și scorurile la diverse probe care evaluează explicit abilitățile cognitive. Alături de inteligență, Carroll menționează că în cadrul abilităților postulate există și altele care depind de procesele perceptuale, cum ar fi abilitățile spațiale, logico-matematice, verbale etc. De fapt, există studii care arată corelații ridicate între aceste aptitudini și timpul de reacție [2, p. 209-217].

Testele de tip timp de reacție (TR) sunt considerate opțiuni atractive în comparație cu alte tipuri de teste de inteligență, deoarece sunt relativ ușor de administrat și sunt concepute pentru a evalua procesele cognitive în mod independent de influențele culturale. În plus, testele tradiționale psihometrice sunt recunoscute pentru sensibilitatea lor ridicată la o gamă largă de factori, cum ar fi nivelul de educație, statutul socio-economic, etnia etc. Aceiași factori sunt considerați să aibă un efect mult mai redus sau chiar nul asupra performanțelor în sarcinile de timp de reacție. [4, p. 93-132].

Valorile personale reprezintă setul nostru de credințe și convingeri care influențează alegerile și comportamentul nostru în viață. Ele acționează ca factori motivaționali, ghidând modul în care ne dedicăm resursele către ceea ce considerăm a fi esențial. În cadrul instituțional, se caută o armonizare

între valorile personale și cele instituționale, pentru a menține un echilibru corespunzător între aceste două seturi de valori.

Teoria lui Schwartz este cea mai recunoscută teorie în ceea ce privește valorile personale. Potrivit acestei teorii, valorile au o structură circulară, fiind identificate câteva puncte comune asupra cărora majoritatea studiilor sunt de acord. Cercetările au arătat că valorile personale sunt strâns legate de afectivitate și pot declanșa emoții atunci când sunt activate. Ele reprezintă scopuri care energizează acțiunea și transcend situații și acțiuni specifice, deosebindu-se astfel de norme sau atitudini care se referă la circumstanțe concrete. Valorile servesc drept criterii în luarea deciziilor și acțiunilor, fiind ordonate în funcție de importanța lor. Importanța unei valori orientează comportamentul individului, de obicei, fiind implicate mai multe valori în alegerea unui comportament sau altul [9, p. 34].

Studiile din ultimele decenii au evidențiat că, la nivel organizațional, luarea în considerare a valorilor personale, scoaterea lor în evidență și integrarea lor în valorile organizaționale sunt benefice atât pentru angajați, cât și pentru angajatori. Conflictul dintre valorile personale și cele organizaționale poate duce la scăderea performanței [8, p. 1-65].

Un studiu din 2005 arată că 64% dintre participanți preferă timpul liber în detrimentul banilor [7, p. 295-297]. Acest fapt subliniază legătura strânsă dintre valorile personale și cele profesionale, iar satisfacerea acestor valori poate genera energie pozitivă pentru organizație. În lumina acestor aspecte, cunoașterea și alinierea valorilor personale ale angajaților cu cele ale organizației contribuie la realizarea obiectivelor instituționale.

### **Metodologia cercetării ;i obiectivele cercetării**

Studiul de față își propune evaluarea personalității polițiștilor care activează pe linii de muncă diferite.

Scopul cercetării este acela de a surprinde diferențe între profilul personalității lucrătorilor de poliție judiciară și luptătorii din cadrul acțiunilor speciale, în ceea ce privește timpul de reacție, trăsăturile de personalitate și valorile personale.

### **Ipotezele cercetării**

Având în vedere obiectivele enunțate anterior, ne-am ghidat în realizarea acestora pe următoarele ipoteze cu caracter exploratoriu:

*H1.* Prezumăm faptul că polițiștii din cadrul trupelor speciale de intervenție vor înregistra timpi de reacție mai mici decât cei din cadrul poliției judiciare;

H2. Prezuzăm faptul că trăsăturile de personalitate sunt influențate de specificul activității polițistilor;

H3. Prezuzăm faptul că există diferențe între valorile personale asumate de cele două categorii de polițiști.

### Eșantionul cuprins în cercetare

Cercetarea a folosit ancheta pe bază de chestionar pe un eșantion alcătuit din 53 de subiecți, cu vârste cuprinse între 22 și 52 de ani (media de vârstă fiind 37,58). Subiecții sunt angajați ai poliției române, 23 dintre ei activând în domeniul acțiunilor speciale (trupele de intervenție rapidă), iar 30 activând în domeniul investigațiilor criminale (judiciar). Toți subiecții sunt de gen masculin.

Lucrătorii de poliție din cadrul structurii de acțiuni speciale sunt polițiști selectați, echipați și antrenați pentru a executa misiuni cu grad ridicat de risc, intervenind atunci când celelalte structuri de poliție sunt depășite ca și capacități logistice sau tactice.

Lucrătorii din cadrul structurii de investigații criminale (judiciariști) desfășoară activități de cercetare penală în vederea identificării autorilor unor infracțiuni grave, cu moduri de operare deosebite.

**Tabelul 2. DISTRIBUȚIA SUBIECȚILOR ÎN FUNCȚIE DE LINEA DE MUNCĂ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	acțiuni speciale	23	43.4	43.4	43.4
	judiciar	30	56.6	56.6	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

- Chestionarul Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire - ZKPQ urmărește evaluarea a cinci factori de personalitate care constituie dimensiunile Modelului alternativ cu cinci factori (the Alternative Five-Factor Model – AFFM): căutarea impulsivă de senzații, sociabilitatea, neuroticismul-anxietatea, agresivitatea-ostilitatea și activitatea;
- V21 - Chestionarul de evaluare a valorilor urmărește valori personale care pot fi relevante pentru orientarea și consilierea în carieră: recunoaștere profesională, autoritate, relații sociale, autonomie, siguranță, respectarea regulilor și provocare.

### Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul programului de prelucrare statistică SPSS 16.0.

*Întrucât volumul eșantionului cercetat este rela-*

**Tabelul 1. DISTRIBUȚIA SUBIECȚILOR ÎN FUNCȚIE DE VÂRSTĂ**

N	Valid	53
	Missing	0
Mean		37.58
Minimum		22
Maximum		52

### Instrumente de cercetare

Dimensiunile supuse analizei au fost evaluate cu ajutorul platformei electronice CAS++, teste folosite fiind următoarele:

- TRS – Timp de reacție simplu – testul măsoară capacitatea subiectului de a răspunde cât mai rapid cu puțință la stimuli vizuali simpli;
- TRM – Timp de reacție în accesarea memoriei - testul măsoară capacitatea subiectului de a răspunde cât mai rapid cu puțință la stimuli vizuali, accesând informația stocată în memoria de scurtă durată;
- TRA – Timp de reacție în alegeri - testul măsoară capacitatea subiectului de a răspunde cât mai rapid cu puțință la stimuli care presupun alegeri;

*tiv mic, am analizat normalitatea distribuției acestuia. Din datele statistice obținute, rezultă faptul că nu avem o distribuție normală a scorurilor la toate testele/scalele aplicate, astfel că am utilizat, în prelucrarea statistică a datelor, doar proceduri neparametrice de calcul.*

**H1.** În ceea ce privește prima ipoteză ” Prezuzăm faptul că polițiștii din cadrul trupelor speciale de intervenție vor înregistra timp de reacție mai mici decât cei din cadrul poliției judiciare”, aceasta a fost confirmată de prelucrarea statistică a datelor.

Există diferențe semnificative statistic între polițiștii de intervenție rapidă și cei de poliție judiciară în ceea ce privește timpul de reacție la toate cele trei probe aplicate. Analizând media rangurilor, observăm faptul că lucrătorii pe linie de acțiuni speciale înregistrează valori mai mici la toate probele de reacție.

**Tabelul 3. TESTAREA NORMALITĂȚII DATELOR**

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TRS	.318	53	.000	.644	53	.000
TRM	.078	53	.200*	.977	53	.391
TRA	.074	53	.200*	.968	53	.167
Sociabilitate	.159	53	.002	.926	53	.003
CIS	.109	53	.169	.961	53	.078
Activitate	.199	53	.000	.845	53	.000
NeuAnx	.371	53	.000	.358	53	.000
Agresivitate	.219	53	.000	.891	53	.000
Dezirabilitate	.120	53	.057	.961	53	.078
RelatiiSoc	.154	53	.003	.908	53	.001
RespRegulilor	.143	53	.009	.942	53	.012
Siguranta	.200	53	.000	.922	53	.002
Autonomie	.155	53	.003	.944	53	.014
RecProfesionala	.236	53	.000	.843	53	.000
Provocare	.180	53	.000	.947	53	.019
Autoritate	.169	53	.001	.934	53	.006
a. Lilliefors Significance Correction						
*. This is a lower bound of the true significance.						

**Tabelul 4. MEDIA RANGURILOR-TIMPI DE REACȚIE, PE LINII DE MUNCĂ**

	Linie_munca	N	Mean Rank	Sum of Ranks
TRS	actiuni speciale	23	19.91	458.00
	judiciar	30	32.43	973.00
	Total	53		
TRM	actiuni speciale	23	21.78	501.00
	judiciar	30	31.00	930.00
	Total	53		
TRA	actiuni speciale	23	20.13	463.00
	judiciar	30	32.27	968.00
	Total	53		

Test Statistics <sup>a</sup>			
	TRS	TRM	TRA
Mann-Whitney U	182.000	225.000	187.000
Wilcoxon W	458.000	501.000	463.000
Z	-2.926	-2.154	-2.835
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003	.031	.005
a. Grouping Variable: linie_munca			

Testul U Mann-Whitney a concluzionat că valorile obținute la probele de timp de reacție sunt semnificativ diferite la poliștii de intervenție rapidă, față

de judicariști. Scorurile obținute de aceștia sunt semnificativ mai scăzute, ceea ce denotă timpi de reacție mult mai buni. Astfel:



- Timp de reacție simplu (TRS) - U=182,0, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,003;
- Timp de reacție în accesarea memoriei (TRM) - U=225,0, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,031;
- Timp de reacție în alegeri (TRA) - U=187,0, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,005.

**H2.** Referitor la cea de-a doua ipoteză, prezumăm faptul că trăsăturile de personalitate sunt influențate de specificul activității polițiștilor. Studiul a evidențiat faptul că nu există diferențe statistice semnificative în ceea ce privește trăsăturile de personalitate față de activitatea desfășurată, decât pentru dimensiunea Neuroticism-anxietate.

**Tabelul 5. MEDIA RANGURILOR-PERSONALITATE, PE LINII DE MUNCĂ**

	Linie_munca	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sociabilitate	actiuni speciale	23	27.59	634.50
	judiciar	30	26.55	796.50
	Total	53		
CIS	actiuni speciale	23	27.37	629.50
	judiciar	30	26.72	801.50
	Total	53		
Activitate	actiuni speciale	23	26.07	599.50
	judiciar	30	27.72	831.50
	Total	53		
NeuAnx	actiuni speciale	23	21.00	483.00
	judiciar	30	31.60	948.00
	Total	53		
Agresivitate	actiuni speciale	23	24.26	558.00
	judiciar	30	29.10	873.00
	Total	53		
Dezirabilitate	actiuni speciale	23	25.35	583.00
	judiciar	30	28.27	848.00
	Total	53		

Test Statistics <sup>a</sup>						
	Sociabilitate	CIS	Activitate	NeuAnx	Agresivitate	Dezirabilitate
Mann-Whitney U	331.500	336.500	323.500	207.000	282.000	307.000
Wilcoxon W	796.500	801.500	599.500	483.000	558.000	583.000
Z	-.244	-.153	-.393	-3.200	-1.145	-.687
Asymp. Sig. (2-tailed)	.807	.878	.694	.001	.252	.492
a. Grouping Variable: linie_munca						

Testul U Mann-Whitney a concluzionat că:

- valorile obținute la chestionarul de personalitate nu sunt semnificativ diferite la polițiștii de intervenție rapidă față de cei judiciariști, pentru dimensiunile: sociabilitate (U=331,5, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,807), CIS (U=336,5, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,878), activitate (U=323,5, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,694), agresivitate (U=282,0, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,252), dezira-

bilitate (U=307,0, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,492);

- scorurile la scala de neuroticism-anxietate sunt semnificativ mai mari la polițiștii care activează în domeniul judiciar decât la cei de intervenție rapidă (U=207,0, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,001).

**H3.** În ceea ce privește ipoteza 3 "Prezumăm faptul că există diferențe între valorile personale asumate de cele două categorii de polițiști.", aceasta a

fost confirmată parțial de prelucrarea statistică a datelor.

Există diferențe semnificative statistic între lucrătorii de intervenție rapidă și cei de poliție judiciară în ceea ce privește unele valori personale. Anali-

zând media rangurilor, observăm faptul că polițiștii de acțiuni speciale înregistrează valori mai mari la scalele de valori: provocare și autoritate, iar cei de la judiciar la: relații sociale, respectarea regulilor și siguranță.

**Tabelul 6. MEDIA RANGURILOR- VALORI, PE LINII DE MUNCĂ**

	Linie_munca	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Relatii Șoc	actiuni speciale	23	14.33	329.50
	judiciar	30	36.72	1101.50
	Total	53		
Respectarea Regulilor	actiuni speciale	23	14.85	341.50
	judiciar	30	36.32	1089.50
	Total	53		
Siguranta	actiuni speciale	23	16.41	377.50
	judiciar	30	35.12	1053.50
	Total	53		
Autonomie	actiuni speciale	23	28.54	656.50
	judiciar	30	25.82	774.50
	Total	53		
Recunoaștere Profesionala	actiuni speciale	23	27.50	632.50
	judiciar	30	26.62	798.50
	Total	53		
Provocare	actiuni speciale	23	32.91	757.00
	judiciar	30	22.47	674.00
	Total	53		
Autoritate	actiuni speciale	23	35.85	824.50
	judiciar	30	20.22	606.50
	Total	53		

Test Statistics <sup>a</sup>							
	RelatiiSoc	RespRegulilor	Siguranta	Autonomie	RecProfesionala	Provocare	Autoritate
Mann-Whitney U	53.500	65.500	101.500	309.500	333.500	209.000	141.500
Wilcoxon W	329.500	341.500	377.500	774.500	798.500	674.000	606.500
Z	-5.324	-5.082	-4.422	-.647	-.212	-2.492	-3.679
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.517	.832	.013	.000
a. Grouping Variable: linie_munca							

Testul U Mann-Whitney a concluzionat că:

- scorurile la scala de valori "relații sociale" sunt semnificativ mai mari la lucrătorii de poliție judiciară decât la cei de acțiuni speciale (U=53,5, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,000);
- scorurile la scala de valori "respectarea regulilor" sunt semnificativ mai mari la lucrătorii de poliție judiciară decât la cei de acțiuni speciale (U=65,5, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,000);

- scorurile la scala de valori "siguranță" sunt semnificativ mai mari la lucrătorii de poliție judiciară decât la cei de acțiuni speciale (U=101,5, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,000);
- scorurile la scala de valori "provocare" sunt semnificativ mai mari la lucrătorii de intervenție rapidă decât la cei de poliție judiciară (U=209,0, N1=23, N2=30, p two-tailed p=0,013);
- scorurile la scala de valori "autoritate" sunt

semnificativ mai mari la lucrătorii de intervenție rapidă decât la cei de poliție judiciară ( $U=141,5$ ,  $N1=23$ ,  $N2=30$ ,  $p$  two-tailed  $p=0,000$ );

- scorurile obținute la scalele de valori "autonomie" ( $U=309,5$ ,  $N1=23$ ,  $N2=30$ ,  $p$  two-tailed  $p=0,517$ ) și "recunoaștere profesională" ( $U=333,5$ ,  $N1=23$ ,  $N2=30$ ,  $p$  two-tailed  $p=0,832$ ) nu sunt semnificativ diferite la cele două categorii de polițiști.

### **Discuții.**

Există mai mulți factori care pot explica diferența de performanță la probele de timpi de reacție dintre polițiștii din cadrul trupelor de intervenție rapidă și cei din cadrul judiciarului. Trupele de intervenție rapidă sunt antrenate să reacționeze rapid și eficient în situații de urgență, ceea ce poate contribui la o reacție mai rapidă în cadrul testelor. Acest tip de pregătire poate include exerciții de simulare a situațiilor de criză, tehnici de comunicare și coordonare în echipă, precum și exerciții practice pentru îmbunătățirea timpilor de reacție în diferite scenarii. Această pregătire tactică specifică le poate oferi polițiștilor din cadrul trupelor de intervenție rapidă un avantaj în ceea ce privește rezultatele la probele de timpi de reacție comparativ cu cei din alte unități. De asemenea, aceste trupe tind să fie expuse la situații mai stresante și imprevizibile, ceea ce le poate îmbunătăți abilitățile de reacție în situații neașteptate.

În ceea ce privește rezultatele obținute la testul de personalitate, există mai mulți factori care pot influența rezultatele la scala de neuroticism-anxietate. Polițiștii de investigații criminale se ocupă cu investigarea și gestionarea unor infracțiuni mai complexe sau sensibile. Acest lucru ar putea crește nivelul de anxietate în rândul polițiștilor judicariști, deoarece aceștia trebuie să fie atenți la detalii, să gestioneze documentația și să comunice eficient cu victimele și martorii. Pe de altă parte, polițiștii din trupele de intervenție rapidă sunt antrenați să reacționeze rapid și să gestioneze situații de urgență, iar această pregătire specifică reduce nivelul de anxietate în situații stresante. De asemenea, aceștia au un nivel de încredere mai mare în abilitățile lor de intervenție în situații de criză, ceea ce cu siguranță reduce anxietatea în timpul testelor.

Totuși, este important să subliniem că nivelul de anxietate poate varia în funcție de experiența individuală, abilitățile de gestionare a stresului și alți factori personali, și poate fi influențat de o varietate de circumstanțe.

Referitor la alegerea valorilor personale, mediul în care activează polițiștii și genul de situații cu care se confruntă în mod regulat, cu siguranță influențează aceste alegeri. Polițiștii din trupele de intervenție rapidă sunt adesea implicați în situații de urgență și pot fi expuși la riscuri mai mari în timpul misiunilor lor. Astfel, valorile precum provocarea și autoritatea ar putea fi mai relevante pentru ei, deoarece pot ajuta la gestionarea situațiilor tensionate și la menținerea controlului în medii periculoase. Pe de altă parte, polițiștii din cadrul judiciarului sunt adesea implicați în investigarea și rezolvarea cazurilor, unde interacționează mai mult cu comunitatea și cu alte instituții. Valorile precum relațiile sociale, respectarea regulilor și siguranța pot fi mai importante în aceste situații, deoarece pot contribui la construirea încrederii în comunitate, la menținerea ordinii și la asigurarea unui mediu sigur pentru toți cetățenii.

Este important să reținem că aceste generalizări se bazează pe tendințele observate și că pot exista variații individuale în funcție de personalitate, experiență și alți factori.

### **Concluzii:**

- Analiza datelor obținute la probele care măsoară timpii de reacție au relevat faptul că lucrătorii de intervenție rapidă au obținut valori mai scăzute față de lucrătorii de poliție judiciară, la toate cele trei probe: timp de reacție simplu, timp de reacție în accesarea memoriei și timp de reacție în alegeri.
- Studiul a evidențiat faptul că nu există diferențe statistice semnificative în ceea ce privește trăsăturile de personalitate între cele două categorii de polițiști, decât referitor la dimensiunea Neuroticism-anxietate (lucrătorii de poliție judiciară înregistrând scoruri mai mari la această scală).
- În ceea ce privește alegerea valorilor personale, polițiștii de acțiuni speciale prețuiesc provocarea și autoritatea, iar judicariștii valorizează mai degrabă relațiile sociale, respectarea regulilor și siguranța.

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Carroll, J. B. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*, Cambridge University Press, 1993, ISBN9780511571312, doi.org/10.1017/CBO9780511571312
2. Choudhury, N., & Gorman, K. S. *The relationship between reaction time and psychometric intelligence in a rural Guatemalan adoles-*

- cent population. *International Journal of Psychology*, 34(4), 1999, 209–217 pp. <https://doi.org/10.1080/002075999399855>
3. Digman, J. M. *Personality structure: Emergence of the five factor model*. *Annual Review of Psychology*, 1990, 41, 417- 440 p., <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
  4. Jensen, A. R. *Reaction time and psycyometric g*. In H. J. Eysenck (Ed.), *A model for intelligence 1982*. Berlin: Springer, 93-132 pp.
  5. Lee, C., Lee, K. and Pennings, J.M. *Internal capabilities, external networks, and performance: a study on technology-based ventures*. *Strat. Mgmt. J.*, 22, 2001, 615-640 pp. <https://doi.org/10.1002/smj.181>
  6. Sanders, A. F. *Elements of human performance: Reaction processes and attention in human skill*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey, 1998, 575 pp., ISBN 0-8058-2051-5.
  7. Sathyanarayana Rao, T.S & Indla V. *Work, family or personal life: why not all three?*, *Indian J Psychiatry*, 2010, Oct-Dec; 52(4), 2010, 295-297 pp.
  8. Schwartz, S.H. *Universals in the content and structures of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. In M. Zanna (Ed.), *Advance in experimental social psychology*, vol 25, London, UK: Academic Press, 1992, 1-65 pp.
  9. Schwartz, S.H., *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2012, 34 pp.
  10. Minulescu M. *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*. București: Garell Publ. House, 1996, 400 pp., ISBN 973-97471-2-4.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.13>  
CZU: 159.922.7:316.356.2

## DINAMICA ANXIETĂȚII COPILULUI CA EXPRESIE A SECURITĂȚII EMOȚIONALE A ACESTUIA ÎN SISTEMUL COPARENTAL

**Antoanela Magdalena DRAGOMIR,**  
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
psiholog clinician, Ploiești, județul Prahova, **România**  
ORCID: 0000-0002-4923-3775

**Rezumat.** Analiza dinamicii anxietății copilului ca expresie a securității emoționale în contextul sistemului coparental este esențială pentru înțelegerea complexității dezvoltării emoționale și psihologice a copiilor. Mediul familial și relațiile dintre părinți influențează profund sănătatea emoțională a copilului. Gestionarea adecvată a conflictelor interparentale joacă un rol esențial în securitatea emoțională a copilului, care, la rândul său, afectează nivelurile de anxietate și alte probleme emoționale. Studiul oferă o perspectivă asupra acestor relații complexe, subliniind necesitatea unui mediu familial stabil și suportiv. Investigarea specifică a factorilor precum reactivitatea emoțională, dereglarea comportamentală și reprezentările cognitive contribuie la o înțelegere mai profundă a modului în care securitatea emoțională influențează anxietatea copilului. Rezultatele acestui studiu pot ghida politici educaționale și de sănătate publică, subliniind importanța intervențiilor și programelor de sprijin pentru familii. Aceste programe sunt esențiale pentru promovarea unor relații coparentale sănătoase și pentru reducerea riscului de tulburări de anxietate la copii.

**Cuvinte-cheie:** anxietate, securitate emoțională, sistem coparental.

### THE DYNAMICS OF CHILD ANXIETY AS AN EXPRESSION OF THEIR EMOTIONAL SECURITY IN THE COPARENTAL SYSTEM

**Summary.** The analysis of the dynamics of child anxiety as an expression of emotional security within the coparental system is essential for understanding the complexity of children's emotional and psychological development. The family environment and parental relationships profoundly influence a child's emotional health. Proper management of interparental conflicts plays a crucial role in the child's emotional security, which in turn affects anxiety levels and other emotional problems. The study offers insight into these complex relationships, highlighting the necessity of a stable and supportive family environment. Specific investigation of factors such as emotional reactivity, behavioral dysregulation, and cognitive representations contributes to a deeper understanding of how emotional security influences child anxiety. The results of this study can inform educational and public health policies, emphasizing the importance of interventions and support programs for families. These programs are essential for promoting healthy coparental relationships and reducing the risk of anxiety disorders in children.

**Keywords:** anxiety, emotional security, coparental system.

#### Introducere

Anxietatea copilului este strâns legată de securitatea emoțională și de dinamica relațiilor coparentale. Copiii expuși la conflicte interparentale distructive devin sensibilizați și dezvoltă o reactivitate emoțională și fiziologică crescută, crescând riscul dezvoltării tulburărilor de anxietate. Relațiile coparentale pozitive și gestionarea constructivă a conflictelor sunt esențiale pentru menținerea securității emoționale și dezvoltarea sănătoasă a copilului [3].

Securitatea emoțională a copilului este determi-

nată de calitatea relației dintre copil și părinți, influențată major de dinamica interparentală. Relația de atașament dintre copil și părinți este crucială pentru dezvoltarea emoțională, dar securitatea emoțională este mai strâns legată de calitatea relației interparentale și experiențele directe ale copilului cu conflictul interparental [7]. Teoria Securității Emoționale (TSE), dezvoltată de P.T. Davies și M. Cummings în 1994, subliniază cum divergențele interparentale sunt asociate cu traiectorii negative ale sănătății mintale a copilului [4].

TSE explică efectele dăunătoare ale dificultăților de parenting (răceală afectivă, responsivitate scăzută, agresivitate) asupra adaptării emoționale a copilului, afectând capacitatea acestuia de a utiliza părinții ca sursă de suport și protecție. Dacă teoria atașamentului se bazează pe calitatea diadei părinte-copil, TSE este bazată pe calitatea relației interparentale și rezonanța acesteia în sistemul familial general. Copilul își creează un model de lucru interior pe baza experienței cu conflictul interparental. Expunerea repetată la un conflict intens și emoțional negativ, perceput ca amenințător, duce la insecuritate emoțională. În contrast, expunerea la conflicte rezolvate pozitiv poate crește securitatea emoțională prin întărirea sentimentului de stabilitate și oferirea către copil a unui model pozitiv de gestionare a conflictelor [5].

Factori covarianți ai securității emoționale:

1. Reglarea emoțională: copilul poate simți furie, tristețe, frică, ușurare sau bucurie în funcție de modul în care este gestionat conflictul parental. Implicațiile asupra funcționării copilului depind de intensitatea emoțiilor resimțite și de capacitatea copilului de a le regla.
2. Reprezentări cognitive: copilul evaluează potențialul negativ al conflictelor asupra relațiilor familiale, copiii din familii conflictuale fiind mai predispuși la dezvoltarea de reprezentări interne nesigure.
3. Reglarea comportamentală: răspunsurile copilului la comportamentul conflictual parental, de la intervenție activă la retragere, evitând spațiul conflictual distructiv.

Coparentalitatea, definită ca colaborarea dintre părinți în creșterea copilului, este vitală pentru securitatea emoțională a copilului. Relațiile coparentale pozitive, caracterizate prin cooperare, suport reciproc și gestionare constructivă a conflictelor, contribuie la o mai mare securitate emoțională a copilului. În contrast, relațiile coparentale conflictuale și disfuncționale sunt asociate cu insecuritatea emoțională și anxietatea crescută la copii. Cercetările arată că lipsa cooperării părinților este legată de problemele comportamentale ale copiilor, cum ar fi inhibiția și agresivitatea [5].

Expunerea repetată la conflicte interparentale poate sensibiliza copiii, afectându-le reacțiile comportamentale și fiziologice. Această sensibilizare poate intensifica reactivitatea emoțională și fiziologică a copiilor, crescând riscul dezvoltării tulburărilor de anxietate. Sensibilizarea se manifestă prin:

1. Reactivitate emoțională și fiziologică crescută: Fiecare episod de conflict afectează secu-

ritatea emoțională a copilului, amplificând anxietatea și stresul.

2. Preocupări legate de securitate: Copiii devin vigilenți și sensibili la conflictele parentale, afectându-le sentimentul de siguranță.
3. Dezvoltare psihologică afectată: Preocuparea constantă pentru securitatea emoțională poate duce la tulburări de anxietate, depresie și alte probleme de internalizare [2].

Cercetările au arătat asocieri bidirecționale între dificultățile de coparenting și nivelurile ridicate de anxietate la copii. Calitatea coparentingului influențează dinamica familială și nivelul de anxietate al copilului. Expunerea la conflicte interparentale afectează negativ dezvoltarea emoțională a copilului, iar copiii devin mai vulnerabili la probleme psihologice în lipsa unui suport emoțional adecvat [6]. De exemplu, studiile au demonstrat că cooperarea coparentală scăzută este asociată cu simptome dezadaptative la copii, iar conflictul coparental este legat de agresivitate și alte probleme comportamentale [1].

Teoria sensibilizării, formulată de P.T. Davies și M. Cummings, explică cum expunerea prelungită și repetată la conflictele interparentale afectează comportamentul copiilor. Expunerea repetată la conflict sensibilizează copiii la preocupările legate de securitatea emoțională și afectează reacțiile lor comportamentale și fiziologice. Sensibilizarea se manifestă prin:

1. Expunerea repetată și creșterea reactivității: Fiecare episod de conflict amplifică reactivitatea emoțională și fiziologică a copilului, crescând anxietatea și stresul.
2. Preocupări legate de securitate: Copiii dezvoltă o preocupare constantă legată de securitatea lor emoțională, manifestând vigilență crescută și sensibilitate la tensiunile dintre părinți.
3. Dezvoltare psihologică afectată: Preocuparea constantă pentru securitatea emoțională poate duce la tulburări de anxietate, depresie și alte probleme de internalizare, amplificate de sentimentul de neputință și lipsa de control asupra situațiilor conflictuale dintre părinți.

Conflictele interparentale pot fractura securitatea emoțională a copilului, fiecare episod contribuind la intensificarea răspunsurilor emoționale și fiziologice, cum ar fi creșterea frecvenței cardiace și niveluri ridicate de cortizol (hormonul stresului). Copiii devin mai vulnerabili la probleme psihologice, expunerea repetată la conflicte ducând la tulburări de anxietate, depresie și alte forme de suferință emoțională. Lipsa de suport emoțional și strategii eficiente de coping în mediul familial exacerbează aceste probleme [5, p. 36-44].

Meta-analizele realizate, cum ar fi cea a lui D. Teubert și M. Pinquart, au examinat efectul coparentingului asupra adaptării copilului, inclusiv problemele de internalizare precum anxietatea. Rezultatele au indicat efecte semnificative ale cooperării coparentale, acordului, conflictului și triangulării asupra simptomelor de internalizare ale copilului. Studiile au demonstrat că efectele negative ale conflictului marital includ anxietate crescută și alte probleme de interiorizare, fiind mediate de percepția amenințării și suferința emoțională rezultată din conflicte [9].

### **Metodologia cercetării:**

**Obiectivul principal:** studiul își propune să analizeze relația dintre dinamica anxietății copilului și securitatea emoțională a acestuia în sistemul coparental

**Eșantionul de cercetare** a fost format din 150 de copii cu vârste cuprinse între 8 și 15 ani și părinții acestora. Criterii de includere: familii biparentale, disponibilitatea de a participa la studiu. Criterii de excludere: familii monoparentale, copii cu diagnostice psihiatrice majore.

**Ipoteza cercetării:** nivelul de anxietate al copilului este influențat de securitatea emoțională a acestuia în cadrul sistemului coparental.

**Materiale și metode utilizate în cercetare:** *Scala Multidimensională de Anxietate pentru Copii* (Multidimensional Anxiety Scale for Children -MASC) este un instrument psihometric utilizat pentru evaluarea nivelului și tipurilor de anxietate la copii și adolescenți cu vârste cuprinse între 8 și 19 ani (Licență de utilizare seria MN-13311 din 18.11.2018, eliberată de Testcentral) [8]; *Scala de Securitate în Sistemul Interparental* (SSSI) dezvoltată de P.T. Davies et.al. este utilizată pentru a măsura percepția copiilor asupra securității emoționale în relația interparentală prin următoarele subscale: Reactivitate emoțională, Dereglare comportamentală, Evitare, Implicare, Reprezentări constructive ale familiei, Reprezentări distructive ale familiei, Extinderea conflictului interparental [5].

Analiza a fost realizată utilizând limbajul de programare, folosit pentru analiză de date Python și bibliotecile statistice și de vizualizare disponibile, în special statsmodels, matplotlib și seaborn.

### **Rezultate și discuții**

Rezultatele modelului de regresie: coeficientul de determinare (R-squared): 0.242. Acesta indică faptul că modelul explică aproximativ 24.2% din variația scorului MASC. Deși nu este foarte mare, aceasta arată că există o contribuție semnificativă a variabilelor explicative selectate în determina-

rea anxietății, respectiv reactivitatea emoțională, dereglarea comportamentală, evitarea, implicarea, reprezentări constructive, reprezentări distructive și extinderea conflictului. Valoarea ajustată R-squared: 0.205, care este apropiată de valoarea R-squared, sugerează că modelul se potrivește bine datelor și că adăugarea de variabile adiționale ar putea să nu îmbunătățească semnificativ predicțiile. Coeficienții și semnificațiile acestora: 1. Intercept (const): 69.497,  $p < 0.001$  (acesta este punctul de interceptare pe axa MASC când toate variabilele explicative sunt zero. Este semnificativ statistic. 2. Reactivitate emoțională: 0.124,  $p = 0.640$  (coeficientul este pozitiv, dar nu este semnificativ statistic, sugerând că reactivitatea emoțională nu are un impact semnificativ asupra scorului anxietății); 3. Dereglare comportamentală: -1.165,  $p = 0.016$  (coeficientul este negativ și semnificativ statistic. Deoarece dereglarea comportamentală este măsurată pe o scală inversă, un scor mai mare indică mai puțină dereglare comportamentală. Astfel, o creștere a dereglării comportamentale (adică un scor mai mic pe scală) este asociată cu o creștere a anxietății); 4. Evitare: -0.444,  $p = 0.130$  (coeficientul este negativ, dar nu este semnificativ statistic, sugerând că tendința de evitare nu are un impact semnificativ asupra scorului anxietății); 5. Implicare: 1.165,  $p < 0.001$  (coeficientul este pozitiv și semnificativ statistic. O creștere a implicării este asociată cu o creștere a anxietății); 6. Reprezentări constructive: -1.016,  $p = 0.012$  (coeficientul este negativ și semnificativ statistic. O creștere a reprezentărilor constructive este asociată cu o scădere a anxietății); 7. Reprezentări distructive: 2.825,  $p < 0.001$  (coeficientul este pozitiv și semnificativ statistic. O creștere a reprezentării distructive este asociată cu o creștere a scorului anxietății); 8. extinderea conflictului: -1.541,  $p < 0.001$  (coeficientul este negativ și semnificativ statistic). Subscala este cotate invers, așadar o creștere a extinderii conflictului (un scor mai mic) este asociată cu o creștere a scorului anxietății).

Analiza datelor a arătat că Implicarea și Reprezentări distructive au cele mai puternice relații pozitive cu anxietatea, sugerând că acești factori contribuie semnificativ la nivelul acesteia; Dereglarea comportamentală și externalizarea conflictului sunt factori care cresc nivelul de anxietate, având coeficienți negativi semnificativi; Reprezentările constructive ale familiei reprezintă factorul de scădere a anxietății; Reactivitatea emoțională și evitarea nu au avut un impact semnificativ asupra scorului anxietății în acest model, sugerând că acești factori nu sunt principalii determinanți ai acesteia în acest context. Datele pot fi vizualizate în figura 1.

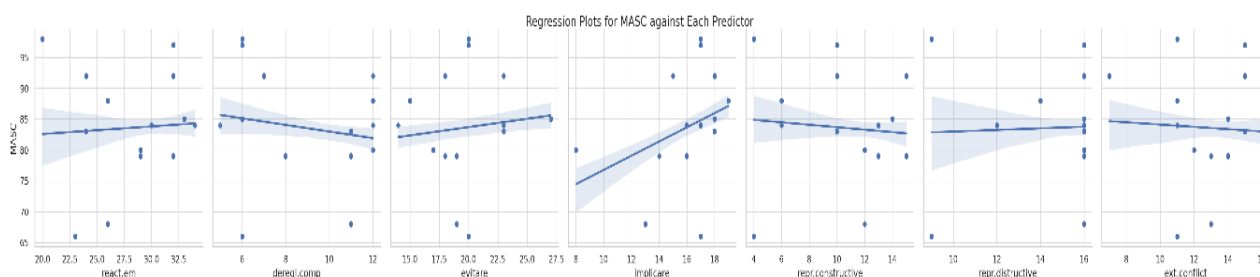


Figura 1. Rezultatele modelului de regresie

Pentru a înțelege influența genului și vârstei asupra scorurilor de anxietate, am efectuat o analiză de varianță. Distribuția subiecților pe categoria de vârstă și categoria de gen este vizualizată în figura 2. Interpretare a Rezultatelor: 1. Gen: F-statistică: 8.001, Valoare p: 0.0054; Interpretare: Există o diferență semnificativă statistic în scorurile anxietății între genuri. Valoarea p fiind mai mică decât pragul de semnificație de 0.05 sugerează că genul influențează semnificativ nivelul de anxietate. Acest lucru indică faptul că există diferențe între nivelurile

de anxietate la băieți și fete. 2. Vârstă: F-statistică: 34.882, Valoare p: < 0.0001; Interpretare: Există o diferență semnificativă statistic în scorurile anxietății între diferite grupe de vârstă. Valoarea p foarte mică sugerează că vârsta are un impact semnificativ asupra nivelului de anxietate. Aceasta indică faptul că nivelurile de anxietate variază considerabil pe măsură ce copiii cresc și trec prin diferite etape de dezvoltare. Analiza ANOVA indică faptul că atât genul, cât și vârsta sunt factori semnificativi care influențează scorurile de anxietate.

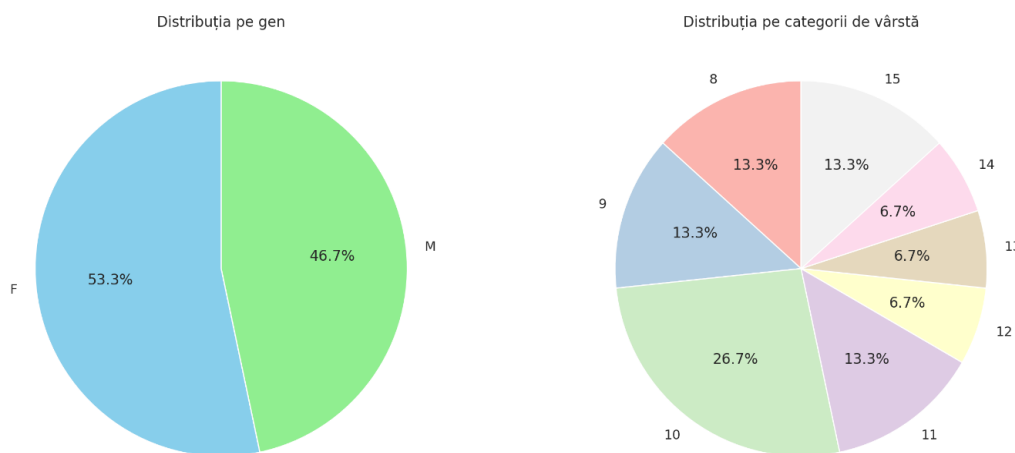


Figura 2. Distribuția subiecților pe criterii de gen și vârstă

Șantionul de cercetare format din 150 de copii a fost distribuit astfel: 53,3% subiecți de gen feminin (80 fete) și 46,7% subiecți de gen masculin (70 băieți); distribuția pe categorii de vârstă s-a făcut astfel: 8 ani – 13,3% (20 subiecți), 9 ani – 13,3% (20 subiecți), 10 ani – 26,7% (40 subiecți), 11 ani – 13,3% (20 subiecți), 12 ani – 6,7% (10 subiecți), 13 ani - 6,7% (10 subiecți), 14 ani – 13,3% (20 subiecți), 15 ani - 6,7% (10 subiecți).

Distribuția indicilor de corelație pe genuri, vizualizată în figura 3, arată corelațiile între scorurile anxietății și alte subscale ale securității emoționale pentru ambele genuri, în care genul feminin

este reprezentat cu albastru și genul masculin este reprezentat cu verde. Rezultatele Corelației pentru BĂIEȚI: Reactivitate emoțională -0.352, Dereglare comportamentală 0.151, Evitare -0.154, Implicare 0.170, Reprezentări constructive 0.046, Reprezentări distructive 0.075, Extinderea conflictului -0.325. Rezultatele corelației pentru FETE: Reactivitate emoțională 0.757, Dereglare comportamentală -0.556, Evitare 0.278, Implicare 0.821, Reprezentări constructive -0.327, Reprezentări distructive -0.023, Extinderea conflictului 0.399.

Analiza datelor a arătat următoarele: Reactivitate emoțională - corelație pozitivă puternică pen-



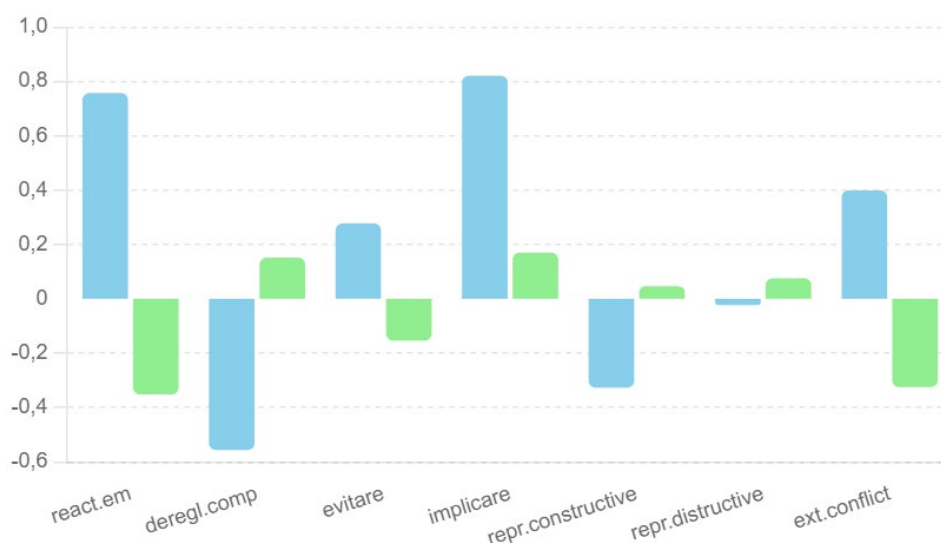


Figura 3. Distribuția indicilor de corelație pe genuri

tru subiecții de gen feminin și negativă moderată pentru subiecții de gen masculin; Dereglare comportamentală - corelație negativă moderată pentru subiecții de gen feminin și pozitivă slabă pentru subiecții de gen masculin; Evitare: corelație pozitivă slabă pentru subiecții de gen feminin și negativă slabă pentru masculin; Implicare - corelație foarte puternică pozitivă pentru subiecții de gen feminin și pozitivă slabă pentru masculin; Reprezentări constructive - corelație negativă moderată pentru subiecții de gen feminin și aproape nesemnificativă pentru masculin; Reprezentări distructive: aproape nicio corelație pentru subiecții de gen feminin și corelație foarte slabă pozitivă pentru masculin; Extinderea conflictului - corelație pozitivă moderată pentru subiecții de gen feminin și negativă moderată pentru masculin.

**Concluzii și recomandări.** Studiul de față a analizat dinamica anxietății copilului ca expresie a securității emoționale în contextul sistemului coparental. Rezultatele obținute oferă perspective importante asupra modului în care relațiile interparentale și gestionarea conflictelor influențează sănătatea emoțională a copilului. Analiza arată că securitatea emoțională a copilului este într-o relație inversproporțională cu anxietatea. Copiii care se simt securizați emoțional prezintă niveluri mai scăzute de anxietate, iar expunerea repetată la conflicte interparentale distructive crește reactivitatea emoțională și fiziologică a copiilor, ceea ce, la rândul său, intensifică anxietatea. Această sensibilizare emoțională poate duce la dezvoltarea unor probleme pe termen lung. Gestionarea constructivă a conflictelor

interparentale contribuie semnificativ la creșterea securității emoționale a copilului, reducând astfel nivelul de anxietate. Părinții care adoptă metode constructive de rezolvare a conflictelor oferă un model pozitiv, care întărește stabilitatea emoțională a copilului. Analiza de varianță a arătat diferențe semnificative între genuri în ceea ce privește nivelurile de anxietate. Fetele prezintă o corelație mai puternică între reactivitatea emoțională și anxietate comparativ cu băieții, sugerând că genul influențează modul în care conflictele interparentale sunt internalizate și gestionate. Vârsta are un impact semnificativ asupra nivelului de anxietate. Copiii mai mici par a fi mai vulnerabili la efectele negative ale conflictelor interparentale, în timp ce adolescenții pot dezvolta mecanisme mai sofisticate de reglare emoțională. Studiul a evidențiat că factorii precum reactivitatea emoțională, dereglarea comportamentală, evitarea, implicarea, și reprezentările cognitive constructive sau distructive ale familiei sunt determinanți importanți ai securității emoționale. Reprezentările constructive ale familiei sunt asociate cu o scădere a anxietății, în timp ce implicarea, dereglarea comportamentală și reprezentările distructive ale familiei cresc anxietatea.

Rezultatele acestui studiu subliniază necesitatea intervențiilor psihologice pentru familii, menite să promoveze gestionarea constructivă a conflictelor și să întărească securitatea emoțională a copiilor. Prin dezvoltarea unor medii familiale stabile și suportive, se poate reduce semnificativ riscul dezvoltării tulburărilor de anxietate la copii și creșterea securității emoționale a acestora.

Pe baza acestei analize, putem identifica mai multe limitări. În primul rând, utilizarea unui design transversal, care a implicat colectarea datelor la un singur moment în timp, face dificilă stabilirea relațiilor cauzale exclusive între anxietate și securitatea emoțională a copiilor. În al doilea rând, datele au fost colectate prin auto-raportare de la părinți și copii, ceea ce poate introduce un bias subiectiv, deoarece percepțiile individuale pot varia și pot afecta acuratețea rezultatelor. În al treilea rând, pot exista factori suplimentari care influențează securitatea

emoțională a copiilor, cum ar fi factori culturali, economici, educaționali și de sănătate, care nu au fost luați în considerare în acest studiu. Aceste aspecte sugerează necesitatea unor studii ulterioare, de complexitate mai mare.

Aceste concluzii oferă o bază solidă pentru viitoare cercetări și intervenții în domeniul psihologiei copilului, evidențiind importanța unei abordări comprehensive și integrate în sprijinul sănătății emoționale a copiilor.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BROCK, R. L., KOCHANSKA, G. *Interparental conflict, children's security with parents, and long-term risk of internalizing problems: A longitudinal study from ages 2 to 5*. *Development and Psychopathology*, 28(01), 2015. pp. 45-54. DOI:10.1017/S0954579415000279.
2. BÖGELS, S. M., et. al. *Parental rearing as a function of parent's own, partner's, and child's anxiety status: Fathers make the difference*. *Cognition and Emotion*, 22(3). 2008. pp. 522-538 DOI:10.1080/02699930801886706.
3. CUMMINGS, E. M., DAVIES, P. T. *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press. 2010. pp.36-44.
4. DAVIES, P. T., CUMMINGS, E. M. *Interparental discord, family process, and developmental psychopathology*. În D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3). Wiley. 2006. pp. 86-128.
5. DAVIES, P. T., CUMMINGS, E. M. *Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis*. *Psychological Bulletin*, 116(3), 1994. pp. 387-411.
6. HEINRICH, N., et. al. *The link between child emotional and behavioral problems and couple functioning*. *Family Science*, 1(3-4), 2010. pp. 152-172. DOI:10.1080/19424620.2010.569366.
7. MAJDANDŽIĆ, M. et. al. *Bidirectional Associations Between Coparenting Relations and Family Member Anxiety: A Review and Conceptual Model*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 2011. pp.28-42 DOI:10.1007/s10567-011-0103-6.
8. MARCH, J.S. *MASC: Multidimensional Anxiety Scale for Children = Scala Multidimensională de Anxietate pentru Copii*; coord.: Cristian Sîrbu. Cluj Napoca: Sinapsis, 2010. ISBN 978-606-531-073-5.
9. TEUBERT, D., PINQUART, M. *The Association Between Coparenting and Child Adjustment: A Meta-Analysis*. *Parenting*, 10(4), 2010. pp.286-307. DOI:10.1080/15295192.2010.49204.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.14>  
CZU: 159.922.7:373.2=161.1

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ „Я-КОНЦЕПЦИИ” У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Думитру ПАТРАШКУ**

*доктор педагогических наук, профессор,*

Государственный Педагогический Университет имени Иона Крянгэ, Кишинэу, RM;  
**ORCID.ORG/0000-0001-7153-7727**

**Олга ЗГУРЯН**

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры Педагогика и Методики начального образования факультета  
Педагогика и Психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тираспол, RM*  
**ORCID ID: 0009-0004-0115-9491**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования позитивной Я-концепции младших школьников. Рассмотрены теоретические аспекты понятия Я –концепция и ее компоненты. Был сконструирован и апробирован диагностический комплекс, направленный на изучение содержательных характеристик компонентов Я –концепции. Автором представлена программа для внеурочной деятельности, обеспечивающая формирование позитивной Я-концепции младших школьников.

**Ключевые слова.** Позитивная Я -концепция, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, внеурочная деятельность, младший школьник.

### FORMATION OF A POSITIVE “SELF-CONCEPT” IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

**Summary.** The article deals with the problem of forming a positive Self-concept of primary school children. The theoretical aspects of the concept of Self-concept and its components are considered. A diagnostic complex was designed and tested, aimed at studying the meaningful characteristics of the components of the Self-concept. The author presents a program for extracurricular activities that ensures the formation of a positive Self-concept for children of primary school

**Keywords:** Positive Self -concept, cognitive, affective and behavioral components, extracurricular activities, primary school student.

Важной задачей современного образования является развитие у младшего школьника востребованных личностных качеств, чувства компетентности в различных видах деятельности, что обеспечивает его успешную адаптацию на основной ступени обучения. Одним из механизмов подготовки учащихся к процессу освоения ключевых компетентностей в подростковом и старшем школьном возрасте является формирование у младших школьников позитивной Я-концепции.

Именно младший школьный возраст является определяющим в формировании позитивной Я-концепции, так как у ребёнка впервые, считает Л. С. Выготский, появляется ориентировка в своих переживаниях, осмысление внешнего и

внутреннего мира, логика чувств, развивается обобщенное отношение к самому себе [2, с. 265]. Благодаря позитивной Я-концепции ребенок определяет направление и уровень активности, свое отношение к окружению и самому себе, задаёт потолок личных достижений.

Проблема изучения Я-концепции человека является одной из центральных в современной психологической науке, о чем, в частности, свидетельствуют многочисленные исследования в области общей (К. А. Абульханова-Славская, 1991; У. Джемс, 1991; И. С. Кон, 1981; Р. Мейли, 1982; К. Роджерс, 1994; С. Л. Рубинштейн, 2006; Э. Эриксон, 1996), социальной (Р. Бернс, 1986; Д. Майерс, 1998; С. И. Розум, 2006; Т. Шибутани, 1998; Н. Tajfel, 1982; J. Turner, 1485), возраст-

ной (Л. С. Выготский, 1984, 2004; О. В. Хухлаева, 1990; Э. Эриксон, 1996), и ряде других отраслей психологии. Накоплен богатый арсенал теоретических положений, методов и средств изучения Я-концепции. Однако, несмотря на многообразие подходов к исследованию данного понятия, проблема использования современных программ внеурочной деятельности для формирования позитивной Я-концепции у младших школьников качественно не исследовался.

Главной причиной такого положения, с точки зрения многих исследователей являются следующие **противоречия**:

- между преимущественной ориентацией педагогов на конечный результат обучения, интеллектуальное развитие учащегося и недостаточностью внимания к его эмоциональному, мотивационному и нравственному развитию;
- между ориентированностью на сохранение и развитие целостной, адаптивной образовательной среды и невозможностью формирования в условиях массовой школы таких важных качеств у ребёнка, как инициативность, самостоятельность, фантазия, самобытность.

Разрешение данных противоречий, на наш взгляд, возможно с помощью создания в образовательном процессе педагогических условий формирования у младших школьников позитивной Я – концепции, посредством реализации программы внеурочной деятельности, в рамках которой происходит преимущественное формирование качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. Это и определяет актуальность настоящего исследования, посвященного **проблеме** формирования позитивной Я-концепции младших школьников.

**Цель экспериментального исследования** состоит в апробации и экспериментальном доказательстве эффективности программы внеурочной деятельности «Маленький принц» по формированию позитивной Я-концепции младших школьников.

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

1. Выявить педагогические условия формирования позитивной Я-концепции у младших школьников во внеурочной деятельности.

2. Разработать критерии и подобрать методики для изучения уровня развития позитивной Я-концепции у младших школьников.
3. На основе полученных результатов разработать и реализовать программу «Маленький принц» для формирования позитивной «Я-концепции» у младших школьников.
4. Выявить эффективность проведенной работы.

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, а именно созданию программы внеурочной деятельности определимся с обобщенным понятием, которое можно использовать для определения феномена Я-концепция.

К. Роджерс называя Я-концепцию ядром личности, которое включает осознанные и соответствующие представлению о себе характеристики индивида, указывает на то, что Я-концепция формируется в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой и со временем сама становится фактором, определяющим его развитие [5, с. 187]. В своей работе мы придерживаемся точки зрения Р. Бернса, понимая её как совокупность представлений ребёнка о себе, сопряжённую с их оценкой, и выделяя в ней следующие структурные компоненты: когнитивный, аффективный и поведенческий [1, с 32].

*Первой составляющей Я-концепции младшего школьника является **КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ***, который характеризуется развитым у него Я-образом, или самопредставлением.

*Я-образ* включает в себя «многообразие функционирующих в неразрывном единстве знаний объекта о себе», которые имеют разную степень осознанности и обобщенности. Эти знания связаны с осознанием своего телесного Я, уровнем притязаний, коммуникативных навыков, чувством ответственности, осмыслением собственного поведения [1, с 32].

*Вторая составляющая Я-концепции младшего школьника, её центральная составляющая – **аффективный компонент или самооценка*** – наиболее детально изучена в литературе. Самооценка младшего школьника в свете гуманистического направления может быть определена как личностное суждение о собственной ценности, как позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый Я. В этом плане преобладание у ребёнка позитивных установок относительно себя свидетельствует о развитии его позитивной

Я-концепции [1, с.36]. Аффективный компонент, являясь ведущим в структуре Я-концепции младшего школьника, во многом определяет характер её становления в плане полноценного развития личности ребёнка.

Развитие Я-образа и самооценки обусловливает функционирование *третьего компонента Я-концепции младшего школьника – поведенческого*, непосредственно связанного с развитием основ компетентности в значимых видах деятельности. Результатом развития *поведенческого компонента Я-концепции младшего школьника* является освоение им различных инструментов и схем деятельности, которые, являясь стандартными. Вследствие этого у него развиваются чувство трудолюбия, способность к самовыражению в продуктивной работе [1, с. 38].

Для того, чтобы понять, насколько педагоги, работающие с младшими школьниками, осуществляют педагогический процесс, способствующий формированию позитивной Я-концепции и понимают необходимость и педагогическую значимость данного процесса мы провели анкетирование среди преподавателей города Тирасполь.

Анализ полученных данных показал, что большая часть педагогов (67 %) убеждена в главенствующей роли знаниевой ориентации начального обучения. Педагоги отмечают, что «нужно дать детям необходимые базовые знания, умения и навыки (56 %), «в условиях наших школ сделать это очень трудно, потому что, прежде всего, необходимо реформировать систему, определяющую психологическую атмосферу современной общеобразовательной школы» (13 %). В то же время учителя в своих анкетах отмечали, что в педагогическом процессе важно учитывать особенности личностной сферы учащихся (56 %).

На вопрос о знании и владении технологиями формировании исследуемой Я-концепции 89 % учителей указали на игровые и репродуктивные технологии организации учебно-познавательной деятельности. Некоторые называли технологию создания ситуации успеха в процессе разных видов деятельности младших школьников (12 %). При этом технологии формирования уверенного поведения ребёнка, организации самопознания, развития рефлексивных навыков, так важных в плане формирования позитивной Я-концепции, никто не назвал.

Анализ анкетного материала свидетельствовал о том, что для решения данной задачи

многим педагогам (69 %) недостаёт теоретических и практических знаний о процессе формирования исследуемой Я-концепции. О необходимости разработки специального методического обеспечения формирования позитивной Я-концепции заявили лишь 21 % педагогов из числа участвовавших в опросе.

Данные результаты подтверждают необходимость создания педагогической системы организации внеурочной деятельности, обеспечивающей формирование позитивной Я-концепции у младших школьников.

**Организация исследования.** В проведенном нами исследовании проверялась гипотеза о том, что если в процессе внеурочной деятельности систематически вовлекать в реализацию программы «Маленький принц», то это будет способствовать формированию позитивной Я-концепции у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «ТСШ» №11 города Тирасполя с учащимися 4 «А» класса и 4 «Б» классов. Экспериментальная группа – 26 учащихся 4 «А» класса. Контрольная группа – 25 учащихся 4 «Б» класса.

**Методы исследования.** На первом этапе исследования обучающимся были предложены методики, направленные на определение уровня сформированности позитивной Я-концепции у младших школьников по следующим критериям:

**Таблица 1. Диагностика компонентов сформированности позитивной Я-концепции личности младшего школьника.**

Компоненты	Критерии	Методы и методики диагностики
Когнитивный (образ Я)	– наличие знаний об индивидуальных особенностях своей личности – осознание себя субъектом деятельности	Методика определения степени и качества сформированности образа Я
Аффективный (самооценка)	– отношение к себе; – отношение к другим – способность к рефлексивному анализу – уровень тревожности	1. Методика неоконченных предложений.

Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– характер общения</li> <li>– адекватное реагирование на ситуацию</li> <li>– включение в деятельность на творческом уровне</li> <li>– результативность деятельности</li> </ul>	Методика «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан, З. Василюскайте).
---------------	---	--

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что и в контрольной группе и в экспериментальной группе на начало эксперимента приблизительно одинаковый средний уровень.

Следовательно, имеется потенциал для дальнейшего развития позитивной Я-концепции детей младшего школьного возраста. Согласно цели нашего исследования для дальнейшего развития позитивной Я-концепции мы внедрили программу «Маленький принц».

**Реализация программы.** Программа внеурочной деятельности «Мой маленький принц» призвана решать задачи развития, актуальные для детей младшего школьного возраста, **оказать помощь в самопознании себя и других, осознать себя субъектом, научиться общаться, адекватно вести себя, активно включаться в деятельность.** Выбор художественного произведения определяется ярким, творческим, привлекательным для детей образом Маленького принца - главного героя произведения, который имеет все возможности стать «значимым» для детей на пути их самовоспитания, саморазвития и самопрогнозирования «Детство – есть тайна. Эта тайна откроется только тому, у кого к ней есть шифры» (Карл Ясперс).

Предлагаемые в содержании программы темы изучаются как на теоретическом, так и на практическом уровне и направлены на

формирование когнитивного, аффективного и поведенческих компонентов. Тематика всех занятий взаимосвязана, идеи каждого занятия имеют органичное продолжение в содержании последующих, отрабатываются на уровне проговаривания и записи детьми выводов по каждому занятию в дневниках личностного саморазвития.

Рассмотрим основные средства для формирования всех компонентов позитивной Я-концепции. Для формирования когнитивного компонента важным является организация педагогического взаимодействия с младшими школьниками на основе сотрудничества, развивающей помощи, направленной на возникновение у учащихся системы позитивных представлений о себе, и создание ситуаций успеха. Так, в результате переживания радости от достигнутого у учащихся появляется уверенность в борьбе с трудностями, стремление их преодолеть, что выступает показателем развития субъективных качеств детей и снижает у них уровень тревожности.

Для успешного становления аффективного компонента важным является опора на субъективный опыт детей, который повышает интерес, их активность, инициативность, личностную значимость. Важнейшим показателем сформированности самооценочного компонента Я-концепции является отношение учащихся к сверстникам, развитие навыков конструктивного взаимодействия.

Важными показателями сформированности поведенческого компонента выступают умения младших школьников общаться, адекватно вести себя и реагировать на ситуацию; активно включаться в деятельность, результативность деятельности.

Рассмотрим структуру программы «Маленький принц» (таблица 2).

Таблица 2. Содержание программы «Мой маленький принц».

№	ТЕМА	Формы проведения занятий
1.	<b>Раздел 1. «Знакомство» (4 ч).</b> <i>Задачи раздела:</i> провести знакомство детей друг с другом, педагогом, осуществить знакомство с программой «Маленький принц», создать первичную мотивацию к ее освоению; организовать первичное заполнение детьми индивидуального маршрута саморазвития, познакомить с правилами ведения дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в итоге занятия).	<i>Теория.</i> Знакомство с программой. Первичная мотивация. Беседа на тему «Кто я!». <i>Практика.</i> Упражнение «Снежный ком». Первичное заполнение детьми индивидуального маршрута саморазвития (первая страница дневника индивидуального саморазвития)
2.	<b>Раздел 2. «Первые образовательные пробы. Я люблю рисовать» (6 ч).</b> <i>Задачи раздела:</i> помочь ребенку с помощью включения его в разные образовательные пробы («Я- художник») осознать свои характерные особенности и предпочтения, понять, что	<i>еория.</i> Беседа на тему «Кто такой художник?». <i>Практика.</i> Образовательная проба «Я – художник». Анализ 2 главы произведе-

	он, как и каждый человек, уникален и неповторим; помочь понять, что ребенок может и что ему пока не удается (самопознание); осуществить начальную профилизацию и самопрогнозирование; формировать готовность к самоанализу, личностному самосовершенствованию и самовоспитанию в результате анализа произведения «Маленький принц».	ния. Упражнение «Портрет героя». Ведение дневников индивидуального саморазвития.
3.	<b>Раздел 3. «Размышляю вместе с Маленьким принцем» (6 ч).</b> <i>Задачи раздела:</i> развитие ценностно-смысловой сферы личности; развитие уверенности в своих личностных силах и формирование адекватной самооценки; учить детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции, чувства и переживания, а также понимать и принимать эмоциональные состояния других людей; воспитание нравственно-этических и духовно-нравственных качеств личности; обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с людьми; осознание роли нравственных ценностных установок в жизни человека; формирование стремления и готовности к личностному самосовершенствованию и самовоспитанию, внесения вклада в формирование нравственной личности другого человека; формирование готовности к самоанализу, личностному самосовершенствованию и самовоспитанию.	<i>Теория.</i> Беседа на тему «Добро и зло». Беседа на тему «Исправление своих ошибок, искоренение зла». Беседа о готовности к длительному и сложному пути личностного самосовершенствования. Беседа о понимании каждым человеком важности личностного роста, самосовершенствования, развития, искоренения негативных, мешающих этому качеств –лжи, лени, гордости и др. <i>Практика.</i> Анализ 5 главы произведения. Совместная лепкатерапия. Ведение дневников индивидуального саморазвития.
4.	<b>Раздел 4. «Рефлексия. Самопознание, саморазвитие и самопроектирование».</b> <i>Задачи раздела:</i> проведение сравнительного анализа саморазвития личности; рефлексия достижений и дальнейшее построение индивидуальной линии саморазвития и самосовершенствования; развитие нравственной устойчивости; формирование коммуникативных навыков.	<i>Теория.</i> Беседа на тему «Добро и зло». Беседа на тему «Исправление своих ошибок, искоренение зла». Беседа о готовности к длительному и сложному пути личностного самосовершенствования. Беседа о понимании каждым человеком важности личностного роста, самосовершенствования, развития, искоренения негативных, мешающих этому качеств –лжи, лени, гордости и др. <i>Практика.</i> Анализ пятой главы произведения. Совместная лепкатерапия. Ведение дневников индивидуального саморазвития.
5.	<b>Раздел 5. «Я. Помощь себе».</b> <i>Задачи раздела:</i> самопознание («Я-реальный», «Я-идеальный»; «Я в глазах учителей, друзей, родителей»), проектирование траектории саморазвития, снятия барьеров личностного роста.	<i>Теория.</i> Беседа на тему «Личность». <i>Практика.</i> Арттерапевтическое упражнение «Автопортрет», его анализ. Ведение дневников индивидуального саморазвития.
6.	<b>Раздел 6. «Мои родители. Помощь родителям».</b> <i>Задачи раздела:</i> выполнение социальных проектов «Помогаю своей семье», формирование готовности и потребности к оказанию помощи своей семье.	<i>Теория.</i> Беседа на тему «Моя семья – моя крепость». <i>Практика.</i> Библиотерапевтическое упражнение «Презентация моей семьи», его анализ. Ведение дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в итоге занятия).
7.	<b>Раздел 7. «Мой класс. Помощь классу».</b> <i>Задачи раздела:</i> выполнение социальных проектов «Мы помогаем нашему классу», формирование готовности и потребности к оказанию помощи классу.	<i>Теория.</i> Беседа «Как я себя ощущаю на нашем классе?», «Что такое коллектив?». <i>Практика.</i> Совместное рисование «Мой класс», его анализ. Ведение дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в итоге занятия).
8.	<b>Раздел 8. «Наша школа. Помощь школе».</b> <i>Задачи раздела:</i> выполнение социальных проектов «Мы помогаем нашей школе», формирование готовности и потребности к оказанию помощи школе.	<i>Теория.</i> Беседа «Как я себя ощущаю в школе?», «Что для меня школа?». <i>Практика.</i> Совместное рисование «Наша школа», его анализ. Ведение дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в итоге занятия)

9.	<b>Раздел 9. «Наши младшие друзья».</b> <i>Задачи раздела:</i> выполнение социальных проектов «Мы помогаем нашим маленьким друзьям», формирование готовности заботиться о братьях наших меньших.	<i>Теория.</i> Беседа «Какие у меня есть домашние животные. Как я за ними ухаживаю». <i>Практика.</i> Рисование «Наши братья меньшие», презентация рисунков. Ведение дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в итоге занятия).
10.	<b>Раздел 10. «Мы уважаем старшее поколение».</b> <i>Задачи раздела:</i> выполнение социальных проектов «Мы помогаем пожилым людям», формирование готовности к оказанию помощи старшему поколению.	<i>Теория.</i> Беседа «Какие у меня есть домашние животные. Как я за ними ухаживаю». <i>Практика.</i> Рисование «Наши братья меньшие», презентация рисунков. Ведение дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в итоге занятия).
11.	<b>Раздел 11. «Учу этике и этикету своих маленьких товарищей».</b> <i>Задачи раздела:</i> выполнение социальных проектов «Малыш, будь вежливым!», формирование готовности к оказанию помощи маленьким товарищам.	<i>Теория.</i> Беседа «Что мы знаем про этику и этикет». <i>Практика.</i> Работа в группах по выполнению задания «Что мы можем рассказать нашим маленьким товарищам про этику и этикет», анализ работы. Ведение дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в итоге занятия).
12.	<b>Раздел 12. «Рефлексия».</b> <i>Задачи раздела:</i> осуществление рефлексии работы за год «Вспомним наши проекты», подготовка и проведение итогового занятия «Наши достижения», открытого для педагогов и родителей.	<i>Теория.</i> Беседа «Наши проекты», «Какие проекты особенно запомнились, чем?», «Что нам дало участие в социальных проектах?». <i>Практика.</i> Написание коллективного сочинения «Наши социальные проекты». Ведение дневников индивидуального саморазвития (запись детьми выводов, к которым они пришли в результате занятий). Проведение детьми открытого занятия для родителей и педагогов.

**Результаты исследования.** На контрольном этапе нашего исследования нами была поставлена цель выявить эффективность проведенных внеклассных мероприятий, направленных на развитие младших школьников и формирование у них позитивной Я-концепции. В про-

цессе контрольного этапа исследовательской работы нами проводилась повторная проверка с применением трех ранее использованных диагностирующих методик. Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в таблице.

**Таблица 3. Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента**

Уровни	Экспериментальный класс				Контрольный класс			
	Кол-во уч.		%		Кол-во уч.		%	
	До	После	До	После	До	После	До	После
<i>Методика определения степени и качества сформированности Я-образа</i>								
Высокий	7	10	26%	38%	8	8	32%	32%
Средний	10	11	38%	42%	10	13	40%	52%
Низкий	9	5	35%	19%	7	4	28%	16%
<i>Методика неоконченных предложений</i>								
Высокий	8	10	31%	38%	4	5	16%	20%
Средний	9	10	35%	38%	15	14	60%	56%
Низкий	9	6	35%	23%	6	6	24%	24%



Методика «Нарисуй себя»								
Высокий	5	7	19%	27%	4	5	16%	20%
Средний	12	13	46%	50%	14	13	56%	52%
Низкий	9	6	35%	23%	7	7	28%	28%

Данные из таблицы показывают, что в экспериментальной группе после проведения повторного диагностирования выявлена тенденция роста группы учащихся со средним и высоким уровнем, и значительно уменьшилась группа учащихся с низким самопознания, самовоспитания и самовосприятия.

Результаты данной исследовательской работы на основе полученных диагностических данных свидетельствуют о существенных изменениях младших школьников в экспериментальном классе к концу исследования по сравнению с контрольным классом.

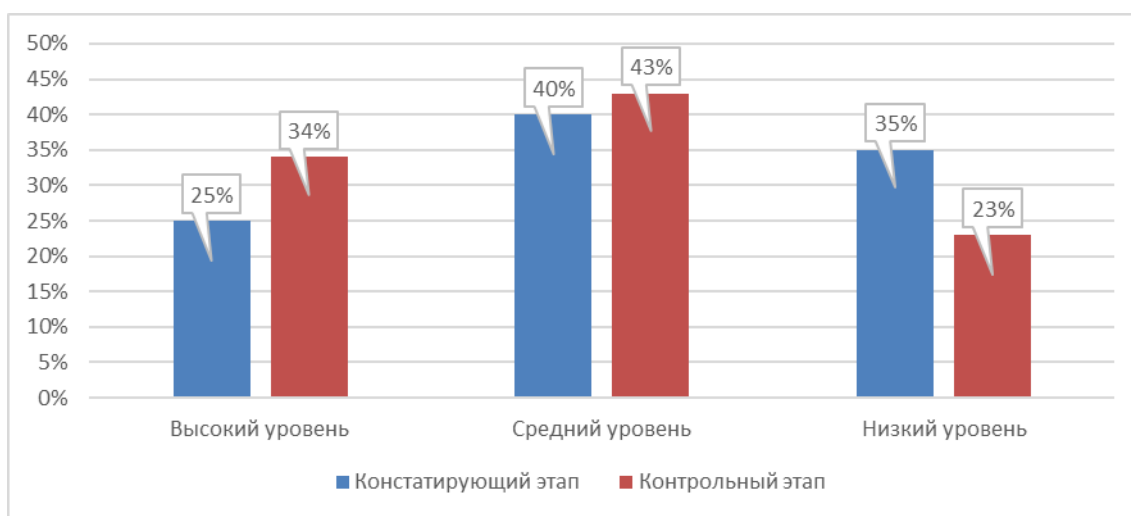


Диаграмма 1. Сравнение результатов оценки участников экспериментальной группы до и после эксперимента.

По данным Диаграммы 1 мы видим, что уровень сформированности позитивной Я-концепции у младших школьников в экспериментальном классе после проведения исследования возрастает по сравнению с исходными данными. Уменьшается низкий уровень с 35% до 23%, возрастает средний уровень с 40% до 43%, и высокий уровень с 25% до 34%. В контрольном классе уровень сформированной Я-концепции возрастает не так значительно.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты показали, что предложенная нами программа «Маленький принц», обеспечивающая формирование у младших школьников позитивной Я-концепции, результативна в отношении всех компонентов данного личностного образования, что ещё раз указывает на чувствительность младшего школьного возраста в плане полноценного развития личности.

После проведенного формирующего эксперимента – реализации разработанной программы по формированию позитивной Я-концепции младших школьников, осуществлена оценка и анализ результатов экспериментальной работы. Сравнив результаты уровня сформированности позитивной Я-концепции на этапе контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что произошли существенные изменения: увеличилось количество детей с позитивным эмоционально-ценностным самоотношением, ощущением собственной значимости. Дети стали выделять качества своей личности и связывать со своими поступками, давая им качественную характеристику. В их суждениях начал присутствовать рефлексивный анализ, способность отстоять свою точку зрения. Они стали эмоционально выразительны с богатством невербальных проявлений. В отношениях с окру-

жающими стала проявляться высокая коммуникабельность, доброта, способны выслушать и принять точку зрения другого, также умение достигать самостоятельно поставленной цели и осознавать свою некомпетентность в чём-либо. В разных видах деятельности ребята стали участвовать на творческом уровне, проявляют дисциплинированность, инициативность, ответственность. Всё вышесказанное позволило детям в большинстве случаев находиться в ситуации успеха и демонстрировать окружающим высокий уровень уверенности в своих возможностях и способностях.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки обозначенной проблемы. Исследования в этой области могут

быть продолжены и углублены. Важным в русле нашего исследования является поиск путей совершенствования всего образовательного процесса, отвечающего требованиям подготовки учащихся к успешной адаптации и оптимальному функционированию в современном обществе. В этом плане значимой является проблема специальной подготовки и переподготовки педагогических кадров, ориентированных на целенаправленную деятельность по формированию у школьников позитивной Я-концепции, где специального внимания требует выявление мер безопасности и целесообразности педагогического влияния на формирующуюся личность ребёнка, соотношения педагогического руководства.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. БЕРНС Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 1986, 420 с.
2. ВЫГОТСКИЙ Л. С. *Детская психология*. Собрание сочинений в 6 томах. Том 4. М.: Говорящая книга, 2012, 379 с.
3. ЗАХАРОВА А. В. *Психология формирования самооценки*. Минск, 1993. 100 с.
4. ЗГУРЯН О. Г. Педагогические условия формирования у младших школьников позитивной Я-концепции в учебно-познавательной деятельности. Материалы Республиканской научно-практической конференции «Новые технологии в образовании как механизм гуманитарного подхода». ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации», 2021. – С. 93-96.
5. РОДЖЕРС К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека* / К. Роджерс. М. : Изд. группа «Прогресс»; Универс, 1994, 378 с.
6. СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ, А. *Маленький принц*: Сказка [пер. с фр. и послесл. Нора Галь]/ А. Сент-Экзюпери. М.: Дет.лит., 1999.
7. ЭРИКСОН Э. *Идентичность: юность и кризис* / Э. Эрик-сон. М., 1996. - 348 с.
8. ТАЙФЕЛ Н. *Social identity and intergroup relations* / Н. Tajfel. Cambridge, 1982.
9. TURNER J. *Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior* / J. Turner // *Advances in group processes*. L., 1985. - P. 77 - 121

## EXPERIENȚE PEDAGOGICE DE VALORIFICARE TIC ÎN FORMAREA CONTINUA A COMPETENȚEI EVALUATIVE A CADRELOR DIDACTICE

**Claudiu CHINDRIS,**

*doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,*  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,  
*profesor, Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand”,*  
Sighetul Marmației, **România**  
**ORCID: 0009-0002-8053-6990**

**Rezumat.** *Fundamentarea praxiologică a sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice în perspectiva dezvoltării competențelor profesionale este în concordanță cu politicile europene și naționale, și vizează:*

- asigurarea libertății și drepturilor pentru alegerea formei de instruire continuă e-learning în perspectiva educației pe parcursul vieții;
- formarea/dezvoltarea competenței digitale, prevăzută de Codul educației și UE;
- eficientizarea procesului educațional și de conducere prin utilizarea TIC;
- compatibilizarea învățământului din R. Moldova cu cel european, modern prin adaptare la strategia „e-Europa - o societate informațională pentru toți”;
- conceperea dezvoltării sociale în baza unui învățământ inovativ, deschis, concurențial;
- schimbarea infrastructurii de echipament tehnologic atât a centrelor de formare continuă, cât și a instituțiilor prestatoare de astfel de servicii, care devin și furnizoare de servicii cu utilizarea TIC.

**Cuvinte-cheie:** *experiență pedagogică, formare continuă, cadre didactice, tehnologii informaționale și comunicaționale.*

### PEDAGOGICAL EXPERIENCES OF VALUING ICT IN CONTINUOUS TRAINING OF EVALUATION COMPETENCE OF TEACHING STAFF

**Summary.** *The praxiological foundation of the e-education system of the continuous training of the teaching staff from the perspective of developing professional competence is in accordance with European and national policies and aims at:*

- ensuring the freedom and rights to choose from of continuous e-learning training from the perspective of life long education;
- training developing digital competence stipulated in the Education Code;
- streamlining the educational and management process through the use of ICTs;
- ensuring the compatibility of the education in the Republic of Moldova with the European modern era through adaptation to „e-European information society for all „strategy”;
- conceptualizing social development based on an innovative, open, competitive education, changing the technological equipment infrastructure of both continuous education centres, as well as the institutions providing such services, which also become service providers with the use of also become service providers with the use of ITC.

**Keywords:** *pedagogical experience, training of the continuous education of the teaching staff.*

#### Repere teoretice ale învățării în mediul virtual.

În perspectiva dezvoltării învățământului sunt cunoscute trei paradigme.

*Prima paradigmă* a învățământului este axată pe transmiterea de cunoștințe, a unor modele prestabile, bazate pe memorare și reproducere cu specificul său de organizare pe sistemul de instruire la clasă-lecție.

*A doua paradigmă* vizează învățământul ca spațiu de dezvoltare a capacităților individuale, având la bază analiza cognitivă a dezvoltării, aceasta este paradigma instruirii problematizate, dezvoltative.

*A treia paradigmă* este paradigma culturală și este semnificativă prin proiectarea învățământului pe bază de obiective și competențe și deci a promovării unui management bazat pe competențe care, prin crearea de condiții, duc spre autodeterminare

și autorealizare, stimulează interesul elevilor pentru învățare și autoinstruire.

Perspectiva constructivistă asupra învățării, teoriile respective (constructivismul cognitivist- Piaget [5], constructivismul social - Vâgotski, aplicarea constructivismului în pedagogie- Brunner) [2] se centrează, spre deosebire de cele cognitive, pe subiectul uman implicat în procesul de învățare. Individul își construiește, deconstruiește și reconstruiește activ propria înțelegere și cunoaștere asupra lumii prin intermediul experienței și a reflecției asupra acesteia. Perspectiva constructivistă, utilizând TIC pentru dezvoltarea competențelor didactice în procesul de formare continuă, oferă condiții pentru realizarea cerințelor pedagogice ale învățării colaborative, sprijinite de noile tehnologii spre competența evaluativă. Din punct de vedere practic, implicațiile teoriilor constructiviste asupra învățării sunt următoarele:

- învățarea trebuie să fie un proces activ, care să permită cadrelor didactice învățarea cu sens și procesarea informației la un nivel înalt de asigurare a procesului de formare continuă;
- cadrele didactice trebuie să-și construiască propria cunoaștere, în măsura în care este posibil, acest lucru se realizează în mediul virtual prin oferirea de informații și cunoștințe „la prima mână”, care nu au trecut prin procesul de prelucrare cognitivă al tutorelui.

Acest lucru le permite cursanților să contextualizeze și să personalizeze ei înșiși informațiile.

- învățarea colaborativă trebuie încurajată, deoarece prin aceasta este facilitată construcția cunoașterii.  
De regulă, un tutor preia una din funcțiile profesorului, fiind construit pentru a-1 conduce pe elev, pas cu pas, în însușirea unor noi cunoștințe sau formarea unor deprinderi după o strategie stabilită de proiectantul softului;
- softul de simulare, permite reprezentarea controlată a unui fenomen sau sistem real, prin intermediul unui model cu comportament analog. Prin lucrul cu modelul se oferă posibilitatea modificării unor parametri și observării modului în care se schimbă comportamentul sistemului;
- softul de exersare, intervine ca un supliment al lecției din clasă, realizând exersarea individuală necesară însușirii unor date, proceduri, tehnici sau formarea unor deprinderi specifice; ele îl ajută pe profesor să realizeze activitățile de exersare, permițând fiecărui elev să lucreze în ritm propriu și să aibă mereu aprecierea corectitudinii răspunsului dat;
- softul de investigare, nu prezintă utilizatoru-

lui informațiile deja structurate (calea de parcurs), ci este un mediu de unde elevul poate să își extragă singur informațiile;

- softul tematic de prezentare abordează subiecte/teme din diverse domenii (arii curriculare) din programa școlară, propunându-și oferirea unor oportunități de lărgire a orizontului cunoașterii în diverse domenii;
- softul de testare/evaluare reprezintă gama cea mai variată, întrucât specificitatea lor depinde de mai mulți factori - momentul testării, scopul testării, tipologia interacțiunii (feedback imediat sau nu) - aceste softuri apar uneori independente, altele făcând parte integrantă dintr-un mediu de instruire complex;
- softurile utilitare sunt instrumente; dicționare, hărți, tabele, editoare;
- jocurile educative sunt softuri în care sub forma unui joc se atinge un scop didactic;
- softurile de administrare și management educațional sunt produse program de suport al activităților școlare sau de instruire în general;
- laboratoarele virtuale sunt softuri de simulare a lucrărilor de laborator de fizică, chimie, biologie.

Implementarea Concepției de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul e-Educație de formare continuă se asigură prin intermediul formatorilor pregătiți și implicați în activitate prin metoda de „cascadă” urmând traseul de pregătire: formatori centrali-formatori regionali- formatori instituționali-cadre didactice și manageriale. La prima vor fi selectați și pregătiți fondatorii centrali (5-7 persoane) în instituțiile/organizațiile specializate din țară și străinătate.

Pregătirea formatorilor regionali pentru utilizarea sistemului e-Educație în procesul de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale și a utilizării TIC în procesul educațional și de conducere prin aplicare de softwareuri educaționale se va realiza la conlucrare cu organele de învățământ locale. A treia etapă vizează realizarea programului de formare a formatorilor din unitățile școlare, care, respectiv, vor desfășura activitatea de formare a cadrelor didactice din unitățile școlare. Astfel, metoda „cascadă” va permite în ultimă instanță implicarea activă a cadrelor didactice în procesul de formare continuă prin e-learning, precum și a utilizării TIC în procesul educațional prin aplicare de software-uri educaționale.

Implementarea Concepției sistemului Educație de formare continuă, din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale a cadrelor didactice preuniversitare, va conduce la:

- conceperea și construcția practică a sistemului Educație de formare continuă a cadrelor didactice;
- elaborarea de programe de formare continuă a cadrelor didactice preuniversitare în tehnologia e-Educație;
- elaborarea de softuri educaționale specializate pentru disciplinele de bază (exemple) și de aplicare în procesul de conducere a clasei;
- identificarea cadrului metodologic de dezvoltare a competențelor evaluative ale cadrelor didactice preuniversitare, în TIC;
- determinarea de criterii și indicatori privind gradul de funcționalitate a sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice preuniversitare, precum și de caracteristici cantitative și calitative ale utilizării sistemului e-Educație în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice preuniversitare;
- valorificarea sistemului Moodle și a funcțiilor sale în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice preuniversitare în tehnologia e-Educație.

Acestea în ansamblu vor deveni prin deschiderea oferită un bun al tuturor cadrelor didactice în problema abordată.

Realizarea celor preconizate în raport cu nevoile solicitanților va contribui la:

Ameliorarea eficienței procesului de educație și formare - la nivelul curricular și la nivelul practicii didactice:

- aprofundarea cunoștințelor specifice disciplinei;
- abordarea interdisciplinara pe parcursul formării;
- utilizarea strategiilor didactice flexibile;

Codului Educației formare optimă în funcție de cerințele sociale și individuale, dreptului la o dezvoltare liberă a capacităților, dreptului de participare la luarea deciziilor pentru varianta/modalitatea de formare continuă [4]. Implicarea masivă a cadrelor didactice și manageriale în această activitate se asigură prin aplicarea metodei de „cascadă» în pregătirea formatorilor și a participanților, prin organizarea cursurilor de formare continuă în tehnologia învățământului la distanță, acțiuni care vor contribui la eficientizarea procesului educațional și de conducere datorită utilizării TIC, asigurându-se, astfel, libertatea și drepturile solicitanților pentru alegerea formei de instruire continuă, dar și compatibilizarea învățământului la cerințele strategiei „e- Europa - o societate informațională pentru toți”.

Domeniile de aplicare a Concepției dezvoltării competențelor didactice și manageriale prin e-lear-

ning în sistemul de formare profesională continuă sunt științifice, educației de culturalizare pedagogică. Concepția reprezintă suportul conceptual și praxiologic principal în proiectarea sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale a documentelor normative (regulamente, Programe etc.) elaborarea instrumentarului didactic și tehnologic, desfășurarea și evaluarea activităților de formare și de cercetare a domeniilor respective.

Structura Concepției reprezintă un sistem de componente definitorii ale domeniului.

În R. Moldova este deschis demersul teoretic și praxiologic pentru fiecare categorie de utilizatori.

Totodată, se înregistrează o evoluție limitată a utilizării metodei e-learning de instruire în procesul de formare continuă a cadrelor didactice care se datorează unui șir de factori precum: inconsecvența factorilor de decizie privind îndeplinirea necondiționată a prevederilor legale în acest domeniu; crearea condițiilor pentru asigurarea libertății și a drepturilor de alegere, inclusiv a metodei e-learning de instruire continuă; lipsa cadrului normativ-metodologic de organizare și desfășurare a instruirii online; incapacitatea de a depăși „tradiționalismul» în conceperea modului de învățare/educare, dar și conștientizarea faptului ca e-learning nu vine să revoluționeze educația, ci să extindă, să dezvolte procesul educațional; deprinderi practice slabe de utilizare a calculatorului și insuficiența acestora sau gradul înalt de uzură; lipsa de motivare, susținere a profesorilor, care aplică în practicile educaționale acest tip de învățare, aspect, care cu timpul prin exemple pozitive, convingătoare va fi conștientizat de cadrele didactice și manageriale. În condițiile tendinței de aderare a R. Moldova la UE, învățământul trebuie să se armonizeze la standardele educaționale și tehnologiile contemporane în scopul dezvoltării potențialului creativ al resurselor umane, în aceste circumstanțe, se impune sistemul e-Educație conceput drept „rezultatul convergenței a două tendințe istorice în educație: învățământul la distanță și utilizarea tehnologiei în sala de clasă” [3].

În această perspectivă, profesorul, managerul, devine actorul propriei orientări, oferă dreptul de a discerne asupra priorităților, edificând profilul său optim, eficient și democratic. Activitatea și în tehnologia e-Educația se reconfigurează în domenii de aplicare inerente actului pedagogic- managerial, promovându-se conceptul de autonomie a acțiunii și reflecție asupra acțiunii.

Codul Educației (art. 126) reglementează formarea continuă la distanță și această posibilitate în activitatea de formare continuă a cadrelor didactice trebuie explorată în R. Moldova [4], precum se face

în țările avansate, fapt care asigură drepturile cadrului didactic de a-și alege forma de instruire continuă, în special e-learning, care oferă premise importante pentru o învățare dinamică și permanentă, facilitează integrarea TIC în procesul de formare continuă și de instruire.

Proiectarea și implementarea sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice în perspectiva dezvoltării competenței evaluative produc o schimbare a mentalității acestora, facilitează valorificarea potențialului resurselor umane, performanțelor actorilor educaționali și, în consecință, contribuie la o modernizare de anvergură a sistemului educațional prin utilizarea noilor tehnologii informatice, apropiindu-ne de conceperea de cyber-societate și cyber-școală (clase virtuale), deziderat care implică medierea computerizată a accesului la procesul educativ și digitalizarea activităților didactice, guvernare electronică, cursuri Online, interacțiuni virtuale, software educaționale, suporturi educaționale digitale tot mai larg aplicate în practicile educaționale.

Demersul inovator de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul e-Educație de formare continuă urmează să respecte următoarele principii:

- Principiul fundamentării empirice și al centralismului științific;
- Principiul unității și integrității componentelor sistemului de formare continuă;
- Principiul racordării la transformările socio-educaționale;
- Principiul inovării permanente;
- Principiul racordării la opțiunile și interesele individuale;
- Principiul coerenței;
- Principiul eficienței.

Cadrul metodologic al programei de dezvoltare a competențelor didactice prin e-learning în sistemul de formare continuă.

Programele de formare continuă trebuie să consolideze autonomia profesională, acestea fiind concepute astfel încât să reflecte izomorfismul între formarea cadrelor didactice și formarea elevilor, la nivelul de predare-învățare, promovându-se conceptul de autonomie a acțiunii și reflecție asupra acțiunii. Astfel, componenta factorială de bază a competenței autonomiei formării continue urmează să se coreleze cu competența pedagogică întâlnită la „profesorul bun” și la „managerul de succes” (calități regăsite și în documentele UE): inteligența, stabilitatea emoțională, considerație, obiectivitatea, atractivitatea, cooperarea, flexibilitatea, calitatea și varietatea metodelor/practicilor profesionale, comunicarea, responsabilitatea, expertiza științifică, interdependența, formarea/învățarea continuă+ex-

periența productivă educațională, empatia, tehnicile informaționale.

În această perspectivă, cadrul de referință al programelor de dezvoltare a competențelor didactice și manageriale în tehnologia e-Educație întrunește următorul set de competente: competențe metodologice; competențe de comunicare și relaționale; competențe psihosociale; competențe de evaluare a elevilor; competențe de management al carierei; competențe tehnice și tehnologice; competențe de reflecție și dezvoltare profesională.

Programele de tip modular cuprind finalitățile de formare-competențe generate și specifice și încorporează structura:

- conceptualizare/prelucrarea informației;
- reflecție;
- aplicație;
- evaluare.

Repartizarea timpului activităților prevede:

- Sesiuni în sală, față-n față videoconferințe în care cursanții pot lucra în echipă și pot interacționa nemijlocit cu colegii și cu mentorul - 10%.
- Sesiuni de instruire la distanță, tutoriale, mediate de resurse digitale, care permit cursanților să se autoinstruiască folosind materiale multimedia interactive - 50 %.
- Aplicații practice, reflecții - 30%.
- Examene, proiecte - 10%.

Competențele profesionale, necesare vor fi dezvoltate în procesul de formare continuă la anumite specialități didactice, sunt determinate de Nomenclatorul de specialități. Platforma de învățământ electronic dispune de proceduri specifice fiecărei categorii de utilizatori. Rolurile atribuite categoriilor în cadrul unui curs pot fi:

- Administratorul, care determină felul în care arată site-ul, poate face orice modificare pe site, are acces la toate cursurile, dar de obicei nu participă la ele;
- Creatorul de curs (course creator) - are dreptul să creeze cursuri noi;
- Profesorul (teacher) poate face orice în cadrul unui curs, inclusiv modificarea activităților, administrarea și predarea lor, notarea studenților. Drepturile și responsabilitățile profesorului includ și asigurarea de resurse didactice pentru disciplinele predate, în format electronic (note de curs, teste, materiale video etc); asigurarea, pregătirea și realizarea activităților prevăzute în Planul anual al activităților, pentru care este responsabil; introducerea testelor de autoevaluare; adăugarea și eliminarea de instrumente și activități din curs; înregistrarea sau excluderea de cursanți; controlul unităților de notare pentru di-

ferite activități; supravegherea, evaluarea activităților cursanților și consilierea acestora; postarea de evenimente pe grupe și cursuri în calendar etc.;

- Tutorele (non-editing teacher, professor fără drepturi de editare) este cadrul didactic care gestionează cursul, conduce studenții în procesul învățării, îi motivează, interacționează cu aceștia și le evaluează activitatea” (Higgison, 2001). Îndrumarea se realizează individualizat și în grup, prin întâlniri directe, programele/anunțate (de ex., consultații săptămânale, întâlniri față-în-față organizate la Facultate) și prin forumuri de discuții organizate în acest scop pe platforma virtuală care constă în consilierea cursanților. Activitatea tutorelui este centrată pe nevoile cursantului, plasându-l în centrul procesului de învățământ;
- Vizitatorul poate vizualiza cursul, dar nu are dreptul să descarce resursele, să intervină în modificarea/predarea activităților, dar și în notarea cursanților.

Evaluarea formativă și sumativă online oferă o gamă mult mai generoasă de opțiuni care variază de la bateria de teste grilă cu un singur răspuns corect la răspunsuri multiple, la (eseuri, întrebări cu răspuns liber, permite integrarea de imagini, secvențe video, stabilirea sistemului de notare automată, toate acestea aducând plus-valoare evaluării cursanților.

Tipurile de itemi propuși pentru crearea testelor de sistem sunt:

- a) **Întrebări corelate.** Se testează abilitatea cursanților de a asocia diferite părți ale aceluiași concept ;
- b) **Întrebări cu alegere multiplă.** Cursantul alege o singură variantă corectă sau mai multe variante corecte dintre mai multe răspunsuri ;
- c) **Întrebări cu răspuns scurt.** Ca răspuns la o întrebare, cel examinat scrie un cuvânt sau o frază. Pot fi mai multe răspunsuri corecte, fiecare variantă aducând un anumit număr de puncte ;
- d) **Întrebări cu răspuns de tip adevărat/fals.** Ca răspuns la o întrebare, cel examinat alege una dintre cele două variante de răspuns: Adevărat sau Fals ;

- e) **Eseul.** Cursantul scrie un eseu, care este evaluat manual de profesor ;
- f) **Descrierea imaginii/obiectului/resursei audio-video ;**
- g) **Întrebări de tip numeric - adunare, scădere, înmulțire, împărțire etc. ;**
- h) **Întrebări de tip calcul** - aflarea perimetrului, ariei etc. a figurilor geometrice (diferite grade de complexitate).

Principalele facilități de comunicare oferite în cadrul platformei sunt: forumul, sistemul de chat și sistemul de mesagerie. Comunicarea poate fi sincronă sau asincronă. Rolul Forumului într-un curs Moodle este de informare, învățare colaborativă, socializare, de dezvoltare a gândirii critice, de dezvoltare a unui comportament proactiv în învățare. Platforma Moodle oferă cinci tipuri- standard de forumuri:

1. O singură intervenție simplă/ „A single, simple discussion” se poate crea o singură discuție în forum, fapt ce va păstra conversația centrată asupra unui anumit subiect, fiecare persoană poate publica un singur subiect și oricâte dorește intervenții.
2. Fiecare cursant publică o singură intervenție/ „Each person posts one discussion” fiecare utilizator poate începe o singură discuție pe un subiect de discuție, iar fiecare discuție poate avea mai multe răspunsuri.
3. Forum întrebare și răspuns. Tipul acesta de forum poate fi folosit atunci când se dorește un răspuns din partea cursanților pentru o întrebare nime. Este necesar ca cursanții să posteze răspunsurile lor înainte de a vedea postările celorlalți. După prima postare, cursanții pot vizualiza și răspunde la postările altora. Aceasta facilitate le oferă posibilitatea unei păreri personale, încurajând astfel gândirea originală și independentă.
4. Forum în format standard/”Standard forum displayed in a bloglike format”, cu afișarea discuțiilor sub formă de blog.
5. Forum standard pentru uz general/ “Standard forum for general use “ este un forum în format nonformal, standard, deschis, în care oricine poate propune oricând un subiect de discuție.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ARDELEAN, A. MĂNDRUȚ, O . *Didactica formării competențelor*. Arad: „Vasile Goldiș” Universiti Press, 2012.
2. BRUNNER U. *Aplicarea constructivismului în pedagogie*.
3. *Cadrul European al Calificărilor*. Chișinău, 2011.
4. *Codul educației*. Ministerul educației al Educației Moldova. Chișinău: 2014. www.edu.gov.md
5. DULAMĂ Maria Eliza. *Fundamente despre competențe. Teorie și practică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
6. PIAGET Jean. *Constructivismul cognitivist*.
7. VÎGOTSKI Lev. *Constructivismul social*.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.3.16>  
CZU: 796/799:373.3

## REZULTATELE STUDIULUI PRIVIND ORGANIZAREA EDUCAȚIEI FIZICE LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Vasile ONICĂ,

*doctorand, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău, RM  
profesor de educație fizică, grad didactic superior,*

*Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, Chișinău, RM*

**ORCID: 0009-0003-9428-0102**

**Rezumat:** Calitatea procesului educațional la nivelul treptei primare influențează categoric formarea competențelor generale și specifice a elevilor pe tot parcursul anilor de școală. Selectarea mijloacelor și metodelor de predare-învățare-evaluare la disciplina Educație fizică joacă un rol important în implicarea activă a elevilor în procesul educațional. Utilizarea jocului didactic și de mișcare generează emoții pozitive și transformă lecția într-o activitate atractivă pentru elevi. Chestionarul realizat cu participarea cadrelor didactice care predau disciplina Educație fizică în clasele primare au scos în evidență laturi ale procesului educațional care trebuie să fie revizuite și îmbunătățite. Rezultatele chestionarului confirmă faptul că organizarea activităților motrice sub formă de joc sporește și influențează favorabil cultivarea calităților motrice, fortificarea sănătății și formarea personalității elevului.

**Cuvinte-cheie:** proces educațional, competențe generale și specifice, calități motrice, educație fizică, joc de mișcare, fortificarea sănătății, joc didactic.

### THE RESULTS OF THE STUDY REGARDING THE ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

**Summary:** The quality of the educational process at the primary level definitely influences the formation of general and specific skills in students throughout the school years. The selection of means and methods of teaching-learning-evaluation in the discipline of Physical Education plays an important role in the active involvement of students in the educational process. The use of didactic and movement games generates positive emotions and turns the lesson into an attractive activity for students. The questionnaire carried out with the participation of teachers teaching Physical Education in primary classes highlighted aspects of the educational process that need to be reviewed and improved. The results of the questionnaire confirm the fact that the organization of motor activities in the form of a game increases and favorably influences the cultivation of motor qualities, the strengthening of health and the formation of the student's personality.

**Keywords:** educational process, general and specific skills, motor skills, physical education, movement game, health strengthening, didactic game.

#### **Preliminarii**

Învățământul primar are un rol semnificativ în formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și contribuie la formarea competențelor necesare pentru continuarea studiilor la următoarea etapă, conform Codului educației.

Curriculumul național la disciplina *Educație fizică* în învățământul primar prevede formarea competențelor generale și specifice în baza diverselor module, ce contribuie la dezvoltarea multilaterală a copiilor. Sunt propuse elemente din jocuri sportive (baschet, volei, handbal, minifotbal, rugby-tag), atletism, gimnastică, jocuri de mișcare, turism și un modul de exerciții utilitar-aplicative.

Evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar prin descriptorii a făcut posibilă eliminarea stărilor de stres în urma obținerii rezultatelor slabe la testele de apreciere a nivelului de pregătirea fizică.

Specialiștii în domeniul educației dintotdeauna au acordat o atenție deosebită învățământului primar, iar, în mod special educației fizice, a elevilor. Savanții și-au dedicat un șir de cercetări în scopul sporirii eficienței educației fizice a elevilor claselor primare, ca etapă în educație, în care se pune baza motrică și funcțională a acestora [2, 3, 7, 8, 12].

Efortul fizic, ca mijloc de pregătire motrică, influențează în mod direct procesul de creștere și dez-



voltare a organismului, sănătatea generației tinere. Ideea folosirii exercițiilor fizice în scopul fortificării sănătății, prevenirii bolilor și creșterii speranței de viață a omului a apărut încă din cele mai vechi timpuri. Pentru persoana cu o dezvoltare fizică și spirituală armonioasă și multilaterală, mișcările sunt o bucurie, o satisfacție, o necesitate vitală.

Cercetările privind modernizarea învățământului primar, inclusiv la disciplina *Educație fizică*, vor fi mereu actuale și importante. Deoarece practicarea exercițiilor fizice dispune de un mare potențial educativ, studierea probelor naționale (Trânta, jocul sportiv Oina, Aruncarea buzduganului) în cadrul lecțiilor de educație fizică va avea un impact semnificativ în formarea unei personalități cu spirit de patriotism și care apreciază înalt valorile culturale naționale [7]. Totodată, fiind un joc sportiv complex, Oina, practicată sistematic, poate educa calități motrice complexe, ce au un specific aparte, cum ar fi: rapiditatea recuperării mingii de oină, îndemânarea, precizia mișcărilor la țintirea adversarilor și bătaia mingii de oină, sincronizarea mișcărilor cu coechipierii în timpul efectuării bătăii mingii cu bastonul, forța explozivă la aruncări etc. [13].

Realizând cercetări științifice cu privire la influența jocului de oină în formarea personalității copilului, se poate ca profesorul sau învățătorul claselor primare care predă disciplina, să selecteze mijloace specifice jocului în realizarea obiectivelor lecțiilor de educație fizică. Există în literatura de specialitate un șir de jocuri de mișcare cu elemente similare jocului de oină care, fiind selectate cu chibzuință, ar putea fi utilizate la orele de educație fizică, în scopul sporirii atractivității lecțiilor [16].

#### **Aspectele generale ale educației fizice în sistemul învățământului primar.**

În sistemul de educație fizică se pune problema de a asigura fiecăruia un grad optim de dezvoltare a calităților motrice de bază necesare în viață, îndeosebi a calităților ce determină aptitudinile de forță, viteză, coordonare, rezistență etc. De calitatea managementului procesului de educare a acestor calități depinde într-o măsură foarte mare nivelul general al pregătirii fizice individuale.

Sarcinile educației fizice țin de dezvoltarea fizică multilaterală a acestor calități, de perfecționarea constituției corpului, de întărirea sănătății și de menținere a unei înalte capacități de muncă [1; 5; 7]. Asigurarea dezvoltării armonioase a elevului, ce prevede atât dezvoltarea fizică cât și pregătirea motrică a acestuia, crearea motivației și formarea

deprinderilor pentru practicarea sistematică a exercițiilor fizice pe parcursul vieții sunt probleme de mare actualitate pentru școala modernă [8; 14]. Exercițiile fizice contribuie la păstrarea și întărirea sănătății omului, iar starea de sănătate este unul dintre criteriile de bază ale eficienței lecțiilor de educație fizică [1; 3; 8; 14]. Însă situația actuală cu privire la indicatorii de sănătate nu este de loc îmbucurătoare. Conform datelor statistice, în ultimii ani în Republica Moldova, cota copiilor sănătoși de vârstă școlară este în continuă scădere, se constată un număr redus de elevi care dispun de o dezvoltare armonioasă și o creștere permanentă a numărului de copii cu diferite morbidități.

La absolvirea învățământului primar nivelul general de motricitate la fiecare al doilea elev este inferior celui mediu pe țară (cu tendințe de stagnare sau chiar de scădere a unor indici). În acest sens, se impune acordarea unei atenții deosebite calității instruirii elevilor absolvenți ai ciclului primar, dar și perfecționării continue a cadrelor didactice care predau disciplina *Educație fizică* în clasele primare în vederea implementării noilor tehnologii educaționale [1; 3; 8; 14].

Este foarte important ca elevii să fie bine informați cu referire la propria dezvoltare fizică, pregătirea sa motrică și funcțională [1; 2], astfel ca el să conștientizeze laturile puternice și slabe ale sale, educând dorința de a se perfecționa continuu prin practicarea sistematică a exercițiilor fizice.

Curriculum-ul la disciplina *Educația fizică* [8] îi asigură profesorului o anumită libertate în selectarea metodelor și mijloacelor de educație fizică a elevilor.

Este necesar ca exercițiile fizice, fiind mijlocul important și eficient al educației fizice și, totodată, de fortificare a sănătății, să fie selectate acelea care au o influență de asanare mai mare asupra organismului copilului.

În cadrul lecțiilor de educație fizică se dezvoltă atât calitățile motrice cât și voința, dorința de a învinge și contribuie la educarea caracterului elevilor. De aceea, în cadrul lecțiilor de educație fizică școlară ei trebuie să obțină doza de efort fizic necesară pentru dezvoltarea armonioasă a organismului.

Dacă exercițiile fizice efectuate în cadrul lecțiilor de educație fizică nu provoacă intensificarea funcțiilor fiziologice ale sistemelor de organe, atunci reiese că nu se asigură antrenarea lor și nu poate fi realizat pe deplin rolul de asanare a organismului.

Dacă lecțiile de educație fizică se desfășoară

doar de 2 ori în săptămână, efectele biologice apărute la lecția precedentă nu se mai păstrează atât de bine și, astfel, scade eficiența procesului educativ [1; 3; 8; 14]. Din aceste considerente cadrul didactic trebuie să asigure o prezență activă a elevilor la lecțiile de educație fizică.

Insuficiența activității motrice le provoacă copiilor boli ale sistemelor cardiovascular și locomotor [10; 11]. În scopul prevenirii hipodinamiei în rândul elevilor este necesară utilizarea tehnologiilor educaționale eficiente, bazate pe creativitate și motivație. Mult mai importantă este capacitatea cadrului didactic de a motiva elevii și de a le satisface plăcerea de a practica exercițiile fizice decât identificarea formelor și metodelor de recompensă pentru implicarea în această activitate. Mijloacele educației fizice utilizate care trezesc interes îl vor face pe elev să muncească mai mult, iar șansele lui de reușită vor fi mult mai mari.

În cadrul educației fizice școlare, inclusiv și la nivelul treptei primare, există un șir de forme de organizare a procesului de instruire.

Activitățile desfășurate în timpul liber al elevilor au un rol important și cuprind activitatea sportivă de masă: competițională (campionatul școlii, crosuri, cupe tradiționale, campionate școlare) și non-competițională (activitatea turistică, serbări școlare, tabere).

Lecția de educație fizică constituie forma de bază a organizării procesului educațional, deoarece, prin aspectele metodice pe care le cuprinde stabilește un sistem de cerințe didactice fundamentate științific, capabile să orienteze activitatea de predare a învățătorilor în vederea optimizării maxime.

Cerințele didactice ale lecției de educație fizică [1; 9; 15], sunt precizarea clară a temelor și a scopului didactic, alegerea judicioasă a exercițiilor specifice realizării obiectivelor (sarcinilor) instructiv-educative ale lecției, stabilirea unei legături organice între latura instructivă și cea educativă, alegerea metodelor și procedeele metodice adecvate pentru realizarea scopului didactic al temelor, folosirea integrală și cu eficiență a timpului afectat lecției, dozarea judicioasă a efortului în lecție. Unii autori recomandă respectarea cerințelor privind formele de bază ale organizării colectivului de elevi și ale exersării, conceperea lecției ca unitate, parte a unui sistem (ciclu) tematic de lecții.

Tipologia lecției este dată de teme și obiective, Gh. Mitra, Al. Mogoș au enunțat următoarele tipuri de lecții: lecție de învățare, lecție de repetare sau

perfecționare, lecție mixtă, lecție de verificare (evaluare) [12].

Verigile unei lecții, conforme teoriei lui Gh. Cârstea, sunt:

- organizarea colectivului de elevi (1);
- pregătirea organismului pentru efort (2);
- influențarea selectivă a aparatului locomotor (3);
- dezvoltarea calităților motrice: viteză sau îndemânare (4);
- învățarea, consolidarea, perfecționarea sau verificarea deprinderilor și /sau priceperilor motrice (5);
- dezvoltarea calităților motrice de forță sau de rezistență (6);
- revenirea organismului după efort (7);
- concluzii, aprecieri, recomandări pentru activitatea viitoare (4).

În realitate în lecție nu pot exista toate aceste verigi. Au caracter permanent, indiferent de tipul de lecție verigile 1, 2, 3, 7, 8. Celelalte sunt prezente în funcție de natura temelor și obiectivelor.

În cadrul fiecărei verigi profesorul poate include sarcini care, fiind minuțios selectate, pot rezolva și obiective educaționale privind elucidarea valorilor naționale, inclusiv promovarea sporturilor naționale.

**Opiniile cadrelor didactice cu referire la sistemul de educație fizică la treapta învățământului primar din Republicii Moldova.** Având scopul de a afla care este situația reală cu privire la educația fizică a elevilor din învățământul primar, a fost realizat un sondaj cu participarea cadrelor didactice cărora li s-a propus un chestionar. Chestionarul a fost constituit din 15 întrebări. Au participat la sondaj 316 persoane: învățători și profesori de educație fizică, care predau disciplina *Educație fizică* în clasele primare.

Studiul a fost realizat în cele trei regiuni ale Republicii Moldova: Nord, Centru și Sud. Din numărul total de respondenți au realizat chestionarul 87 de profesori de educație fizică ce predau disciplina în clasele primare și 229 de învățătoare, ce constituie, respectiv, **27,53%** și **72,47%**.

Analizând chestionarele participanților la studiu, am constatat că vârsta medie a cadrelor didactice intervievate este de **46,68** de ani.

Dintre cei intervievați **32** de persoane, circa 10% sunt tineri, **238**, 75% sunt de vârsta a doua (36-60 de ani), iar 46 de persoane (15 %) sunt cadre didactice de vârstă pensionară.

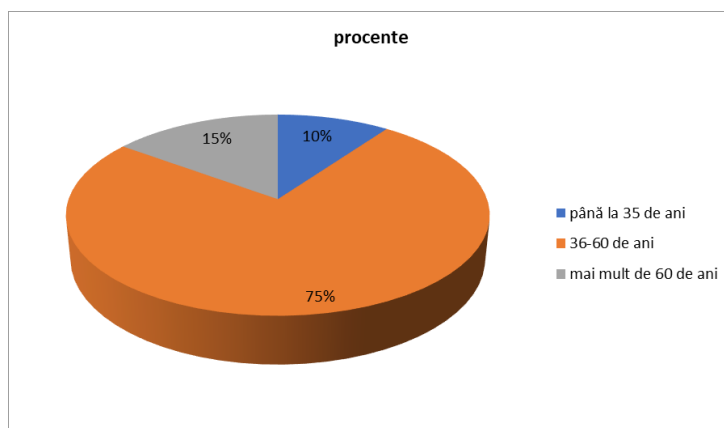


Figura 1. Categoriile de vârstă a respondenților

Cu referire la experiența de muncă a persoanelor care au realizat chestionarul a fost elaborată o diagramă (figura nr.1) din care se vede că majoritatea

cadrelor didactice au o vechime în muncă de peste 20 de ani.

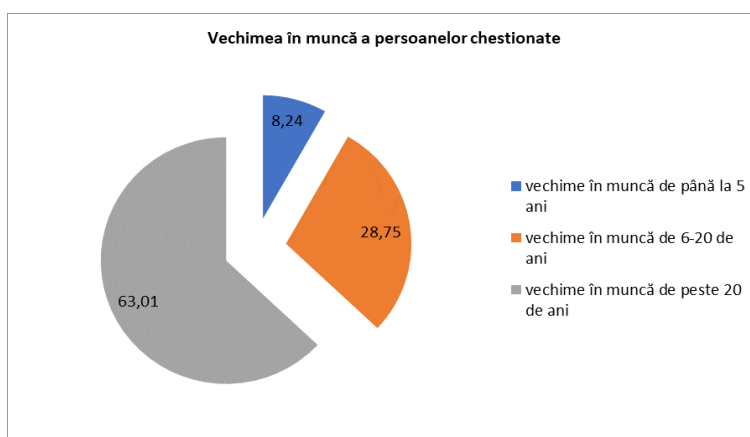
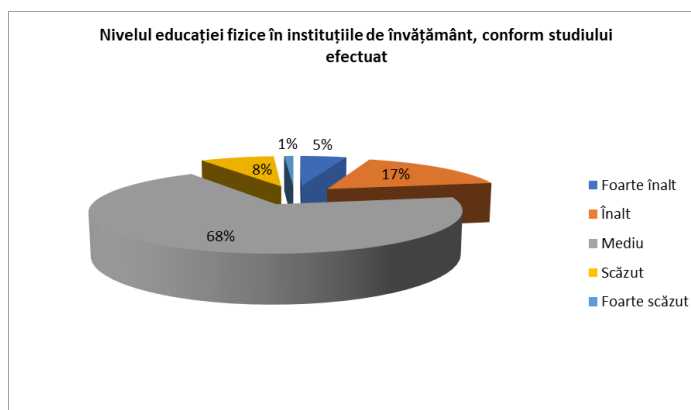


Figura 2. Vechimea de muncă a respondenților

Întrebările din anchetă au fost formulate astfel:

1. La ce nivel se află procesul de educație fizică în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova?
2. Care dintre treptele de învățământ, după părerea Dvs., necesită o atenție mai sporită din partea specialiștilor la disciplina <i>Educație fizică</i> ?
3. La ce nivel se află educația fizică la treapta primar în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova?
4. Care dintre formele de organizare a educației fizice necesită o atenție mai sporită din partea specialiștilor la nivelul treptei primare?
5. La ce nivel se află pregătirea motrică a elevilor din treapta primară în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova?
6. La ce nivel se află pregătirea funcțională a elevilor din treapta primară în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova?
7. Care dintre compartimentele curriculumului școlar la educația fizică sunt mai solicitate de către elevii din treapta primară?
8. Care dintre jocurile sportive sunt mai solicitate de către elevii din treapta primară?
9. Practicați jocul de oină în instituția unde activați?

10. Considerați că practicarea jocului de oină cu elevii din treapta primară va avea un impact pozitiv asupra nivelului educației fizice la treapta respectivă?
11. Care, după părerea Dvs., ar fi cele mai indicate forme de practicare a jocului de oină la nivelul treptei primare?
12. Câte ore săptămânal ar fi indicat să se practice jocul de oină cu elevii din treapta primară?
13. Sub ce formă considerați că va fi mai indicată învățarea jocului de oină la nivelul treptei primare?
14. Care din tipurile de pregătire vor beneficia în urma practicării jocului de oină cu elevii din treapta primară?
15. Care ar fi ponderea folosirii jocului de oină în educația fizică cu elevii din treapta primară?

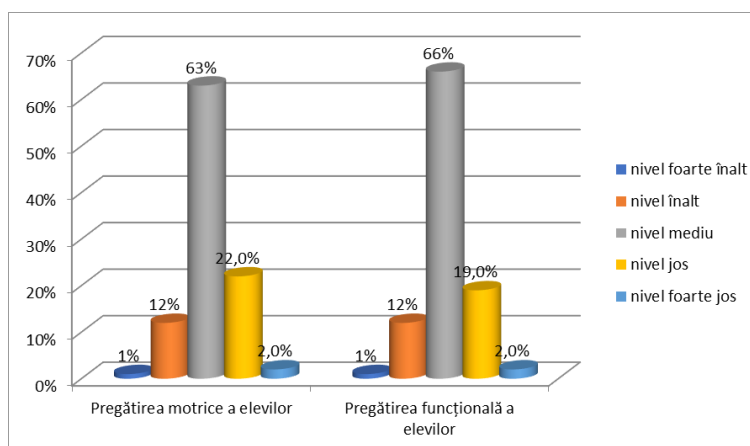


**Figura 3. Indicii nivelului de educație fizică în învățământul general**

Circa 68% din cadrele didactice care predau disciplina *Educație fizică* au răspuns că nivelul educației fizice a elevilor, inclusiv în clasele primare, este mediu, 5% consideră că nivelul de educație fizică este foarte înalt, 17% - nivel înalt, 8% - nivel slab și doar unul la sută din respondenți apreciază nivelul educației fizice că este foarte slab.

Totodată, la întrebarea „care dintre treptele de învățământ necesită o atenție mai sporită”, 21% consideră că o atenție mai mare trebuie acordată educației fizice în învățământul primar, 14% dintre cadrele didactice chestionate atribuie o importanță

mai mare educației fizice în treapta gimnazială, 4% - în treapta liceală, iar 61% sunt de părerea că la toate treptele trebuie acordată atenție maximă educației fizice. Cu referire la pregătirea motrică a elevilor (circa 63%) și pregătirea funcțională (circa 66%) din respondenți consideră că nivelul de pregătire a elevilor este mediu. Circa 1,0% dintre cadrele didactice consideră că nivelul de pregătire motrică și funcțională a elevilor este foarte înalt, 12% - nivel de pregătire înalt, 22% dintre cei intervievați dau calificativul „slab” la pregătirea motrică și 19% - la pregătirea funcțională, iar nivelul „foarte slab” con-



**Figura 4. Indicii nivelelor de sporire a pregătirii motrice și funcționale a elevilor în învățământul general**

stituie 2% atât la pregătirea motrică, cât și la pregătirea funcțională a elevilor.

După cum am menționat anterior, curriculumul la disciplina *Educație fizică* propune diverse mijloace în scopul sporirii atractivității lecțiilor. Dintre cei 316 intervievați 90,2% consideră modulul „Jocuri sportive” cel mai solicitat. Fotbalul este considerat cel mai solicitat dintre jocurile sportive (circa 80%). Jocul sportiv național *Oina* nu este prea cunoscut din cauza promovării insuficiente. Pentru jocul național pledează doar unu la sută dintre cadrele didactice care au realizat chestionarul. Motivul principal care a influențat acest rezultat este, cu siguranță, lipsa inventarului necesar pentru jocul de oină.

Menționăm, totodată, că scopul cercetării noastre este de a populariza jocul sportiv național românesc. Deși, pentru practicarea jocului de oină au pledat foarte puține cadre didactice, circa 6% dintre ele au răspuns că practică jocul de oină, îl practică uneori (9%), iar 85% au declarat că nu-l practică deloc.

Totodată, respondenții consideră că practicarea jocului de oină ar aduce unele beneficii educației fizice a elevilor. Răspunsurile participanților la sondaj în ceea ce privește impactul practicării *Oinei* de către elevi s-au repartizat astfel:

- 40% consideră că practicarea jocului de oină va avea un impact pozitiv asupra nivelului educației fizice în clasele primare;

- 40% nu sunt prea siguri și răspund cu: și „da”, și „nu”;

- 20% consideră că practicarea oinei nu va avea un impact pozitiv asupra educației fizice.

O mare parte dintre persoanele chestionate 39% consideră că cele mai indicate forme de practicare a jocului de oină la treapta primară sunt activitățile extrașcolare, circa 29% - lecțiile de educație fizică, 12% - în cadrul concursurilor școlare, competițiilor sportive, circa 9% au răspuns că elemente de oină pot fi practicate în timpul pauzelor dinamice și 24% dau prioritate școlilor sportive. Mai multe persoane au selectat câte două răspunsuri și au optat pentru mai multe forme de organizare a activităților de studiere a *Oinei*.

În urma examinării chestionarului realizat s-a constatat că 40% dintre respondenții ar practica jocul de oină o dată pe săptămână, 2 ori pe săptămână - la fel 40%, de trei ori pe săptămână - 7%, de 4 ori pe săptămână - 3%, iar 10% dintre cadrele didactice nu au putut da un răspuns concret la această întrebare.

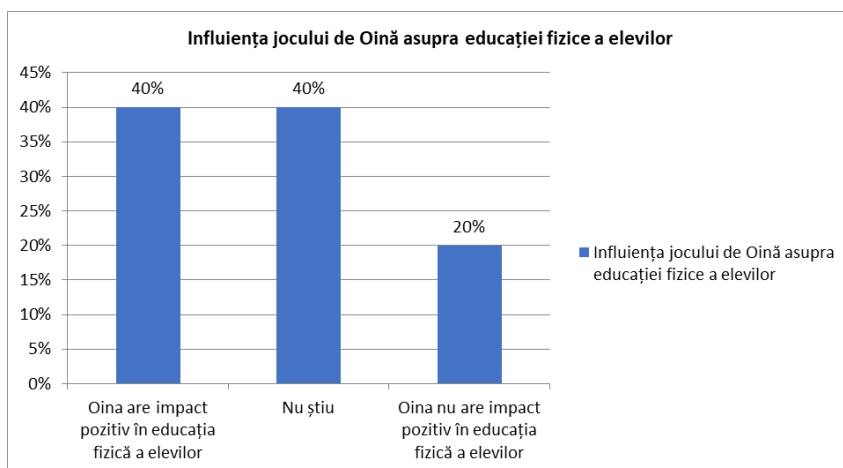


Figura 5. Indicii privind practicarea jocului de oină în cadrul educației fizice e elevilor

La întrebarea cu privire la ponderea conținuturilor de *Oină* în desfășurarea lecțiilor de educație fizică față de celelalte module, 49% au răspuns că raportul față de studierea celorlalte module ar constitui 1/5 din numărul total de ore, 29%, consideră că ar fi nevoie de 1/3 din numărul total de ore, 11% optează pentru 2/5 din numărul total de ore destinate disciplinei *Educație fizică*, iar 11% nu au răspuns la întrebare.

O întrebare din chestionar s-a referit la influența elementelor de oină la dezvoltarea capacităților motrice și funcționale ale elevilor. Rezultatele sunt prezentate după cum urmează.

29% dintre cadrele didactice consideră că practicarea oinei va contribui la pregătirea motrică a elevilor, 13% pregătirea funcțională, 64% sunt de părere că practicarea oinei va influența în mare măsură dezvoltarea fizică a elevilor, iar 8 % au menționat „alte”.

Comparând rezultatele chestionarului și rezultatele studiului realizat cu privire la nivelul de pregătire motrică a elevilor din treapta primară, am constatat următoarele.

A fost evaluat nivelul de pregătire motrică a elevilor din clasa a IV-a la circa a 4600 de persoane din toate raioanele Republicii Moldova.

Ca barem de apreciere au fost utilizate standardele de eficiență a învățării la treapta primară prevăzute de curriculumul național de educație fizică, ediția 2018.

Deși circa 66% dintre persoanele intervievate consideră că pregătirea motrică a elevilor este la nivel mediu, analizând rezultatele testării elevilor, s-a constatat că o mare parte dintre elevi au demonstrat rezultate mai mici decât standardele de eficiență a învățării pentru elevii care finalizează învățământul primar.

La testul de evaluare a vitezei (**Alergare 30 m**) circa 25% dintre băieți și 37% dintre fete nu ating standardele de eficiență a învățării, reflectate în curriculumul de educație fizică.

La **alergare de rezistență** (800 m băieți și 500 m fete), numărul de elevi care nu se încadrează în baremele standard este și mai mare: băieți – 37,6%, iar printre fete circa 62,5% dispun de o rezistență scăzută.

La testul de evaluare a **forței explozive** (săritura în lungime de pe loc) 16,8% dintre băieți și 21,8% dintre fete nu au atins nivelul standard.

La **aruncarea mingii** la distanță circa 33% dintre băieți și tot același procent la fete au demonstrat un rezultat mai slab decât nivelul standard.

La al treilea test de evaluare a capacităților motrice ale elevilor la **flotări** în sprijin culcat la banca de gimnastică numărul celor care nu au atins nivelul standard a constituit 22,4% - la băieți și 31,7% - la fete.

Antrenarea fizică a elevilor este foarte importantă și necesită a fi efectuată în condiții reale de dotare a sălilor de sport școlare, care, frecvent, este sub limita minimului necesar, precum și în situația când în orarul școlar sunt prevăzute doar 2 ore de educație fizică. Îndeosebi merită a fi menționată insuficiența asigurării metodice și organizaționale a procesului de educație fizică a elevilor de 10-11 ani, care se află la o etapă sensibilă de dezvoltare din punct de vedere pedagogic. Problema optimizării lecțiilor de educație fizică în școală este una actuală, care necesită o abordare responsabilă, solicitând cadre didactice calificate, asigurare metodică modernă și dotare tehnică avansată. Asigurarea metodică a procesului educațional la disciplina *Educația fizică* este foarte importantă. În prezent există alternative educaționale la treapta primară, aprobate de Ministerul

Educației și Cercetării cum ar fi: *Educație fizică și fotbal, Educație fizică și Judo, Educație fizică și lupte.*

Analiza rezultatelor chestionarului realizat cu participarea cadrelor didactice în domeniul educației fizice școlare ne impune să tragem unele **concluzii**.

1. S-a observat o mică discrepanță între rezultatele subiective din chestionar și rezultatele obiective în urma evaluării nivelului de pregătire motrică a elevilor din clasele a IV-a. Acest fapt solicită din partea cadrelor didactice o implicare mai responsabilă cu referire la asigurarea unei corelații mai strânse între verigile de bază ale sistemului educațional: predare-învățare-evaluare.

2. Organizarea procesului educațional în învățământul primar să se bazeze pe metodele de joc didactic, joc de mișcare și atractivitate. Elevii trebuie să se implice în activitățile motrice cu plăcere, iar evaluarea să se transforme într-o motivație de practicare a exercițiului fizic mai activ și nu o sperietoare.

3. Sarcina de bază a cadrului didactic este formarea deprinderii elevilor de a se implica totalmente în lecțiile de educație fizică și de a le frecventa cu responsabilitate.

4. Efortul fizic efectuat de către elevi trebuie să corespundă nivelului de pregătire motrică și să se respecte principiile progresiei și continuității. Dacă elevii nu vor îndeplini efortul fizic minim recomandat, atunci nu se vor produce efecte asupra dezvoltării capacităților organismului.

5. Bazându-ne pe opiniile cadrelor didactice, care au realizat chestionarul, putem spune că elementele de oină, utilizate ca mijloace ale educației fizice, vor contribui considerabil la sporirea nivelului de pregătire motrică și funcțională a elevilor din învățământul primar.

6. Utilizarea în cadrul lecțiilor de educație fizică a jocurilor de mișcare cu elemente din oină vor asigura o încărcare emoțională pentru elevi și o premisă de cultivare a calităților motrice de bază, dar și specifice jocului de oină: precizie, coordonare, rapiditate, forță explozivă.

7. Ca și oricare joc sportiv, poate chiar mai mult vor influența favorabil formarea calităților morale ale elevilor: curajul, perseverența, capacitatea de a relaționa eficient în echipă, respectul, punctualitatea, puterea de voință etc.

8. Jocurile de mișcare, fiind utilizate în cadrul lecțiilor de educație fizică, vor contribui la dezvoltarea unor calități intelectuale, cum ar fi: puterea de concentrare a atenției, gândirea operativă, spiritul de observație, intuiția, imaginația, capacitatea de a adopta în mod independent unele decizii în diferite situații de joc.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BADIU T., CIORBA C., BADIU G. *Educația fizică a copiilor și școlariilor*. Chișinău: „Garuda-Art”, 1999. 362 p.
2. BOIAN I. *Educația fizică în dezvoltarea și implementarea curriculum-ului învățământului primar*. Ghid metodologic. Partea a IV-a. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1999, p. 33-67.
3. CARP I., TRUHIN I. Receptivitatea față de metodologia evaluării criteriale în cadrul lecțiilor de educație fizică în clasele primare. În *Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. Chișinău, IȘE. 9-10 noiembrie, 2017. p.130-134 ISBN 978-9975-48-118-2.
4. CÂRSTEA Gh. *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. București: Anda, 2000. p. 67-69, 94-100.
5. CIORBA C. *Teoria și metodică educației fizice*. Chișinău: Valinex, 2016, 140 p.
6. CIORBĂ C. *Jocurile dinamice pentru inițierea în baschet*. Chișinău: Garomont Studio, 2018, 124 p.
7. CURRICULUM național învățământ primar. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)
8. DRAGNEA A. *Teoria educației fizice și sportului*. București: Cartea Școlii, 2000. p. 32- 39.
9. FILIPOV V. *Intensificarea procesului de educație fizică din gimnaziu prin aplicarea utilajului sportiv nestandard, a muzicii funcționale și antrenamentului în circuit*. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2004. 21 p.
10. MOROȘAN I. Dinamica anuală a capacității de efort fizic (PWC170) a elevilor de 10-11 ani sub influența lecțiilor de educație fizică organizate după metoda de circuit. În : *Teoria și arta educației fizice în școală*. Chișinău, 2012/4, pag. 10-12.
11. MOROȘAN R., MOROȘAN I. Aprecierea fiziologo-igienică a stării funcționale a aparatului neuromuscular la elevii de 10 ani. În: *Probleme actuale privind perfecționarea sistemului de învățământ în domeniul culturii fizice.*, Chișinău: Editura USEFS, 1999, p.123.
12. MITRA G.H., MOGOȘ AL. *Metodică predării educației fizice*. București: Editura Stadion, 1982.- 289 p.
13. ONICĂ V. Primii pași în Oină. Ghid metodic. Chișinău, Lyceum, 2023, 56 p.
14. RAȚĂ G. *Didactica educației fizice și sportului*. Iași: PIM, 2008. p. 13-324.
15. SCARLAT E., SCARLAT B. M. *Îndrumar de educație fizică școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. p 34-186.
16. ZOTA AL. Folosirea jocurilor de mișcare la clasele I-IV. În *Revista de Educație fizică și sport*, București: C.N.E.F.S., 1988, nr. 10. p. 36-42.

# INDIVIDUALIZATION IN ADULT EDUCATION INDIVIDUALIZAREA ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR

Autori:

Berteza Iulian-Ciprian, profesor, Catedra CTC „N.V.Karpen”, preot slujitor, Biserica Sf. Voievozi CFR, Bacău, România; Țvircun Victor, dr.hab., prof. univ., academician, Republica Moldova

ISBN 978-9975-35224-8-2, 291 pagini,

Tipografia „TOTEX-LUX”, Chișinău,

Republica Moldova

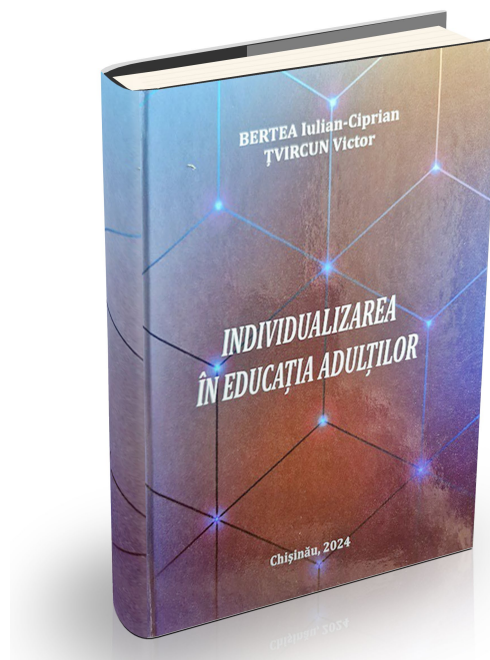
Cartea de față se adresează tuturor acelor interesați în problematica educației adulților, care astăzi a devenit o condiție necesară pentru asigurarea creșterii și dezvoltării, fiind una atotcuprinzătoare, deoarece aduce schimbări în informații, cunoștințe, înțelegere, abilități, competențe, apreciere, atitudine.

Modelul de educație bazat pe competențe ocupă un loc important în cadrul reformei educației din secolul XXI, ca răspuns la noua viziune pentru schimbare. Astfel, educația bazată pe competențe este atractivă pentru adulți datorită beneficiilor pe care le prezintă, cum ar fi flexibilitatea, accesibilitatea și potențialul personal de a parcurge un program de studii într-un timp util. Or, *individualizarea*, în acest context, este un factor prim ce asigură reușita formării competențelor adulților în procesul de formare continuă. Anume aceste dimensiuni sunt abordate în carte prin elaborarea reperelor teoretico-aplicative ale *armonizării socioprofesionale* în educația adulților în perspectiva individualizării.

Sunt puse în discuție un șir de noțiuni, cum ar fi: educație a adulților, formare profesională, profesionalizare, nevoi de formare, individualizare, competențe speciale ale educației adulților; relaționare; relație de armonizare etc. De asemenea, sunt descrise abordările actuale în educația adulților (tendențe, factori specifici, orientări, obiective strategice, modalități de formare, metode de instruire) prin analiza *relației de armonizare*. Este interpretat instrumentarul metodologic de formare a competențelor specifice ale adulților (cadre didactice).

Lucrarea propune o viziune a individualizării bazată pe relaționarea socio-profesională, structurată astfel încât fiecare capitol se convergă celui anterior.

Capitolul 1 „Fundamente epistemologice ale educației adulților” dezbate mai multe aspecte esențiale și clarifică înțelesul noțiunilor în teoriile și în con-



ceptiile cercetărilor axate pe problematica educației adulților. Printr-o *analiză multinivelară* se specifică tendințele ce se atestă în educația adulților, ce reprezintă educația adulților, care sunt orientările contemporane și factorii ce influențează educația adulților.

De asemenea, se precizează, printr-o reflecție sintetică, domeniul modalităților și metodelor de formare și instruire a adulților. Astfel, educația adulților reprezintă o gamă largă de oferte instructive, care se adresează conștient adulților în scopul lărgirii orizontului spiritual al acestora și al împlinirii așteptărilor legate de calificarea profesională, având libertate de opțiuni privind conținutul și organizarea.

Tot aici se configurează că profesionalizarea este un proces social prin care orice ocupație se transformă într-o adevărată profesie de cea mai înaltă calitate. Profesionalizarea este un aspect al socializării și relaționează cu componenta rațională a oricărui domeniu specific de activitate, inducând ordine, abilitate, responsabilitate și depășirea formalismului.

Capitolul 2. „Educația adulților din perspectiva armonizării socioprofesionale” reprezintă o analiză prin care se dovedește ilustrarea ideii că *armonizarea socioprofesională* este un factor principal în re-



zolvarea problemelor de individualizare a educației adulților. Sunt identificate și disecate analitic noțiunile de armonizare și mecanisme de armonizare, sunt clarificate perspectivele teoretice ale contextului social.

Un loc aparte îl ocupă individualizarea, tehnologizarea analitică a nevoilor de formare și formarea competențelor specifice ale adulților. În acest capitol se probează investigațional dezvoltarea sistemului de educație și formare profesională în jurul a patru dimensiuni-cheie: relevanța, accesul și participarea, calitatea, inovarea și cooperarea.

Relația dintre aspectele sociale și profesionale în educația adulților, în contextul formării competențelor, a condus la ideea că ar putea fi *definite* în următoarea variantă *competențele speciale* în educația adulților: acestea reprezintă un *ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini adaptate contextului profesional, circumscrise rezolvării acționale a unor probleme în situații specifice, în aspect util, corect, eficient*.

Un alt demers important îl constituie elaborarea conceptuală a instrumentarului teoretico-aplicativ la nivelul individualizării modalităților de educație a adulților, prin structurarea *Modelului relaționă-*

*rii socioprofesionale în individualizarea educației adulților și a Metodologiei RIEA – Metodologiei de relaționare în individualizarea educației adulților*. De asemenea, se definește *Atelierul constructivist ca o modalitate de învățare* ce pornește de la ideea de construct din teoria constructivistă a instruirii.

În Capitolul 3. „*Investigarea aplicativă a relaționării socio-profesionale în educația adulților*” este prezentat un *demers experimental formativ*. În experimentul pedagogic au fost incluse 138 de cadre didactice (grupul de formare și grupul de control) și alți subiecți, în vederea constatării anumitor aspecte privind opțiunea mai multor categorii în raport cu competențele specifice ale adulților.

Tot aici se descrie *implementarea Metodologiei RIEA*, care s-a bazat pe un șir de activități formative prin *tehnologia Atelierului constructivist*.

Prin ideile acestei lucrări s-a urmărit scopul de a sensibiliza factorii de decizie, formatorii în educația adulților, profesorii, studenții, în legătură cu una din dimensiunile-cheie în educația zilei de azi: *personalizarea/ individualizarea învățării în educație*.

**Victor ȚVIRCUN,**  
**dr.hab., prof.univ., academician**

- APREOTESEI Diana,** *doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM, profesoară pentru învățământul primar la Școala Gimnazială „Regina Maria” Mănăstirea Cașin, județul Bacău, România, email: apreoteseidiana@yahoo.com*
- BARNA Iuliana,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România, email: iuliabarna@yahoo.com*
- BĂLAN Rodica,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Școala Gimnazială nr. 29, Galați, România, email: rodicabalan2006@yahoo.com*
- BIVOL Ninela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă”, Chișinău, RM., profesoară de limba franceză, Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, Chișinău, RM, email: cnc.bivol.ninela@gmail.com*
- CAZACIOC Nadejda,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, cercetător științific, asistent universitar, Catedra Chimie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, profesoară de chimie, Liceul Teoretic „Ștefan Cel Mare și Sfânt”, Căușeni, Taraclia, RM email: cazaciocnadejda@gmail.com*
- CHINDRIS Claudiu,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor, Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand”, Sighetul Marmației, România, email: clau\_chindris2004@yahoo.com*
- DIȚĂ Iris Ionelia,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Centrul Școlar de Educație Incluzivă, Vălenii de Munte, Prahova, România, email: ditairisionelia@yahoo.com*
- DRAGOMIR Antoanela Magdalena,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, psiholog clinician, Cabinet Individual de Psihologie „Dragomir Magdalena”, Ploiești, județul Prahova, România, email: psih.magdadragomir@yahoo.com*
- FURDUI Emilia,** *cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: emilia.furdui@mail.ru*
- NIȚA Mariana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, lector universitar, master în filologie, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM, RM, email: nitamariana792@gmail.com*
- OLARU Lenuța,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, ofițer psiholog, Inspectoratul de Poliție Județean Olt, România, email: olarulenuta59@gmail.com*
- ONICĂ Vasile,** *doctorand, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău, RM, profesor de educație fizică, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, Chișinău, RM, email: onicavi69@gmail.com*

- ȚVIRCUN Victor,** *doctor habilitat, profesor universitar, academician al AȘSP, Rusia, email: no.reply@cc.yahoo.com*
- VICOL Nelu,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, redactor-șef al Revistei Științifice de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: iseneluvicol@gmail.com*
- VLAICU Cristina,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, psiholog, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, București, România email: cris.vlaicu@yahoo.com*
- ЗГУРЯН Ольга,** *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, РМ, email: 077783883@mail.ru*
- МУНТЯН Ирина,** *докторант, Докторальная школа Социальных Наук, USM, г. Кишинев, РМ, e-mail: muntean.irina1@usm.md*
- ПАТРАШКУ Думитру,** *доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ, г. Кишинев, РМ, e-mail: 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. 3 (83) 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