

# 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., NQAER, 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

<i>Tatiana Callo. Relevanța pedagogică a competenței și ideea integrării.....</i>	5
<i>Ludmila Franțuzan. Reconfigurarea procesului de învățare școlară: valorizarea rezultatele demersului de cercetare științifică.....</i>	12
<i>Luminița Mmaria Balaban. Autoevaluarea: instrument al dezvoltării competenței a învăța să înveți a elevilor de liceu.....</i>	23
<i>Cristina Morozanu, Anatol Ionaș. Triangularea cromatică în limbajul artistic: o abordare semiotică și didactică.....</i>	29
<i>Думитру Патрашку, Олеся Згурян. Развитие когнитивной сферы младших школьников в исследовательской деятельности.....</i>	41
<i>Natalia Stafiu. Dezvăluirea idealului de om în concepția educațională a poporului.....</i>	49

## MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI LEADERSHIP

<i>Aliona Afanas, Maria Gabriela Ilisie. Teorii, modele și paradigme ale gestionării stresului profesional prin comunicarea managerială.....</i>	54
<i>Tamara Tonu, Maria Șevciuc, Lucia Argint-Căldare. Asigurarea calității managementului instituțional de către OLSDÎ în contextul procesului de evaluare externă în învățământul general.....</i>	62
<i>Natalia Melnic. Self-managementul: condiție operațională în eficientizarea timpului.....</i>	70

## PSIHOLOGIE

<i>Mihai Laurențiu Săbăreanu, Victoria Gonța. Tipologii ale agresorilor familiari: variabile teoretice și rezultate empirice.....</i>	76
<i>Elena Losii, Mariana Ștefan. Impactul perfecționismului maladaptativ asupra comportamentului alimentar al adolescentelor.....</i>	87

## BUNE PRACTICI

<i>Amalia Enache. Învățarea experiențială în preșcolaritate: abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor.....</i>	93
<i>Paraschiva Rodica Rusu. Cercetări și provocări în filosofia pentru copii.....</i>	102
<i>Carmen - Paula Andrei. Valorificarea teoriei inteligențelor multiple în cadrul activităților transdisciplinare în învățământul primar.....</i>	106

<b>EX-LIBRIS.....</b>	112
-----------------------	-----

<b>AUTORII NOȘTRI.....</b>	114
----------------------------	-----



## PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

<i>Tatiana Callo. The pedagogical relevance of competence and the idea of integration.....</i>	5
<i>Ludmila Franțuzan. Reconfiguring the school learning process: the results of the scientific research .....</i>	12
<i>Luminița Mmaria Balaban. Self-assessment as a tool for developing the competence of learning how to learn in high school.....</i>	23
<i>Cristina Morozanu, Anatol Ionaș. Chromatic triangulation in artistic language: a semiotic and didactic approach.....</i>	29
<i>Dumitru Patrascu, Oleseza Zgurean. Development of the cognitive sphere of primary school children in research activities.....</i>	41
<i>Natalia Stafiu. The disclosure of the ideal of man in the educational concept of the people.....</i>	49

## EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP

<i>Aliona Afnas, Maria Gabriela Ilisie. Theories, models and paradigms of occupational stress management through managerial communication .....</i>	54
<i>Tamara Tonu, Maria Șevciuc, Lucia Argint-Căldare. Quality assurance of institutional management by OLSDÎ in the context of the external evaluation process in general education.....</i>	62
<i>Natalia Melnic. Self-management: operational condition in making time efficient.....</i>	70

## PSYCHOLOGY

<i>Mihai Laurențiu Săbăreanu, Victoria Gonța. Types of family aggressors: theoretical variables and empirical results.....</i>	76
<i>Elena Losîi, Mariana Ștefan. The impact of maladaptive perfectionism on eating behavior in adolescent girls.....</i>	87

## GOOD PRACTICES

<i>Amalia Enache. Experiential learning in preschool – practical approaches and effects on children’s development.....</i>	93
<i>Paraschiva Rodica Rusu. Researches and challenges in philosophy for children .....</i>	102
<i>Carmen - Paula Andrei. The valorisation of the theory of multiple intelligences within the transdisciplinary activities in the primary education.....</i>	106

<b>EX-LIBRIS.....</b>	112
-----------------------	-----

<b>AUTORII NOȘTRI.....</b>	114
----------------------------	-----



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.01>  
CZU: 37.015:373.091

## RELEVANȚA PEDAGOGICĂ A COMPETENȚEI ȘI IDEEA INTEGRĂRII

**Tatiana CALLO,**  
*doctor habilitat, profesor universitar,*  
ANACEC, Chișinău, RM

**Rezumat.** Pornind de la întrebarea ce este competența în educație și care este resortul ei pedagogic, articolul de față abordează unele aspecte-cheie ale competenței în perspectiva ideii de integralitate, problematică mai puțin cercetată în aspectul orientării spre integrarea „componentelor” competenței, acest deziderat fiind o temă destul de presantă. În definitiv, fiind o urgență explicativă, specificul integrării cunoștințelor, capacităților, atitudinilor într-o competență este un motiv de dezbateră teoretică și, în special, demersul interogativ provocator: cât ocupă (sau trebuie să ocupe) fiecare componentă din spațiul integrat în procesul agregării? și pot fi mai multe tipuri de competență în funcție de spațiul ocupat de fiecare din componente (cunoștințe, capacități, atitudini) ca rezultat al agregării?.

**Cuvinte-cheie:** competență, integrare, capacitate, atitudine, context, rezultat.

### THE PEDAGOGICAL RELEVANCE OF COMPETENCE AND THE IDEA OF INTEGRATION

**Summary:** Starting from the question of what is competence in education and what is its pedagogical source, the present article addresses some key aspects of competence from the perspective of the idea of completeness, an issue less researched in the aspect of the orientation towards the integration of the „components” of competence, this intended being quite a pressing topic. Ultimately, being an explanatory emergency, the specifics of the integration of knowledge, capacities, attitudes in a competence is a reason for theoretical debate and, in particular, the provocative interrogative approach: How much does (or must occupy) each component in the integrated space in the aggregation process? and Can there be more types of competence depending on the space occupied by each of the components (knowledge, capabilities, attitudes) as a result of aggregation?.

**Keywords:** competence, integration, capacity, attitude, context, outcome.

**Introducere.** Este un lucru general cunoscut că, în ultimele decenii, competența a devenit un punct-cheie în dezbaterile naționale și internaționale în educația generală, promovat de organizații precum OCDE și Comisia Europeană. Astfel, există o mare variație în literatura de specialitate privind interpretarea sensului conceptului de *competență*, variind de la o descriere a competenței la alta, până la o viziune generală, ce cuprinde cunoștințe, înțelegeri, abilități, capacități, performanță, atitudini etc.

Astăzi distanța dintre cunoștințe, abilități, atitudini se reduce substanțial, prefigurând o „alianță” specifică și specială, cunoștințele neavând „dreptul” unei primordialități, fără a ține cont de contribuțiile abilităților, capacităților și ale atitudinilor în construcția competenței. Odată cu această benefică apropiere dintre aceste componente, se modifică aproape implicit perspectiva în care trebuie privite relațiile dintre ele. Cuprinderea într-o viziune integratoare poate contribui la o mai bună cunoaștere a complexității fenomenului, poate evidenția relațiile dintre componentele sale și trăsăturile sale specifi-

ce de proces dinamic. Or, pentru a ajunge la această mentalitate integratoare, este necesară, considerăm, o căutare a rațiunilor ce conduc la ipostazierea locului și rolului fiecărei componente a competenței în parte.

Deși se atestă o definiție relativ clară a conceptului la nivelul educațional al procesului de învățare, totuși este necesar ca, de fiecare dată când se folosește, să se precizeze definiția competenței utilizate în contextul respectiv, afirmă Kennedy D., Hyland A., Ryan N. [7]. Această remarcă a autorilor este importantă, deoarece contextualizează fenomenul pentru a-i conferi, investigațional, un drept existențial rezonabil.

Cercetările actuale se concentrează pe formarea/dezvoltarea competențelor și pe sarcinile profesionale complexe în acest context. Cu toate acestea, integrarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, în perspectiva locului ocupat de fiecare dintre aceste entități, rămâne în mare măsură o „cutie neagră” în procesul educațional. Reieșind din acest deziderat, Baartman L.K., de exemplu, conceptualizează trei



procese de integrare, în analogie cu teoriile despre transfer. El afirmă că integrarea pe „rute joase” poate avea loc prin practică spre automatizare. Integrarea pe „rute înalte” necesită, pe lângă practică, reflecție asupra sarcinii. Integrarea pe „rute transformative” necesită (auto)reflecție critică și deschidere către schimbare. Autorul prezintă un model al diferitelor sarcini profesionale, formulând ipoteze cu privire la diferite procese de integrare, care oferă o bază pentru cercetări empirice ulterioare [1, p.125].

Căutând rațiunile ce conduc la abordarea competenței în sfera integrării și ipostazierea ei ca sistem deschis și pentru a clarifica fenomenul pedagogic al competenței ca summum integrativ, este indicat să parcurgem cel puțin câteva definiții ale acesteia, într-un proces de esențializare.

**Ce înseamnă competența?** Urmându-l pe D. Gosselin, putem menționa următoarea definiție de lucru a competenței: „O declarație generală ce descrie cunoștințele, abilitățile/capacitățile și comportamentele dorite ale unui elev care învață o temă sau absolvă un program”. Plus la aceasta, autorul atrage atenția asupra faptului că însăși competența și rezultatul învățării sunt două lucruri diferite. Rezultatul presupune o afirmație foarte specifică, ce descrie exact ceea ce un elev va putea face într-un mod măsurabil. Pot exista mai mult de un rezultat măsurabil definit pentru o anumită competență. Autorul face următoarea distincție-cheie: un adevărat rezultat al învățării este perceput astfel încât să poată fi măsurat sau evaluat și se concentrează pe ceea ce elevul este capabil să facă la sfârșitul unei activități, teme, unui program [5].

Cadrul european de calificare pentru LLL distinge, după cum remarcă Kennedy D., Hyland A., Ryan N., cunoștințe, abilități și competențe, utilizându-se următoarea definiție: „Competență înseamnă capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințele, aptitudinile și abilitățile personale, sociale și/sau metodologice, în situații de muncă sau de studiu și în dezvoltarea profesională și personală” [7].

Deja din aceste două definiții este evidentă trăsătura de bază a competenței: competența se referă la un proces ce guvernează aplicarea cunoștințelor la un set de sarcini și este formată, de obicei, prin practică și reflecție. Ea include o gamă largă de cunoștințe, atitudini și modele observabile de comportament care împreună explică capacitatea de a furniza un produs specificat. Elevul competent poate efectua corect numeroase sarcini (dar nu neapărat toate), dintre care multe necesită cunoștințe și abilități [Apud 7].

Dacă mergem mai departe, constatăm că o competență este, în general, definită ca fiind modelată din cunoștințe, abilități și atitudini **integrate** și se presupune că este o condiție prealabilă pentru elaborarea unor produse valide [1, p.125-126].

Vitello S. și Greatorex J. elaborează un raport științific axat pe semnificația competenței, având intenția să explice și să definească acest concept într-un mod care să sprijine pe oricine lucrează la predare, învățare sau evaluare. Autorii, făcând referire la definiția din Cambridge English Dictionary, constată că acesta conține mai multe definiții ale competenței, cum ar fi „abilitatea de a face ceva bine” și „o abilitate importantă care este necesară pentru a ocupa un loc de muncă” și au decis să revină asupra definiției anume în perspectiva, după cum remarcă ei, de a sprijini predarea, învățarea și evaluarea.

La întrebarea recurentă „Ce înseamnă competență?”, autorii pun în valoare importanța competenței pentru elevii înșiși, dar și pentru societate, afirmând că, finalmente, „competența este capacitatea de a integra și de a aplica cunoștințe, abilități și factori psihosociali adecvați contextului (de exemplu, convingeri, atitudini, valori și motivații) pentru a performa în mod constant cu succes într-un domeniu specificat”.

După cum vedem, capacitatea de a integra componentele competenței este una determinantă, dar apare întrebarea firească, la care nu am găsit deocamdată răspuns în lucrările specialiștilor, și anume „Cât ocupă (sau trebuie să ocupe) fiecare componentă din spațiul integrat în procesul agregării ca să constituie o competență?”. Această întrebare poate fi formulată și altfel: „Dacă admitem că competența, ca entitate, constituie o sută de procente, atunci câte procente revin fiecărei componente din cele trei principale ca această entitate să reprezinte o competență?”

Lăsând întrebarea deschisă, revenim la ideile și interpretările cercetătorilor nominalizați pentru a vedea cum explică aceștia cunoașterea, abilitățile, atitudinile, credințele, valorile, motivațiile, contextul. Astfel, *cunoașterea* se referă la corpul de informații despre un anumit domeniu de studiu (sau de muncă), ce este compus din fapte, concepte, practici și teorii; *abilitățile* se referă la acțiuni (de exemplu, fizice, cognitive), ce implică aplicarea cunoștințelor ce pot fi tacite sau explicite; *valorile* se referă la evaluarea unui individ cu privire la importanța, valoarea sau utilitatea a ceva sau a cuiva; *domeniul*, la rândul său, se referă la aria largă de studiu, gân-

dire sau activitate din care face parte competența, de exemplu, o zonă largă de cunoștințe, disciplină academică, ocupație sau viața socială; *atitudinile* sunt modele coerente de tendințe despre ceva sau despre cineva care modelează un comportament; *credințele* sunt afirmații pe care un individ le acceptă ca fiind adevărate și le susține cu încredere; *motivațiile* inițiază, ghidează și mențin comportamente orientate spre obiective; *contextul* stabilește condițiile pentru ca o competență să fie demonstrată și subliniind competența ca fiind o demonstrație continuă a performanței, se referă la situații, sarcini și setări în care este utilizată competența. Aici trebuie menționat că competența nu este doar un atribut al individului, ea *nu poate fi separată de context* [11, p.11-12].

În spațiul analitic al competenței o importanță deosebită o au cele *șase principii* care explică trăsăturile fundamentale ale competenței și care sunt relevante pentru procesul educațional. Aceste principii sunt formulate de Vitello S., Greatorex J. într-o conexiune de fundal cognitiv. Exprimându-se asupra principiilor, autorii accceptă un statut de egalitate cu ceea ce explică pentru a asigura înțelegerea acestora [11, p. 13].

*Principiul 1: Competența este legată de un domeniu și depinde de context.* Spre deosebire de domeniu, contextul se referă la setările, situațiile și condițiile care vizează o demonstrație de competență. Contextul este crucial pentru ca o competență să fie observabilă (și potențial măsurată), deoarece, după cum am menționat mai sus, competența nu poate fi observată în afara contextului. Este important ca, în temei, contextul să fie gândit atât în funcție de caracteristicile sarcinii sau activității în sine, cât și de circumstanțele înconjurătoare. Rolul fundamental al contextului în demonstrațiile de competență înseamnă că trebuie luat în considerare cu atenție gradul de specificitate a contextului care se atașează competenței performante [Ibidem, p.13].

*Principiul 2: Competența este un concept holistic.* Competența este privită ca parte a unui sistem complex; ea cuprinde factorii interni ai individului (de exemplu, cunoștințe, abilități, atitudini, valori) precum și factorii contextuali care stau la baza performanțelor competente. Această viziune holistică evidențiază trei aspecte interconectate ale competenței: persoana, contextul și acțiunea. Performanța (acțiunea) este un aspect central al acestui sistem. Luarea în considerare a performanței ajută la ancorarea considerării celorlalte aspecte ale sistemului de competențe [11, p. 14].

O altă valoare a adoptării unei abordări integrale este că aceasta concentrează atenția asupra interconectării diferitor factori implicați în competență. Aceasta înseamnă că competența poate să nu se realizeze dacă există inadecvare în oricare dintre acești factori. Atunci este posibil ca factorii necesari contextului să *nu fie integrați corespunzător* atunci când este necesar, ceea ce poate împiedica formarea/manifestarea competenței. În consecință, o viziune integrativă semnalează că la constatarea competenței ar trebui să se țină cont întotdeauna de *contribuțiile fiecărei părți a sistemului, precum și modul în care interacționează între ele*. Acest lucru are importanță pentru proiectarea programelor educaționale.

*Principiul 3: Competența se referă la performanța consecventă în contextele dintr-un domeniu.* Consecvența performanței într-un domeniu (larg sau restrâns) este parte integrantă a conceptului de competență. Competența nu înseamnă doar a fi capabil să performeze cu succes în cadrul unui domeniul specificat, dar este vorba de a fi capabili să *performeze în mod constant cu succes*. Consecvență este o trăsătură explicită a descrierilor de competență în cadrul diferitelor calificări și cadre bazate pe competențe. A face față unor contexte noi și nefamiliare, în special, este o parte importantă a ființei competente. Acesta este punctul central al conceptualizării OCDE a competenței, care subliniază faptul că competența le permite oamenilor să facă față provocărilor complexe [11, p. 15].

*Principiul 4: Competența implică aplicarea adecvată contextual a cunoștințelor și abilităților.* Se subliniază tot mai mult faptul că competența implică utilizarea atât a cunoștințelor, cât și a abilităților [6; 10; 13; 12]. Competența în mod specific implică capacitatea de a identifica și a aplica cunoștințele și abilitățile care sunt adecvate pentru contextul în care este utilizată competența. Competența, ca un concept holistic, desemnează un sistem de acțiune complex care cuprinde cunoștințe, abilități cognitive, atitudini și alte componente noncognitive [11, p. 15].

Aici trebuie să remarcăm că definiția vitelliană a competenței plasează în mod intenționat *cunoașterea* înaintea *abilităților* din două motive: pentru a sublinia importanța cunoștințelor în competență și pentru că abilitățile sunt susținute de cunoștințe (tactice și explicite). A deține cunoștințe complete într-o zonă este recunoscut ca fiind un element esențial de competență în orice domeniu. Cunoașterea este, de

asemenea, o resursă în dezvoltarea abilităților. *Întrucât interacțiunea și integrarea cunoștințelor și abilităților este un aspect fundamental al competenței, acest lucru sugerează că dezvoltarea competenței poate fi facilitată de oportunități de integrare a cunoștințelor și abilităților.* Astfel, autorii pun accent pe integrarea a două componente ale competenței, ca fiind fundamentale pentru competență. Aici apare întrebarea unde au rămas atitudinile, ce loc ocupă ele în modelarea competenței?

*Principiul 5: Competența implică factori psihosociali, care afectează performanța și influențează învățarea.* Factorii psihosociali includ credințele, atitudinile, valorile și motivațiile [11, p.16]. Diferite definiții ale competenței din peisajul educațional includ exemple de factori psihosociali, inclusiv în învățământul general. De exemplu, educația columbiană dezvoltă valori specifice ca parte a competenței, inclusiv eficiența, productivitatea, fericirea, unitatea, echilibrul și justiția [9, p.76]. Factorii psihosociali specifici domeniului fac adesea parte din constructul competenței, alături de cunoștințe și abilități [11, p.17].

*Principiul 6: Competența este legată de un anumit nivel de învățare sau abilitate.* Multe abordări ale competenței se concentrează pe nivelul de performanță așteptat. În mod tradițional, în cadrul educației și formării, competența este privită ca un concept binar în care elevii sunt fie competenți, fie (deocamdată) nu. În cadrele binare, competența este în mod obișnuit conectată la un nivel minim viabil sau standard de performanță. Dar competența poate fi privită și în raport cu un continuum de învățare (sau competență), are implicații importante pentru predare, învățare și evaluare, în toate sectoarele educației [Ibidem, p. 18].

Dacă ne referim interpretativ la integrare, atunci trebuie să precizăm că accepțiunea actuală a integralității converge spre ajustarea reciprocă a elementelor constituente ale unui sistem, permițându-i acestuia să formeze un nou echilibru. Sistemul poate să preia caracteristicile elementelor constitutive sau poate să-și formeze caracteristici complet autonome. Structura nou creată poate fi considerată drept integrată numai atunci când relațiile ce se stabilesc între elementele care o compun sunt stabile pe o perioadă concretă și generează efecte perceptibile la nivelul fiecărei unități componente [15, p.11].

Când vorbim de integralitate, trebuie să avem în vedere faptul că, pentru a se produce aceasta, este nevoie de manifestarea următorilor factori: un me-

diu integrator, ca un construct totalizator, care oferă posibilitatea unirii a două sau mai multe elemente într-un tot; sistemul integrator, în care se produce integrarea; sistemul integrativ, acele elemente care se integrează; un stimulent al integralizării/elementul integrator, un factor stimulator, care face posibilă unirea elementelor și care aparține aceluiași mediu; agentul care integrează; elementele comune care fac posibilă unirea ca atare; potențialul integralizator – relațiile dintre elementele componente. Integralitatea, ca atare, nu comportă o încărcătură atât de categorică pentru valoarea întregului, deoarece elementele componente își mențin independența și pot să se dezintegreze din componența întregului [Apud 15, p.12]. Prin urmare, integrarea componentelor competenței se produce doar dacă există un mediu integrator, adică, să zicem o sarcină care generează contribuția competenței în integralitatea componentelor sale. În cazul în care se integrează doar două componente, de exemplu, cunoștințele și abilitățile, nu putem vorbi de o competență, în accepțiunea actuală a competenței. Important este și faptul că fiecare component are statut independent. De exemplu, cunoștințele pot contribui, într-un fel, la configurarea mai multor competențe în funcție de context. Într-o competență aplicabilă la rezolvarea unei sarcini de creație, de pildă, cunoștințele pot ocupa circa 30% din totalul integrat al competenței.

Reieșind din această accepțiune a integralității, apare ca specific faptul că, în construcția competenței, relațiile dintre cunoștințe, abilități (capacități), atitudini trebuie să genereze efecte sesizabile la nivelul fiecărei componente în parte. Plus la aceasta, apare și întrebarea dacă în funcție de procentajul ocupat de una sau de altă componentă, putem vorbi de o tipologie a competenței: competența A (în care prevalează procentual abilitatea, peste 50%); competența B (în care prevalează procentual atitudinea, peste 50%); competența C (în care prevalează procentual cunoștințele, peste 50%).

Un aspect problematic în abordarea competenței este cel al atitudinilor. Problema atitudinilor în domeniul educațional apare, tot mai insistent în ultimul timp, în cadrul abordărilor pedagogiei competențelor. Referitor la acest delicat raport dintre competență și atitudine, apare întrebarea, după cum menționam într-o altă publicație, dacă „întâlnește” competența atitudinea și și-o asumă sau nu. Atunci am ajuns la concluzia că nu poate competența să însușească atitudinea, deoarece aceste două valori educaționale au ca determinări de bază



câte trei caracteristici-cheie diferite: relație, comportament, valori pentru atitudine și modalitate, acțiune, eficiență pentru competență [14, p.9]. Aici doar amintim acest fapt, fără a intra în detalii explicative, problema rămânând deschisă discuțiilor.

*Ce înseamnă de fapt această integrare între cunoștințe, abilități și atitudini și cum se realizează?* Ideile privind dezvoltarea competențelor subliniază faptul că elevii trebuie nu numai să dobândească, ci și să integreze cunoștințe, abilități și atitudini pentru a atinge competența. O noțiune comună a majorității definițiilor de competență este aceea că ea constă în piese integrate de cunoștințe, abilități și atitudini care pot fi utilizate pentru a îndeplini cu succes o anumită sarcină. În timp ce unii cercetători definesc competența ca întregul integrat de cunoștințe, abilități și atitudini, alții postulează că integrarea ar trebui măsurată ca un proces de învățare și competența ca un produs de învățare. Atunci când evaluăm competența, putem evalua nivelul acestor cunoștințe, abilități și atitudini pe măsură ce sunt aplicate împreună pentru a îndeplini o anumită sarcină. Cunoștințele, abilitățile și atitudinile ar trebui evaluate împreună (adică, în același timp, în aceeași sarcină profesională). Rămâne deschisă, în această perspectivă, întrebarea: *Dar cum poate elevul să integreze aceste trei componente?* Răspuns la această întrebare nu-l găsim în debaterile științifice și nici în cele metodologice, acest lucru necesitând investigații practice de durată și complexe. De asemenea, ce variante există în evaluarea competenței ca integrare? *Dacă elevul, să zicem, demonstrează 40% cunoștințe, 30% abilități și 30% atitudini, cum se evaluează acest lucru? Are rezultate bune sau nu? Pot fi considerate rezultatele mai bune atunci când demonstrează, să zicem, 70 % atitudini, 20 % abilități și 10 % cunoștințe?*

Baartman L.K.J. menționează trei tipuri de procese de integrare ce implică construirea de relații între cunoștințe, abilități și atitudini [1, p.128]. Autorul vorbește, după cum am menționat mai sus, de integrarea pe „rute joase”, „rute înalte” și „rute transformatoare”. Astfel, integrarea pe *rute joase* poate fi conceptualizată ca un proces în care cunoștințele și abilitățile sunt conectate din ce în ce mai mult prin practică spre performanța automată. În acest proces este probabil ca cunoștințele și abilitățile să devină din ce în ce mai implicite pe măsură ce sunt interiorizate de către elev. În integrarea pe *rute joase*, acela care învață cu greu construiește conexiuni cu cunoștințele și abilitățile deja existente, ceea

ce implică faptul că, deși cunoașterea și acțiunea sunt conectate în a cunoaște, acela care învață nu poate oferi o rațiune pentru acțiunile sale, cum ar fi înțelegerea sau cunoașterea *de ce*. *Integrarea pe rute înalte* între cunoștințe și abilități necesită reflecție/acțiune în afară de practică, elevii fiind capabili să abstragă și să detașeze informațiile din contextul lor original și să le aplice în contexte noi. Legătura dintre cunoștințe și abilități are loc prin intermediul reflecției: un elev trebuie să se gândească în mod conștient la ceea ce face. Gândirea și acțiunea sunt astfel combinate pentru a avea ca rezultat cunoașterea. *Integrarea transformativă* depinde de reflecție, reflecția critică necesită timp pentru a-și reevalua perspectivele și, dacă este necesar, a le transforma. Procesele de învățare care sunt implicate în integrarea transformativă includ ceea ce se numește revizuire sau acomodare [1, p.130].

În felul acesta, constatăm că abordarea integrată a competenței este susținută de logica conceptului de competență. Implicarea unei concepții integrate a competenței conduce la perceperea în termeni de cunoștințe, abilități, și atitudini afișate în contextul unui set atent ales de sarcini realiste, care sunt de un nivel adecvat de generalitate [6; 2; 3; 8]. O caracteristică notabilă a acestei abordări integrate este că evită problema unei multitudini de sarcini prin selectarea sarcinilor-cheie sau a elementelor care sunt esențiale. Sunt apoi identificate principalele atribute care sunt necesare pentru îndeplinirea competenței a acestor sarcini sau elemente cheie. Atributele includ abilități cognitive (cunoștințe, gândire critică, strategii de rezolvare a problemelor), abilități interpersonale, atribute afective și abilități tehnico-psiho-motorii [6, p.15].

Este cazul să ne referim în mod special la atitudini, deoarece, după cum vedem din cele expuse mai sus, relația integrativă dintre cunoștințe și abilități este una mai evidentă în raport cu relația integrativă a atitudinilor. Atitudinile sunt în general considerate a fi o componentă importantă a competenței, deosebindu-se de „simple” cunoștințe și aptitudini. Literatura în științele educației nu oferă totuși o elaborare clară a modului în care se dezvoltă atitudinile, separat și în raport cu cunoștințele și abilitățile. În perspectiva dezvoltării competențelor, Baartman și coautori pledează pentru studierea atitudinilor cu privire la sarcini mai specifice, când sunt construite pe loc. Aceasta implică studierea atitudinilor explicite în loc de atitudinile implicite. În același timp, totuși aceste atitudini specifice

contextului sunt influențate de atitudini mai stabile legate de persoană [1, p.131]. Privind atitudinile ca asocieri în memorie, Fazio R.H. afirmă că atitudinile evidente pot „exista”. Adică, dacă individul a format o astfel de asociere evaluativă, atunci atitudinea este reprezentată în memorie. Atitudinile sunt atunci o formă de cunoaștere – cunoașterea evaluativă, mai precis, și sunt reprezentate în memorie la fel cum este reprezentată orice altă cunoaștere [4, p.606]. Există o serie de dovezi empirice că atitudinile sunt reprezentate în memorie și capabile de activare automată la prezentarea obiectului de atitudine. În timpul unei sarcini sau într-o situație în care elevilor li se prezintă obiecte de atitudine, dar nu au niciun motiv să ia în considerare în mod activ atitudinile lor față de obiecte, performanța lor este afectată de atitudini. Astfel, prezentarea acestor obiecte trebuie să fi evocat atitudinile, în contrast cu irelevanței acestora față de cerințele imediate ale sarcinii, afirmă cercetătorul [Ibidem, p.608]. Atitudinea este poziția internă pe care o adoptă elevul față de o situație socială sau față de o persoană și ea este cea care determină modul în care va răspunde sau va acționa acesta. Atitudinea necesită o permanentă ajustare, de aceea este bine ca ea să fie în permanență în vizorul profesorului. Atitudinea nu este altceva decât obișnuințe ale gândirii, iar obișnuințele se pot dobândi. O acțiune de gândire repetată devine o atitudine realizată. Atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate, în timp, devin atitudini [14, p.5]. Astfel, atitudinea are partea sa de valoare în componența competenței, spațiul ocupat de aceasta urmează să fie cercetat în perspectiva volumului.

**Concluzii.** Conceptul de competență este unul destul de problematic. Acesta a fost introdus de mulți autori ca o nouă entitate de explicat anumite comportamente în anumite situații. Cu toate acestea, legea cauzală ce referă competența la performanța competentă, reprezintă o propoziție tautologică ipsită de orice putere explicativă. Prin urmare, competența nu este mai mult decât o neclară etichetă, care nu mărește cunoștințele și înțelegerea noastră despre lume. Prin definiție, competențele sunt asociate cu comportamente de succes în non-situații standardizate; o astfel de definiție pare să intre

în conflict cu utilizarea competențele ca standarde educaționale. În consecință, evaluarea competenței și valoarea sa predictivă pentru performanțe viitoare este foarte discutabilă.

Aceasta se referă, de asemenea, la presupusa instabilitate a conceptului de competență și la puterea sa dependentă de valoare. În ceea ce privește diferențele dintre competențe și abilități, am demonstrat că acestea nu pot servi drept factor discriminator. De asemenea, am văzut că ideea de complexitate pare să indice acest lucru - competențele sunt mai degrabă o subclasă de aptitudini decât o categorie de coordonare.

În total, concluzionăm că există două probleme majore privind conceptul de competență. În primul rând, conceptul de competență încearcă să stabilească standarde cognitive pentru comportamente care în esență nu pot fi standardizate. În al doilea rând, din punct de vedere științific, competențele trebuie considerate o subcategorie de aptitudini. Referirea la integrarea componentelor competenței trebuie să fie una activă, pornind nu doar de la ideea că acestea se integrează, ci și de la faptul cât spațiu ocupă fiecare în această integralitate, care este tipul și rezultatul integrării.

Reieșind din principiul doi al competenței, constatăm că cele trei componente intră într-un proces de integrare specifică într-o competență. Partea ocupată de fiecare depinde, conform principiului unu, de context. De aici deducem că doar reieșind din situații concrete, putem atribui un anume „procentaj” fiecărei componente a competenței. De exemplu, într-o situație educațională în care se valorifică un text literar, atitudinea va ocupa mai mult spațiul comparativ cu celelalte componente. Prezentând o interpretare unificată a competenței pentru a sprijini procesul educațional, constatăm că înțelegerea competenței este vitală pentru a asigura ca programele educaționale ce vizează dezvoltarea competențelor să răspundă nevoilor elevilor, ale societății și ale pieței muncii, la nivel național și pe plan internațional. Înțelegem că ideile prezentate aici trebuie să fie supuse revizuirii în perspectiva găsirii răspunsurilor la întrebările formulate, pentru a spori capacitatea de sprijin a elevilor în dezvoltarea și evaluarea competențelor.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAARTMAN L.K.J., BRUIJN E. Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competens. În: *Educational research review*, 2011, vol.6 (1), pp.125-134. ISSN 1747-938X.

2. BROCKMANN, M., CLARKE, L., WINCH, C. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. În: *Oxford Review of Education*, 2008, nr. 34(5), pp. 547-567. ISSN 0305-4985.
3. CHILD, S. F., SHAW, S. D. A purpose-led approach towards the development of competency frameworks. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, nr. 44(8), pp.1143-1156. ISSN 1469-9486.
4. FAZIO, R. H. Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. În: *Social Cognition*, 2007, nr.25, pp. 603–637.
5. GOSELIN D. Competencies and Learning Outcomes. Universitatea din Nebraska-Lincoln. În: *Physics studies Student-Centred Learning Competences and Learning Outcomes. Support to strengthening the higher education system in Azerbaijan*. Twinning project ENI/2018/395-401. Disponibil: [https://serc.carleton.edu/integrate/programs/workforceprep/competencies\\_and\\_LO.html#:~:text=Competency%3A%20A%20general%20statement%20that,educational%2C%20and%20other%20life%20contexts](https://serc.carleton.edu/integrate/programs/workforceprep/competencies_and_LO.html#:~:text=Competency%3A%20A%20general%20statement%20that,educational%2C%20and%20other%20life%20contexts).
6. HAGER, P., GONCZI, A. What is competence? În: *Medical Teacher*, 1996, vol.18, nr.1, pp.15-18. ISSN 1466-187X
7. KEHHEDY D., HYLAND A., RYAN N. *Learning Outcomes and Competences*. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/285264101\\_Learning\\_outcomes\\_and\\_competencies](https://www.researchgate.net/publication/285264101_Learning_outcomes_and_competencies)
8. KROSNICK, J. A., JUDD, C. M., & WITTENBRINK, B. The measurement of attitudes. In: D. Albarracín, B. T. Johnson, & B. T. Zanna (Eds.), *The handbook of Attitudes*, 2005, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 21–79, ISBN 978-14106-1282-3.
9. LARRAÑAGA, S. R. On competences and values: from the desire to educate to educating the desire of being. În: *International Journal of Lifelong Education*, 2015, vol 34, nr.1, pp.76- 88. ISSN 0260-1370.
10. MULDER, M. Competence-based education and training. În: *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 2012, nr. 18(3), pp. 305-314. ISSN 1750-8622.
11. VITELLO S., GREATOR J. What is competence? *A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Research Report, Cambridge University Press, 2021. 22 p.
12. WESTERA W. Competences in education: A confusion of tongues. În: *Journal of Curriculum Studies*, 2001, nr. 33, pp. 75–88. ISSN 2690-2788.
13. WONG SH-CH. Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. În: *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2020, vol.9, nr.3, pp05-114. ISBN 2226-6348.
14. CALLO, T. Atitudinea – o „nouă forță” a educației. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, 2013, nr 4, pp.3-9. ISSN 1811-5470.
15. CALLO, T. Valoarea integrității prin prismă hermeneutică: repere filosofice și pedagogice. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, 2011, nr 2, pp.10-18. ISSN 1811-5470

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.02>  
CZU: 37.015:373.091:811:5:7

## RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ: VALORIZAREA REZULTATELE DEMERSULUI DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ

Ludmila FRANȚUZAN,  
doctor, conferențiar cercetător,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

**Rezumat.** *Articolul reprezintă valorizare sintetică a cercetării realizate în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”, care a demarat pe parcursul anilor 2020-2023. Noutatea, originalitatea științifică și rezultatele praxiologice și metodologice obținute ale cercetării sunt obiectivate de actualizarea conceptului învățare școlară provocată social, structuri complexe de învățare, viziunea proprie în învățare, relația facilitantă, cultura învățării, conexiuni inter-/trans-disciplinare spre formarea de competențe-cheie și elaborarea Cadrului conceptual privind reconfigurarea procesului de învățare în perspectiva acestora, abordarea interacțională, educația STEM/STEAM, temele cross-curricular, elaborarea și validarea experimentală a Paradigmei de reconfigurare a procesului de învățare în context inter-/trans-disciplinar, proiectarea de modele și strategii de reconfigurare a învățării pentru ariile curriulare Limbă și Comunicare, Matematică și Științe, Educație Socială, Arte. Valoarea aplicativă a cercetării constă în oferirea sistemului de învățământ general din R. Moldova de fundamente teoretice și metodologice privind dezvoltarea procesului educațional, documentelor de politici, manualelor școlare.*

**Cuvinte-cheie:** *învățare, învățare școlară, reconfigurare, paradigmă de reconfigurare, proces de învățare, provocări societale, inter/transdisciplinaritate, competențe cheie.*

### RECONFIGURING THE SCHOOL LEARNING PROCESS: THE RESULTS OF THE SCIENTIFIC RESEARCH

**Summary.** *The article represents a synthetic evaluation of the research carried out within the project “Reconfiguration of the learning process in general education in the context of societal challenges”, which started during the years 2020-2023. The novelty, scientific originality and praxeological and methodological results obtained from the research are objectified by the updating of the concept of socially challenged school learning, complex learning structures, own vision in learning, facilitating relationship, learning culture, inter-/trans-disciplinary connections towards the formation of skills- key and the development of the Conceptual Framework regarding the reconfiguration of the learning process from their perspective, the interactive approach, STEM/STEAM education, cross-curricular themes, the development and experimental validation of the Paradigm for the reconfiguration of the learning process in an inter-/trans-disciplinary context, the design of models and strategies for reconfiguring learning for the curriculum areas Language and Communication, Mathematics and Sciences, Social Education, Arts. The applied value of the research consists in providing the general education system in the Republic of Moldova with theoretical and methodological foundations regarding the development of the educational process, policy documents, school textbooks.*

**Keywords:** *learning, school learning, reconfiguration, reconfiguration paradigm, learning process, societal challenges, inter/transdisciplinarity, key skills.*

Cercetarea demarată în cadrul proiectului de cercetare: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, a avut ca scop proiectarea modelelor și a metodologiilor de reconfigurare a procesului de învățare în contextul provocărilor societale în vederea transformării școlii într-o adevărată comunitate de învățare.

Învățarea a constituit și constituie o temă de reflecție și interes major pentru elevi, profesori, părinți, pentru întreaga societate. Deși reflectată în diverse cercetări, rămâne un univers insuficient explorat și influențat continuu de schimbările sociale. Personalitatea autentică devine doar prin valorificarea propriului potențial de învățare, proces generat în învățământul general și continuat pe parcursul



întregii vieți. Impactul tehnologiilor informaționale asupra învățării este o realitate, care a impus sistemului educațional conținuturi, metodologii, finalități axate prea mult pe cunoaștere (cognitiv) și mai puțin pe sensibil, estetic, social, fizic. Totodată școala oferă elevilor o pregătire deficitară pentru adaptarea la complexitatea și interdependența culturală, politică, economică a lumii contemporane. Elevii au nevoie de dezvoltarea unei viziuni constructiviste asupra învățării prin organizarea de contexte integratoare ale învățării autentice, de o valorizare socială a învățării, de metodologii, tehnologii practice destinate învățării eficiente și de tehnici de perfecționare continuă.

Învățarea este un vector fundamental al existenței umane, ce trebuie abordată holistic, constructiv și integrat. Învățarea în școala contemporană va fi supusă continuu diverselor modificări în contextul provocărilor societale, deoarece socialul astăzi are un caracter profund schimbător, incert și complex. Dar dincolo de aparența lucrurilor, învățarea, ascunde o mulțime de procese calitative și fenomene primare a căror explorare a fost realizată pe parcursul celor patru ani de investigare. În cadrul etapei incipiente de cercetare, au fost analizate din punct de vedere filozofic, sociologic, psihologic, pedagogic, caracteristicile societății moderne, problemele, contradicțiile acesteia.

Dinamica socială din ultimii ani pune în fața educației o serie de provocări la care aceasta nu poate rămâne inertă. În acest sens au fost relevate cele mai presante probleme de pe agenda globală, au fost deduse mai multe provocări și limite ale societății moderne: *complexitatea, schimbarea accelerată, erodarea relațiilor umane, criza culturii, secularizarea, anomia socială, disfuncționalitatea șocantă etc.* Plecând de la aceste constatări învățarea devine o noțiune provocată social ce apare într-un context de construcții educaționale actuale. *Învățarea provocată social* este un fenomen existențial ce trebuie să „coboare” în educație și să contribuie la reconfigurarea învățării școlare.

Într-un proces educațional permanent supus schimbărilor, învățarea este și ea în reformare. Această reformare se bazează pe numeroase fluctuații. Examinarea tendințelor pe plan internațional privind schimbările de paradigmă în proiectarea și realizarea procesului de învățare, au fost raportate la problemele și deficiențele depistate la nivelul procesului de învățământ general din Republica Moldova.

Abordarea unei activități atât de complexe și de importante pentru evoluția societății precum este învățarea, presupune căutarea unor răspunsuri la o serie de întrebări. În acest sens au fost examinate conceptul de învățare din perspectivă tradițională și contemporană, dimensiunile învățării, teoriile învățării, condițiile învățării, tipurile de învățare, învățarea eficientă. Învățarea școlară eficientă poate fi definită drept *un proces ce integrează dimensiunile cognitivă, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental.* Contextul provocărilor societale și al problemelor educaționale au creat premise pentru dezvoltarea unor tipuri de învățare, ce implică o serie de mecanisme și procese psihice care contribuie la dezvoltarea unei personalități adaptate continuu la provocări. În acest context au fost determinate și argumentate următoarele tipuri de învățare: *învățarea experiențială, învățarea pragmatică, învățarea prin comuniune, învățarea personalizată, învățarea vizibilă, învățarea online etc.*

Pentru a fi adaptată unei astfel de societăți, oamenii trebuie să știe cum să învețe. Învățarea este un proces care continuă pe toată durata vieții, este *cel mai natural proces: dorința de a explora și de a asimila sunt innăscute.* Modelul tradițional al educației, bazat pe transmiterea cunoștințelor de la vechea la nouă generație nu mai este actuală, întrucât cunoștințele sunt într-o continuă schimbare, informațiile nefiind deci valabile pentru mult timp. Elevii sunt capabili să-și creeze *o viziune proprie* a învățării pe parcursul școlarității și pentru aceasta au nevoie să fie parte a unui sistem care să le hrănească abilitățile de cunoaștere. Învățarea este *ghidată de viziune*, ne referim la o viziune proprie privind învățarea.

Actualmente, învățarea este o problemă privită la nivelul școlii ca comunitate, dar și la nivelul societății, care pentru a fi realizată *eficient*, are nevoie de un climat corespunzător, atmosferă de descoperire, cooperare, dezvoltare a capacităților de reflecție și autoînvățare, dar și de stimulare a dimensiunii emoționale prin valorificarea experienței sociale a elevilor. Pentru determinarea viziunii cadrelor didactice, părinților, elevilor privind condițiile de realizare a procesului de învățare școlară în cadrul ariilor curriculare *Limbă și Comunicare, Matematică și Științe, Educație Socioumanistă, Arte* a fost efectuat un sondaj pe un eșantion de 655 de elevi, 230 de părinți, 932 de cadre didactice. Criteriile



ce stau la baza acestui sondaj au fost: *Dimensiunile învățării (emotivă, cognitivă, socială); Motivația pentru învățare, Funcționalitatea metodelor; Relevanța învățării*. Metodele și instrumentele utilizate au fost: *analiza documentelor, chestionare pentru cadrele didactice, elevi, părinți, focus-group-ul; interviul, (conversația), studiul de caz*. Criteriile, metodele și instrumentele aplicate la analiza procesului s-au dovedit a fi relevante și adecvate, iar aplicarea acestora la condițiile *învățării online* a demonstrat actualitatea conceptului de *învățare provocată social*, precum și capacitatea cercetării pedagogice de a se ajusta la schimbările dictate de provocările sociale.

Analiza și interpretarea datelor experimentale obținute au confirmat ipoteza de bază a cercetării privind necesitatea de reconfigurare a procesului de învățare (*Învățarea este componenta cea mai neglijată a procesului integrat predare-învățare-evaluare; învățarea eficientă este cea care se adaptează la condițiile societății; motivarea rămâne o problemă actuală pentru sistemul de învățământ* etc.).

Pentru a readuce cauzele fenomenului de *analfabetism funcțional* constant,

- a) la Aria curriculară *Limbă și Comunicare* a fost demonstrată necesitatea axării pe *învățarea pragmatică, învățarea prin comuniune (prin dialog) și învățarea integrată (prin lectura funcțională)*,
- b) la Aria curriculară *Matematică și Științe* a fost confirmată importanța redimensionării metodologiilor didactice și a stimulării dimensiunii emoționale și sociale prin *învățarea experiențială*,
- c) la Aria curriculară *Educație Socioumanistă* a fost demonstrată necesitatea dezvoltării *învățării personalizate, a strategiilor personale de învățare a elevului prin promovarea în cadrul lecțiilor a metodelor de cooperare*.
- d) la Aria curriculară *Arte* a fost argumentată importanța reconstrucției raportului dintre arte și *învățare prin articularea cunoașterii științifice și artistice pentru dezvoltarea emoțiilor, sentimentelor și a rațiunii*.

În baza cercetării desfășurate, au fost elaborate studii de analiză și sinteză privind problemele de realizare a procesului actual de învățare și identificate tendințele de dezvoltare pentru ariile curriculare enunțate. Pornind de la constatările cu privire la dificultățile care împiedică realizarea eficientă a procesului actual de învățare stabilite la prima

etapă de cercetare, dar și perspectivele de dezvoltare printre care și perspectiva de proiectare a unei paradigme de reconfigurare a procesului de învățare, au fost identificate și examinate un sistem de noțiuni, idei, concepte, modele și principii care pot servi drept repere teoretice și metodologice de reconfigurare a procesului actual de învățare. Astfel :

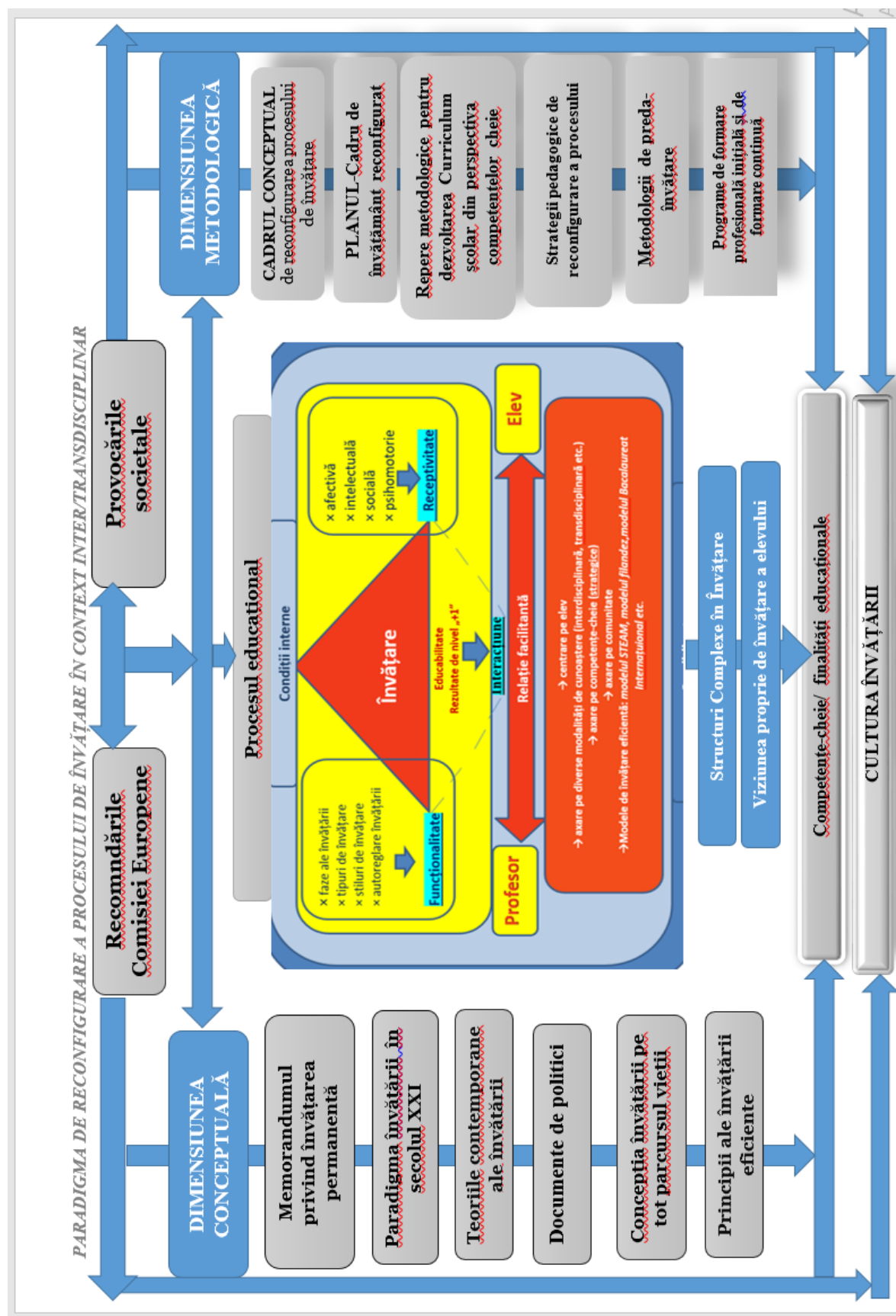
-au fost examinate importante documente de politică educațională europeană și națională (*Raportul UNESCO privind Educația în secolul XXI, Recomandarea Consiliului Europei cu referire la competențele-cheie și învățarea pe tot parcursul vieții, Codul Educației al Republicii Moldova, Cadrul de referință pentru curriculumul național, Curriculumul disciplinar*), care au servit drept bază teoretică și metodologică pentru ideile de reconfigurare a procesului educațional actual spre formarea de competențe-cheie – noua direcție de dezvoltare în educație și formare ;

-au fost scoase în evidență modificările privind sistemul european de competențe-cheie, contradicția privind finalitățile învățării existentă în diverse documente de politică educațională națională, iar ca ipoteză de lucru, am avansat ideea privind perspectiva transdisciplinară de reconfigurare a procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie.

Ideile, conceptele, viziunile și modelele de învățare analizate în cadrul cercetării au stat la baza reconsiderării modelului actual de învățare, bazat pe activități de predare-învățare monodisciplinare, și au condus la conturarea unui nou cadru conceptual de abordare a învățării, fundamentat pe viziunea transdisciplinară de reconfigurare a învățării în vederea formării competențelor-cheie, această perspectivă reprezentând calea logică de dezvoltare a educației și formării în secolul XXI și argumentând necesitatea învățării transdisciplinare pentru formarea-dezvoltarea competențelor-cheie în raport cu model actual (disciplinar) de învățare.

În baza studiilor elaborate de J. Piaget, J. Dewey, C. Illeris, J. Hattie, T. Wagner, H. Stolovitch, E. Keeps, P. Senge, P. Sahlberg, R. Marzano, L. Cozolino, S. Cristea, C. Cucos, I. Neacșu, G. Albu, B. Nicolescu, L. Ciolan, E. Joiță etc., dar și reflecțiile cercetătorilor din cadrul proiectului, am proiectat *Paradigma de reconfigurare a învățării în context inter/transdisciplinar*.

*Paradigma de reconfigurare a învățării în context inter/transdisciplinar* (figura de mai jos) a fost



concepută având la bază *Provocările societale și Recomandările Comisiei Europene. Paradigma* este construită pe două dimensiuni: *conceptuală și metodologică*, ce interacționează la nivelul procesului educațional în scopul formării *competențelor-cheie* drept finalități educaționale și a unei *culturi generale de a învăța*. Or:

- a) dimensiunea conceptuală are la bază memorandumul privind învățarea permanentă, paradigma învățării în secolul XXI, teoriile contemporane ale învățării, documentele de politici naționale, Concepția învățării pe tot parcursul vieții, principii ale învățării eficiente;
- b) dimensiunea metodologică are la bază: cadrul conceptual de reconfigurare a procesului de învățare, planul-cadru de învățământ reconfigurat, repere metodologice pentru dezvoltarea curriculumului școlar din perspectiva competențelor cheie, strategii pedagogice de reconfigurare a procesului, metodologii de predare-învățare, programe de formare inițială și continuă.

Elementele esențiale ale modelului sunt: *condițiile externe și condițiile interne* ale învățării, concept care reprezintă *structura de bază a învățării*. Procesele de bază ale învățării: *interacțiunea și relația facilitantă* (C. Cucuș, V. Bâlici), procesele de *achiziție* reflectate în *rezultate de nivel „+1”*, constantele învățării: *fazele învățării, strategiile de învățare, autoreglarea, feedback-ul* [6, 11, 12]. Fiecare dintre acești factori include în sine alte elemente importante, precum ar fi *abilitățile cognitive, nivelurile de gândire, etapele motivării, diferențierea* etc.

Modelul reflectă cele mai importante *principii* ale profesorului: *centrarea pe elev, axarea pe diverse modalități de cunoaștere* (transdisciplinară, integrată, sistemică etc.), *axarea pe competențele-cheie* (strategice), *axarea pe comunitate*, modele internaționale de învățare STEM, STEAM, modelul filandez, IB (bacalaureat Internațional). Printre alte componente ale modelului, menționăm: *Structurile complexe de învățare, Viziunea proprie de învățare, Competențele cheie, Cultura învățării*, etc. [15, p. 34-37].

Proiectarea *Structurilor complexe* în învățare (SCI) presupun asigurarea unei învățări eficiente în baza integrării conținuturilor, fapt ce are ca rezultat formarea *competențelor-cheie* ale elevilor. Ideea de bază a acestei structuri este faptul de *a merge dincolo* de disciplinele școlare, *dar împreună cu ele* și de *a apropia școala de viața reală* prin formarea *competențelor-cheie*, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. Această structură

nu exclude sistemul disciplinelor școlare în general, fiind doar o treaptă de trecere spre o integrare reală. Mijlocul de bază al acestei structuri este *lecția integralizată*, ca o *lecție aplicativă*, după asimilarea materiilor respective în cadrul fiecărei discipline.

*Cultura învățării* reprezintă o direcție strategie a sistemului de învățământ, cu scop de integrare socială. Proces de culturalizare a personalității elevului poate fi raportat la o rațiune epistemică a *abordării meritocrației*. *Meritologia este o oportunitate în învățare*.

Structurile complexe în învățare, viziunea învățării proprii, cultura învățării sunt concept dezvoltate de T. Callo [4, 15].

*Competențele-cheie* sunt finalitățile educației. Problema învățării este strâns legată de cea a formării/dezvoltării competențelor, în special a competențelor - cheie ce dezvoltă abilitatea de a gestiona diferit, dar adecvat provocările lumii prezente și ale viitorului. Formarea competențelor - cheie asigură fiecărui individ inserția socială reușită. Ideea reconfigurării procesului de învățare spre formarea de competențe cheie este promovată în cercetările dnei Hadârcă M [15,17].

Reperetele teoretice sintetizate oferă suficiente argumente pentru o re-conceptualizare a învățării din perspectiva transdisciplinarității, care este favorabilă formării de competențe-cheie. Dezvoltarea integrală a personalității elevului este realizată concomitent pe domeniile cunoașterii cognitiv, psihomotor și socio-afectiv din cadrul ariilor curriculare Limbă și Comunicare, Matematică și Științe, Educație socioumanistă, Arte și conduce la formarea de competențe transdisciplinare, necesare pentru adaptarea la complexitate și incertitudine în secolul XXI ce impun o abordare holistică a învățării.

În plan metodologic, *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare* cuprinde în structura sa modele și strategii de reconfigurare a învățării în spre inter- și transdisciplinaritate, impactul cărora trebuie verificat la nivel de arie curriculară. Or, anume inter- și transdisciplinaritatea au fost identificate drept căi posibile de reconfigurare a învățării, iar aria curriculară în care sunt incluse disciplinele de studiu și finalitățile / competențele-cheie solicită expres această viziune integrată asupra învățării. Etapa experimentală realizată a avut ca scop valorificarea la nivelul cadrelor didactice a modelelor, strategiilor, metodelor și tehnicilor de învățare pentru o reconfigurare reală a procesului de învățare spre contexte inter- și transdisciplinare.

S-a examinat separat fiecare arie curriculară și s-au identificat perspectivele de reconfigurare:

1. În cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* este valorificat *Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM / STEAM și a temelor cross-curriculare*, prin strategii, metode și instrumente conexe. Acest model poate fi implementat prin strategia proiectului. Învățarea prin proiect poate fi considerată o strategie didactică de reconfigurare a procesului de învățare la aria curriculară *Matematică și Științe*, posibil de realizat cu conținuturi abordate la nivel pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Matematică și Științe* sunt: Modelul unic de cunoaștere științifică a naturii; Metodele de cunoaștere științifică: observația, experimentul, modelarea, algoritimizarea, deducția, etc.; Finalitățile educaționale la nivel disciplinar: competența de comunicare, competența de investigație etc.; Limbajul științific comun: concepte, noțiuni, teorii, legi etc.; Metode de predare-învățare-evaluare; Valori educaționale comune: Adevărul științific, binele, frumosul; Principiile cunoașterii: de la general la particular, de la simplu la complex, de la fenomen la esență, cauză-efect.
2. În cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare* se valorifică modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor, destinat structurării capacităților de comunicare socială; vehicularea unei culturi a învățării adaptate la realitățile societății contemporane; conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural și a integrării europene ș.a. Strategiile eficiente de reconfigurare a procesului de învățare pentru aria curriculară *Limbă și comunicare* pot fi: *Strategia modulară a învățării, Strategia colaborării, strategia învățării organizaționale, Strategia viziunii împărtășite, Strategia abordării interacționale, strategia de formare a competenței de a învăța să înveți*. Elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Limbă și Comunicare* sunt: Același model de învățare – modelul comunicativ-funcțional; Aceleași domenii supuse învățării – limbă, lectură, comunicare; Aceleași metode utilizate în activitatea de predare-învățare-evaluare; Aceleași standarde de măsurare a eficienței învățării; Aceleași finalități educaționale: competențe de comunicare, de lectură, de scriere etc.
3. În cadrul ariei curriculare *Educație sociumanistă* s-a valorificat unele aspecte ale modelului educațional IB (Bacalaureat Internațional). Acest model propune practici foarte importante de promovare a învățării personalizate, care „scot” procesul de învățare în afara sălilor de studii, multiplicând mediile de învățare, valorificând cercetarea, analiza și activitatea ca componente esențiale ale procesului de cunoaștere, fapt ce determină dezvoltarea gândirii critice a elevilor, curiozității, capacităților de self-management, de sociabilitate și comunicare eficientă. În acest sens am promovat practici integrate în context inter/transdisciplinar în cadrul ariei curriculare *Educație sociumanistă prin învățarea prin proiecte, situația de învățare integrată, eseul extins*.
4. În cadrul ariei curriculare *Arte* se valorifică *modelul de învățare experiențială și învățarea STEAM*. Aceste modele permit: integrarea domeniilor de activitate artistică în context didactic și extradidactic; manifestarea spiritului critic și a respectului față de valorile naționale și cele ale altor culturi; vehicularea unei culturi adaptate la realitățile societății contemporane; explorarea relațiilor dintre arte (muzică, artele plastice) și Eul personal, manifestând cultură artistică ca parte componentă a culturii spirituale; conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural și a integrării europene ș.a. Elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Arte* sunt: Modelul de cunoaștere artistică; Valorile operei de artă (imagine, limbaj, formă, gen etc.); Platforma comună pentru toate artele (forma de exprimare artistică, specificul imaginii artistice); Educația prin arte (muzică, artele plastice) care, odată cu formarea competențelor-cheie/ transversale/ transdisciplinare, urmărește devenirea spirituală a personalității; Abordarea integrată a domeniilor supuse învățării – receptare, reprezentare/ interpretare, creare; Axele în descoperirea operei de artă prin percepție, intuiție, experiență; Nivelurile de cunoaștere: existențial, expresiv, acțional; Aceleași metode de predare-învățare; Aceleași standarde de măsurare a eficienței învățării; Aceleași finalități educaționale etc.

În perspectiva acestor abordări, a fost elaborat Programul și metodologiile de realizare a experimentului pedagogic la ariile curriculare *Limbă și Comunicare, Matematică și Științe, Educație socio-umanistă și Arte*. Implementarea și validarea ex-



perimentală presupune angajarea cadrelor didactice în susținerea și promovarea învățării de tip integrat, prin articularea obiectivelor și conținuturilor educaționale specifice ariei curriculare și direcționarea acestora spre formarea de competențe-cheie.

Cercetarea experimentală s-a realizat în câteva etape, după cum urmează:

*Etapa I (de proiectare)*, care a vizat proiectarea cadrului metodologic de organizare și realizare a demersului experimental (stabilirea obiectivelor cercetării, formularea ipotezei de lucru, identificarea strategiilor, selectarea metodelor, elaborarea instrumentelor aplicate în experimentul pedagogic);

*Etapa a II-a (de constatare)*, s-a axat pe aplicarea instrumentelor de constatare a nivelului de pregătire a cadrelor didactice pentru implementarea strategiilor și a modelelor de reconfigurare a procesului de învățare;

*Etapa a III-a (de formare)*, a vizat pregătirea suporturilor de curs, organizarea trainingurilor de formare pentru cadrele didactice, în cadrul cărora au fost valorificate în plan didactic strategiile și modelele de reconfigurare a procesului de învățare în cadrul ariilor curriculare *Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație sociumanistă și Arte*, s-au identificat și coordonat grupuri de profesori antrenați în elaborarea de proiecte didactice în cheie inter- și transdisciplinară;

*Etapa a IV-a (de finalizare a cercetării experimentale)*, care a vizat analiza, prelucrarea statistică și interpretarea datelor obținute din experimentul pedagogic, aprecierea rezultatelor activităților de formare, valorificarea managerială a rezultatelor / produselor formării.

În cadrul cercetării experimentale realizate au fost utilizate atât metode cantitative de cercetare, cât și metode calitative, după cum urmează:

*Ancheta prin chestionar*, această metodă a fost utilizată la etapa de constatare, în vederea stabilirii gradului de pregătire a cadrelor didactice pentru implementarea strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare și a nevoilor de formare în acest scop.

*Interviul de tip focus-grup*, care este o metodă calitativă de cercetare aplicativă, a fost utilizată la aceeași etapă de constatare fiind focalizată pe formarea unor comunități de discurs pentru înțelegerea viziunii cadrelor didactice asupra demersului de reconfigurare a procesului educațional în perspectiva formării de competențe-cheie;

*Treningul sau atelierul de lucru*, această metodă a fost utilizată la etapa de formare, implicând metode precum *expunerea, problematizarea, persuasiunea,*

*reflexivitatea*, dar și tehnici interactive de lucru, cum ar fi brainstormingul sau asaltul de idei, dezbateră, studiul de caz ș.a.

*Analiza produselor activităților de formare*, care s-au materializat în *proiecte didactice inovatoare* elaborate în cheie inter- și transdisciplinară de către grupuri de profesori.

*Chestionarul de evaluare finală*, care a vizat dezvoltarea competențelor metacognitive ale formabililor și măsurarea eficienței activităților desfășurate în cadrul trainingului de formare.

Pentru etapa de constatare am implementat chestionare pe un eșantion de 537 de cadre didactice și 197 elevi din învățământul general. Rezultatele fazei de constatare realizate confirmă necesitatea promovării și valorificării în experimentul pedagogic de formare a strategiilor și modelelor de reconfigurare a învățării inter-, transdisciplinare.

Pentru etapa de formare, în scopul implementării modelelor și strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare s-au organizat patru traininguri de formare pentru 4 arii curriculare, la care au participat 337 de cadre didactice din cadrul ariilor curriculare: *Matematică și Științe*, (101 respondenți) *Limbă și comunicare* (80 respondenți) *Arte* (100 respondenți) *Educație sociumanistă* (56 respondenți).

În cadrul trainingului a fost aplicat modelul de formare recomandat de H.D. Stolovitch și E.J. Keeps, apreciat ca cel mai eficient în formarea adulților, care include 5 pași: *Introducere și motivare: ce? Obiectiv-țintă: pentru ce? Conținuturi selectate: cu ce? Activități didactice: cum? Feedback / evaluare: cu ce efect?* [29]. Organizarea trainingurilor de formare a pus la dialog cadrele didactice din cadrul ariei curriculare pentru a discuta probleme comune și a găsi soluții. Valorificarea ariei curriculare a oferit contexte de conlucrarea mai strânsă a cadrelor didactice în vederea formării competențelor-cheie. S-au identificat profesorii experimentatori, participanți din cadrul trainingului, care au colaborat în implementarea și dezvoltarea modelelor și strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare pentru ariile curriculare menționate.

Valorificarea educațională a rezultatelor formării a argumentat raționamentul din spatele metodelor utilizate pentru valorificarea ulterioară în procesul educațional a strategiilor, modelelor, metodelor și tehnicilor de învățare inter- și transdisciplinară utilizate în cadrul experimentului de formare.

Analiza datelor experimentale privind eficiența modelelor, instrumentelor de reconfigurare a procesului de învățare a confirmat eficiența și relevanța



strategiilor și modelelor de reconfigurare a procesului de învățare prin creșterea indicilor de referință.

Implicarea elevilor în activități de învățare integrate a transformat învățarea într-o activitate plăcută, cu o atitudine deschisă și plină de entuziasm, a schimbat relația cu informația și i-a determinat să caute elemente de noutate care să aducă un plus de valoare activităților de învățare realizate.

Cercetarea științifică la etapa a IV- a de realizare a reactualizat, a sintetizat și a construit concepte, sisteme și teorii pentru implementarea și valorificarea acestora în învățământul general. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare elaborată (etapa II- de cercetare) și experimentată (etapa – III de cercetare) a oferit noi modele, și strategii didactice pentru soluționarea nevoii de reconfigurare a procesului actual de învățare din învățământul general. Implementarea cu succes a modelelor și strategiilor de reconfigurare a învățării pentru ariile curriculare *Matematică și Științe, Limbă și comunicare, Educație socio-umanistă și Arte* au ca scop creșterea eficienței și relevanței procesului de predare-învățare [9, 10,11, 14, 17, 22,23].

Impactul paradigmei de reconfigurare vizează producerea de schimbări în toate domeniile procesului educațional: planul de învățământ, curricula școlare, metodologii de predare-învățare etc. În acest sens s-au elaborate reperele de dezvoltare a curriculumului școlar în contextul competențelor cheie, dar s-a și constatat necesitatea de a elabora noi curricula integrate la nivel de arie curriculară.

Reconstrucției inter- și trans-disciplinare a procesului de învățare în curriculumul școlar, menită „să asigure sinergia câmpurilor disciplinare în rezolvarea de probleme, construirea, prin educație, a unor structuri mentale dinamice, flexibile și responsabile”, susține L. Ciolan [6]. Această viziune se impune cu necesitate mai ales acum, în contextul unor provocări extrem de complexe, iar problema creșterii eficienței învățării și a relevanței rezultatelor școlare obținute în cadrul procesului de învățământ a devenit prioritară pentru integrarea socială a educaților.

Competențele-cheie reprezintă reperul de bază în dezvoltarea curriculară a procesului de învățare, temele cross-curriculare – mijloace pedagogice de inovare, iar integrarea conținuturilor instruirii reprezintă soluția în ceea ce privește concentrarea domeniilor de instruire pe elementele esențiale și racordarea învățării la contextul actualelor provocări societale, cu precizarea că abordările inter- și transdisciplinare ale conținuturilor învățării nu vor

conduce la dispariția disciplinelor școlare, acestea vor continua să existe atât în planurile de învățământ, cât și în curriculumul școlar, doar că vor fi mai integrate, mai „permeabilizate” și mai interconectate, orientate clar spre formarea unor competențele-cheie.

S-a constatat că, astfel, competențele-cheie reprezintă finalitățile de perspectivă ale sistemului de învățământ, fiind generate expres de mutațiile sociale și formulate explicit în documentele de politică educațională. Respectiv, aceste finalități solicită alte moduri de abordare a practicii educaționale, implementarea unor modele educative de învățare integrată, cum ar fi STEM, STEAM, STREAM, și, neapărat, valorificarea conexiunilor inter- și transdisciplinare ale conținuturilor instruirii în procesul de formare a competențelor-cheie, menite să asigure baza formării-dezvoltării permanente a tuturor elevilor pentru o inserție socială cât mai reușită.

S-a demonstrat că educația STEM, STEAM, STREAM, prezintă un segment important în reconfigurarea procesului de învățământ la disciplinele din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe, Limbă și comunicare, Arte*. Ancorarea pe probleme din viața cotidiană a temelor pentru proiectele STEM și STEAM motivează elevii la căutarea de soluții originale și fezabile.

Prin abordările analitice ale problemei învățării în școală s-au formulat un șir de direcții acționale necesare în vederea modernizării procesului educațional. Aici se înscrie necesitatea includerii în cadrul orelor și a activităților extracurriculare a aplicațiilor practice ale științelor în tehnologie și inginerie; substituirea denumirilor actuale de arii curriculare, care au un rol declarativ formal și un grad redus de funcționalitate, prin *teme cross-curriculare*, menite să direcționeze învățarea într-o perspectivă inter- și transdisciplinară, realizabilă în cadrul unor unități de învățare existente curricular.

Astfel, se impune *modernizarea politicilor educaționale* ale Republicii Moldova, inclusiv aprobarea unui nou Cod al Educației fundamentat pe standardele educaționale europene. Prin urmare, acțiunea de reconfigurare va determina o serie de transformări importante atât la nivel de planificare a învățării și de realizare a procesului de învățământ general cât și pentru cadrele didactice angajate în acest proces, dar și pentru elevii care vor demonstra prin rezultatele învățării niveluri de achiziționare a competențelor-cheie, asigurând creșterea eficienței și a relevanței învățământului.

Reperete metodologice pentru dezvoltarea curriculumului școlar din perspectiva competențelor cheie pentru ariile curriculare *Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație socioumanistă și Arte*, precum și alte perspective de reconfigurare a învățării sunt dezvoltate în cadrul monografiei colective elaborate, cu titlul: *Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale* [5].

Printre opțiunile reconfigurării menționăm: *reconfigurarea învățării prin prisma culturii învățării, eficacitatea învățării bazată pe afectivitate, reconfigurarea învățării prin comuniune și comunitate, reconfigurarea procesului de învățare spre formarea de competențe-cheie, reconfigurarea procesului de învățare spre o educație plurilingvă, reconfigurarea procesului de învățare spre o educație științifico-matematică; reconstrucția învățării prin educația STEM/STEAM, reconfigurarea procesului de învățare din perspectivă pragmatică, reconfigurarea procesului de învățare din perspectiva ARTE +*. Astfel, tezele, concepțiile, ideile de reconfigurare a procesului de învățare școlară formulate de către cercetătorii din cadrul proiectului, sunt pertinente și justificate rațional, fundamentate pe o *viziune integratoare* asupra învățării și, asupra dezvoltării personalității elevilor.

Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale este un imperativ care cere revederea conceptului de învățare ca un proces de plăcere. Potrivit lui Platon orice învățare se află în cel care învață și nu în cel care predă. Astfel, succesul învățării este determinat și de ansamblul de metode și tehnici ce condiționează dezvoltarea structurilor cognitive ale elevului. Calitățile fundamentale ale unei metode sunt *eficiența și eficacitatea*. Se consideră eficientă acea metodă or tehnică care favorizează obținerea unor rezultate superioare cu producerea unor modificări comportamentale maxime, asigurând un grad înalt de realizare a învățării, iar eficacitatea se apreciază după performanța abținută, și gradul de realizare a obiectivelor. Conform celor mai recente cercetări, învățarea poate fi facilitată de însușirea unor seturi de tehnici adecvate în vederea unei acumulări rapide și de termen lung a cunoștințelor științifice.

Așadar, problema științifică soluționată prin prezenta cercetare este confirmată prin elaborarea Paradigmei, modelelor, strategiilor, reperelor metodologice de reconfigurare a procesului de învățare în contextul provocărilor societale fundamentate teoretic și validate experimental, ceea ce demonstrează realizarea deplină a scopului și a obiectivelor investigației și crează premise pentru extinderea cercetării pe dimensiunea procesului educațional.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCANCEA, V. *Proiecte STEM/STEAM la fizică*. Ghid metodic. UPS "Ion Creangă", Chișinău: 2022 (CEP UPSC). 62 p. ISBN 978-9975-46-683-7.
2. BOCANCEA, V., CAZACIOC, N., PLĂCINTĂ, D., JECHIU, E. *Abordarea STE(A)M în educație la disciplinele de studiu fizică, chimie, biologie, geografie*. Ghid metodologic. UPS "Ion Creangă", Chișinău: 2022 (CEP UPSC). 58 p. ISBN 978-9975-46-682-0.
3. CALLO, T. (coord.) *Reperete metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Limbă și Comunicare*. Ghid metodologic. UPS „I. Creangă”, Chișinău: 2022(CEP UPSC), 159 p. ISBN 978-9975-46-664-6.
4. CALLO, T. *Principiul meritologic în învățământ*. Monografie. Chișinău: IȘE (Print-Caro SRL), 2021. ISBN 978-9975-48-192-2.
5. CALLO, T., BĂLICI, V., HADÎRCĂ, M. *Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale*. Monografie colectivă. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2023. ISBN 978-9975-46-860-2.
6. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
7. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. Vol. III. București: Editura Didactica Publishing House, 2016.
8. CUCOȘ, C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. București: Editura Polirom, 2017.

9. FRANȚUZAN, L. (coord.) *Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Matematică și Științe*. Ghid metodologic. UPS „I. Creangă”, Chișinău: 2022. 96 p. ISBN 978-9975-46-663-9.
10. FRANȚUZAN, L. (coord.). BULDUMA, V., RĂILEANU, A. *Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Educație socioumanistă*. Ghid metodologic. Universitatea Pedagogică de Stat, Chișinău: 2022 (CEP UPSC) p. 66-68. ISBN 978-9975-46-686-8.
11. FRANȚUZAN, L. (coord.). SIMION, C., ȚĂBULEAC, A., CAZACIOC, N. et., alt. *Metode și tehnici eficiente de învățare*. Ghid metodologic. Chișinău, 2023 (CEP UPSC). 163 p. ISBN 978-9975-46-854-1.
12. FRANȚUZAN, L. *Unele modele posibile de reconfigurare a procesului de învățare din învățământul general*. În *Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională: Educația de calitate în contextul provocărilor societale*, 21 octombrie 2022, UPS I. Creangă, CHIȘINĂU: Editura, Centrul Editorial Poligrafic, UPS.I. Creangă, 2022. p. 40-47.
13. FRANȚUZAN, L. (coord.) *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Monografie colectivă. Chișinău: IȘE, (Tipografia: Print-Caro), 2020. 399p. ISBN 978-9975-48-184-7. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/498729172/Monografie-Colectiva-2020-Invatarea-Scolara-Probleme-de-Realizare-Perspective-de-Dezvoltare-ISE>
14. FRANȚUZAN, L. (coord.) *Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Matematică și Științe*. Ghid metodologic. Chișinău: Print Caro, 2022. ISBN 978-9975-56-977-4. Disponibil: [http://ise.md/uploads/files/1644503524\\_modele\\_frantuzancop.pdf](http://ise.md/uploads/files/1644503524_modele_frantuzancop.pdf)
15. FRANȚUZAN, L., HADÎRCĂ, M., CALLO, T. (coord.). *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Monografie. Chișinău: IȘE, (Tipografia: Print-Caro), 2021. ISBN 978-9975-48-193-9. 260p. Disponibil: [https://ise.md/uploads/files/1640846503\\_ise\\_paradigmacop.pdf](https://ise.md/uploads/files/1640846503_ise_paradigmacop.pdf)
16. GORDON, T., BURCH, N. *Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*. București: Editura Trei, 2011.
17. HADÂRCĂ, M. (coord.). *Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Limbă și comunicare*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print-Caro), 2022. ISBN 978-9975-164-19-1.
18. ILLERIS, K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura „Trei”, 2014.
19. JOIȚA, E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigmă*. Iași: Institutul European, 2011.
20. *Metodologii de învățare eficientă în contextul noilor provocări societale*. Volumul VI al Conferinței Republicane a cadrelor didactice. Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/UST\\_CRCD\\_2021\\_Volumul\\_VI.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/UST_CRCD_2021_Volumul_VI.pdf)
21. MORARI, M. *Integrating functions of music in learning and education*. In: *Review of Artistic Education*, Volume no. 23 (2022), p. 96-110. <https://sciendo.com/article/10.2478/rae-2022-0013>
22. MORARI, M. URSU, Z. *Repere metodologice de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Arte*. Ghid metodologic. UPS «Ion Creangă», Chișinău: 2022 (CEP UPSC), 106 p. ISBN 978-9975-46-667-7.
23. MORARI, M. URSU, Z. *Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Arte*. Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: 2022 (CEP UPSC). 115 p., ISBN 978-9975-46-665-3.
24. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Editura „Polirom”, 2019.

25. PĂNIȘOARĂ, G. *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* Iași: Editura „Polirom”, 2019.
26. PĂUN, E. *Școala viitorului sau viitorul școlii. Perspective asupra educației postpandemice.* Iași: Polirom, 2022.
27. POGOLȘA, L., FRANTUZAN, L. (coord.) *Învățarea școlară în contextul provocărilor societale.* Materialele Simpozionului Științific Transfrontalier 23 iunie, 2023. Chișinău: (CEP UPSC) 2023, 352 p. ISBN 978-9975-46-859-6.
28. SENGE, P. *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație.* București: Editura Trei, 2016.
29. STOLOVITCH, D., KEEPS, E. J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri.* Editura Trei, 2017. ISBN 978-606-40-0290-7.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.03>  
CZU: 37.015.3/4:373.091:159.953.5

## AUTOEVALUAREA: INSTRUMENT AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI A ELEVILOR DE LICEU

Luminița Maria BALABAN,  
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,  
Chișinău, R. Moldova,  
profesor, Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”,  
Bacău, România  
ORCID ID:0000-0002-9000-8625

**Rezumat.** *Articolul investighează rolul autoevaluării în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la liceeni, subliniind importanța acesteia în promovarea abilităților de învățare autonomă. Autoevaluarea este abordată ca un instrument pentru identificarea punctelor forte și a aspectelor ce necesită îmbunătățire, facilitând un proces de învățare continuă și eficientă. Studiul, care a implicat aplicarea unui chestionar de autoevaluare unui grup de 75 de elevi din clasele a X-a și a XI-a, a evaluat diverse aspecte ale procesului de învățare, cum ar fi organizarea învățării, utilizarea strategiilor și tehnicilor de învățare, gândirea critică, motivația și atitudinea față de învățare, precum și evaluarea și dezvoltarea personală. Rezultatele indică faptul că autoevaluarea are un impact pozitiv asupra motivației și implicării elevilor în procesul de învățare, evidențiind în același timp atât beneficiile, cât și provocările acestui demers. Concluziile studiului subliniază necesitatea integrării autoevaluării în practica educațională și oferă recomandări pentru cercetări viitoare și aplicări practice.*

**Cuvinte-cheie:** *autoevaluarea competenței de a învăța să înveți, reflecție asupra experienței de învățare, abilități de învățare, învățare autonomă, autoreglarea învățării, motivația pentru învățare.*

### SELF-ASSESSMENT AS A TOOL FOR DEVELOPING THE COMPETENCE OF LEARNING HOW TO LEARN IN HIGH SCHOOL

**Summary.** *The article investigates the role of self-assessment in developing the competence of learning how to learn in high school students, highlighting its importance in promoting autonomous learning skills. Self-evaluation is approached as a tool for identifying the strengths and the aspects that require improvement, facilitating a continuous and effective learning process. The study, which involved the application of a self-assessment questionnaire to a group of 75 students from the 10th and 11th grades, assessed various aspects of the learning process, such as organization of the learning process, use of the learning strategies and techniques, critical thinking, motivation and the attitude towards learning, as well as the assessment and personal development. The results indicate that self-assessment has a positive impact on students' motivation and involvement in the learning process, highlighting at the same time both the benefits and the challenges of this approach. The findings of the study emphasize the need to integrate self-assessment into educational practice and provide recommendations for future research and practical applications.*

**Keywords:** *self-assessment of the competence of learning how to learn, reflection on the learning experience, learning skills, autonomous learning, self-regulation of the learning process, motivation for learning.*

Rolul și importanța autoevaluării competențelor școlare ale elevilor reprezintă un subiect de cercetare cu o tradiție notabilă, abordat în numeroase studii academice, cât și în politicile educaționale contemporane. Cercetările de referință evidențiază faptul că autoevaluarea competențelor este un instrument de învățare activă care, îi ajută pe elevi să

- și asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare. Boud D., subliniază că autoevaluarea presupune analiza critică de către elevi a propriilor cunoștințe, abilități și atitudini în raport cu învățarea, sprijinindu-i astfel în dezvoltarea capacității de a reflecta asupra progresului lor educațional. Acest proces le permite elevilor să identifice punctele for-



te și slabe-și să ajusteze strategiile de învățare în mod autonom și eficient [3].

Un studiu realizat de Andrade E. H., Brokhart C. și Chingyen Yu E., subliniază necesitatea reevaluării practicilor de evaluare din sistemul educațional, punând accentul pe dezvoltarea competențelor necesare pentru învățarea pe termen lung. Autorii argumentează că evaluarea tradițională din educație tinde să se concentreze pe măsurarea performanței imediate a elevilor, ignorând adesea rolul decisiv pe care evaluarea îl joacă în formarea abilităților fundamentale pentru învățarea continuă. În acest context, ei propun o schimbare de paradigmă, sugerând că evaluarea ar trebui să se orienteze mai mult către autoevaluare și dezvoltarea autonomiei elevilor în procesul de învățare [1, p. 38].

Andrade E. H., Brokhart C. și Chingyen Yu E semnalează, de asemenea, importanța implicării active a elevilor în procesul de evaluare, prin activități care le permit să-și monitorizeze progresul și să obțină feedback constructiv. Ei pledează pentru promovarea unor metode de evaluare mai flexibile, care să încurajeze gândirea critică și reflexivă, facilitând astfel dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Aceste practici, susțin autorii, nu doar că îmbunătățesc performanțele academice imediate, dar contribuie și la formarea unei baze solide pentru învățarea autonomă și pe tot parcursul vieții [Ibidem, p.42].

Perculea L. reliefează că autoevaluarea este un element de bază în dezvoltarea autonomiei elevilor, accentuând importanța acestor aspecte în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Autoevaluarea este văzută ca un proces dinamic, care necesită o conștientizare continuă a propriei învățări și o capacitate de autoreglare. Potrivit autoarei, elevii care își dezvoltă abilitățile de autoevaluare devin mai autonomi în învățare, ceea ce le permite să își gestioneze eficient timpul și resursele, să identifice și să depășească dificultățile și să obțină rezultate academice superioare.

Autoarea subliniază, de asemenea, rolul fundamental al profesorilor în promovarea autoevaluării și autonomiei în rândul elevilor. Prin susținerea acestor practici, profesorii pot contribui la creșterea conștientizării și autoreglării în procesul de învățare, pregătindu-i pe elevii de liceu pentru provocările educaționale și profesionale viitoare [9, p.98].

Competența de „a învăța să înveți” a fost istoric promovată de UNESCO (1972, 1997) prin definirea celor patru „piloni” ai educației de calitate: *a ști* (cunoașterea), *a ști să faci* (aplicarea cunoașterii),

*a ști să trăiești împreună* (conviețuirea), și *a ști să fii* (dezvoltarea personală), care creează fundamentul pentru *a învăța să devii*. Ulterior, această competență a fost subliniată de Consiliul Uniunii Europene prin Recomandarea din 2006, revizuită în 2018, care pune accent pe competențele-cheie de tip intra-, inter-, pluri- și transdisciplinar [4,p.14]. Aceste competențe sunt dezvoltate prin intermediul educației pe tot parcursul vieții și au aplicații specifice în învățământul liceal, având ca rezultat final formarea competenței transversale și transdisciplinare de *a învăța să înveți în mod eficient, autonom și responsabil, pe întreaga durată a vieții*, în conformitate cu valorile pedagogice fundamentale ale educației permanente și ale autoeducației.

Abilitatea de a iniția, de a organiza și de a reglementa propriul proces de învățare, incluzând conștientizarea și utilizarea strategiilor adecvate de învățare, gestionarea eficientă a timpului și resurselor și evaluarea critică a progresului și performanțelor proprii reprezintă competența de a învăța să înveți. Aceasta are un rol important în dezvoltarea învățării pe tot parcursul vieții și pentru adaptarea la cerințele în continuă schimbare ale societății [8, pag.2012].

În accepția lui Orehovschi S., competența de a învăța să înveți vizează abilitatea elevului de a-și gestiona propria învățare, individual, în perechi, în echipă [7, pag.4].

În plan normativ, educația trebuie să construiască un mediu optim de instruire care să faciliteze dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în liceu, având un impact social extins și contribuind la anticiparea evoluției calitative a societății în ansamblul său. Această competență este esențială pentru formarea unor indivizi capabili să se adapteze continuu la schimbările sociale și profesionale, asigurând astfel o dezvoltare durabilă și armonioasă a comunității.

Competența de a învăța să înveți se referă la două mari aspecte: a dori să înveți (a fi motivat) și a ști cum să înveți (strategii de învățare). Dezvoltarea organizată și sistematică a competenței de a învăța să înveți pe perioada școlarității contribuie la conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare, depășirea obstacolelor, dobândirea autonomiei în învățare [5, p.52].

În perspectivă curriculară, formarea și consolidarea competenței de a învăța să înveți necesită o integrare armonioasă a diferitelor forme de realizare a învățării: formală (organizată în cadrul școlar),

nonformală (derulată în afara cadrului școlar, dar planificată și intenționată), și informală (generată neintenționat de mediul comunitar). Promovarea unui curriculum flexibil, care să valorifice aceste forme de educație, este esențială pentru dezvoltarea unei competențe durabile de a învăța să înveți, cu efecte pozitive asupra progresului individual și colectiv. Acest demers permite o dezvoltare holistică a elevului, pregătindu-l pentru a face față provocărilor complexe ale vieții sociale și profesionale.

La nivelul filosofiei și politicii educaționale, se promovează ideea de a forma elevii astfel încât aceștia să devină cât mai independenți de influențele externe (culturale, economice, ideologice, spirituale etc.) și să fie capabili de autoinstruire într-un context de învățare și de autoînvățare durabilă pe tot parcursul vieții, fie aceasta școlară, universitară, comunitară sau profesională. În acest context, literatura de specialitate a introdus și a consolidat concepte metodologice relevante, cum ar fi: învățarea autonomă, strategiile didactice interactive, strategiile cognitive și metacognitive, dar și tehnicile didactice speciale (destinate cultivării spiritului inovator și a gândirii critice), stilurile de învățare etc. [6, p.16.]. Aceste concepte sunt strâns legate de competența de a învăța să înveți, ce sprijină și amplifică autonomia psihologică și responsabilitatea socială a elevului, care își asumă rolul de conducător al propriului proces de învățare și autoînvățare. Într-o perspectivă pedagogică și socio-culturală, aceasta contribuie la eficiența autoinstruirii (managerială, antreprenorială) și la dezvoltarea educației permanente și a autoeducației.

Scopul studiului a fost explorarea și analiza impactului practicilor de autoevaluare asupra competenței elevii de liceu de a învăța să înveți în vederea identificării punctelor forte și a domeniilor de îmbunătățire pentru a promova ulterior strategiile didactice eficiente ce pot fi implementate în educație pentru stimulând autonomia și autoreglarea în procesul de învățare.

Obiectivele studiului:

- investigarea percepțiilor și a atitudinilor elevilor de liceu față de procesul de autoevaluare a competenței de a învăța să înveți.
- identificarea manierei în care elevii utilizează autoevaluarea pentru a-și îmbunătăți performanțele academice.
- analiza efectelor autoevaluării asupra motivației și implicării elevilor în procesul de învățare.

- determinarea impactului autoevaluării asupra dezvoltarea abilităților de gândire critică și organizare a învățării.

Pentru a investiga cercetarea, a fost elaborat instrumentul de cercetare cu genericul **Chestionarul de autoevaluare a competenței de a învăța să înveți** aplicat elevilor, administrat în septembrie anul 2022 pe un lot de 75 de elevi din 3 clase, dintre care 50 de elevi din cl. X-a și 25 de elevi din clasa XI-a în cadrul Colegiului Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău, România.

Scopul aplicării *Chestionarului de autoevaluare a competenței de a învăța să înveți* a fost de a oferi elevilor un instrument de reflecție asupra propriilor practici de învățare, facilitându-le identificarea punctelor forte, cât și domeniile care necesită îmbunătățire.

Pentru ca cercetarea să ofere o imagine clară a provocărilor și oportunităților existente în problema abordată, au fost identificate variabilele dependente: planificarea timpului de studiu, stabilirea obiectivelor de învățare, utilizarea agendelor, aplicarea tehnicilor de învățare, revizuirea materialului de studiu, autoevaluarea cunoștințelor, înțelegerea profundă a conceptelor, analiza și conexiunea ideilor și conceptelor, punerea de întrebări, motivația pentru învățare, interesul pentru lucruri noi, atitudinea optimistă, autoevaluarea progresului, solicitarea feedback-ului, reflecția asupra învățării.

Variabilele măsurate în cercetare se referă la câteva aspecte ale competenței de a învăța să înveți ce pot contribui la identificarea aspectelor în care se poate interveni sau poate fi dezvoltată competența de a învăța să înveți și au fost sintetizate în 5 dimensiuni: 1. *Organizarea și planificarea învățării*; 2. *Strategii și tehnici de învățare*; 3. *Abilități de gândire critică*; 4. *Motivație și atitudine față de învățare*; 5. *Evaluarea și dezvoltare personală*.

Aceasta abordare permite o organizare clară și coerentă a datelor, facilitând analiza și interpretarea rezultatelor. Fiecare dimensiune reflectă un aspect esențial al competenței de a învăța să înveți și acoperă diferite comportamente și abilități relevante.

O variabilă relevantă în cadrul experimentului de constatare a constituit-o *Organizarea și planificarea învățării* (item 1). Distribuția elevilor-respondenți în funcție de această variabilă și opțiunile propuse sunt următoarele: a. *Îmi planific timpul de studiu în mod eficient* - 20 %, b. *Îmi stabilesc obiective clare de învățare* - 28 %, c. *Folosesc agende pentru a planifica sarcinile de studiu* - 40%, d. *Abordarea diversității culturale în educație* - 52% (Figura 1).

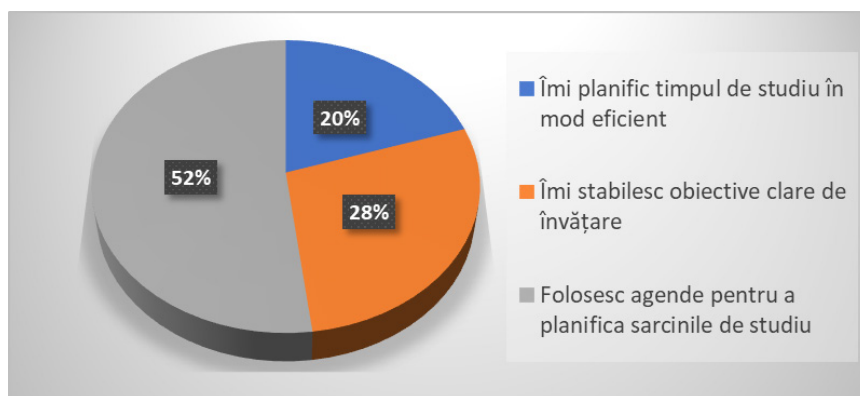


Figura 1. Organizarea și planificarea învățării

Constatăm că elevii sunt relativ slabi în planificarea eficientă a timpului de studiu și stabilirea obiectivelor clare (20% și 28%). Cu toate acestea, folosirea agendelor pentru a planifica sarcinile de

studiu este o practică mai comună (52%). Acest lucru sugerează că, deși mulți elevi au instrumentele necesare pentru organizare, nu toți le utilizează în mod optim sau eficient.

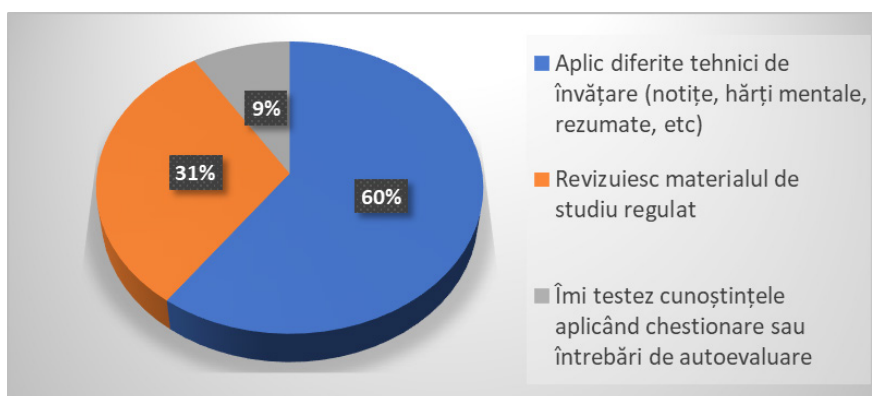


Figura 2. Strategii și tehnici de învățare

La întrebarea privind *Strategii și tehnici de învățare (item2)* am constatat, că majoritatea elevilor, utilizează diverse tehnici de învățare (60%), ceea ce este pozitiv. Totuși, doar o treime dintre ei își revizuiesc materialul de studiu regulat (31%), iar foarte puțini își testează cunoștințele (9%). Aceasta indică o nevoie de îmbunătățire în aspectul autoevaluării și a practicii de revizuire constantă.

La întrebarea privind *Strategii și tehnici de învățare (item2)* am constatat, că majoritatea elevilor, utilizează diverse tehnici de învățare (60%), ceea ce este pozitiv. Totuși, doar o treime dintre ei își revizuiesc materialul de studiu regulat (31%), iar foarte puțini își testează cunoștințele (9%). Aceasta indică o nevoie de îmbunătățire în aspectul autoevaluării și a practicii de revizuire constantă.

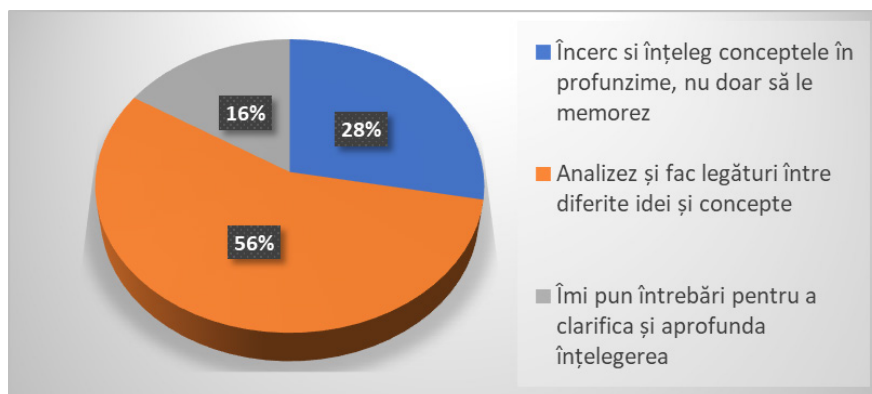


Figura 3. Abilități de gândire critică

Privind variabila *Abilități de gândire critică* (item3) elevii par să fie mai buni în a face legături între idei și concepte (56%), însă mai puțini încearcă să înțeleagă conceptele în profunzime (28%) și chiar mai puțini își pun întrebări pentru a

aprofunda înțelegerea (16%). Acest lucru arată că abilitățile de gândire critică ar putea fi dezvoltate mai bine, în special în privința înțelegerii profunde și a clarificării conceptelor.

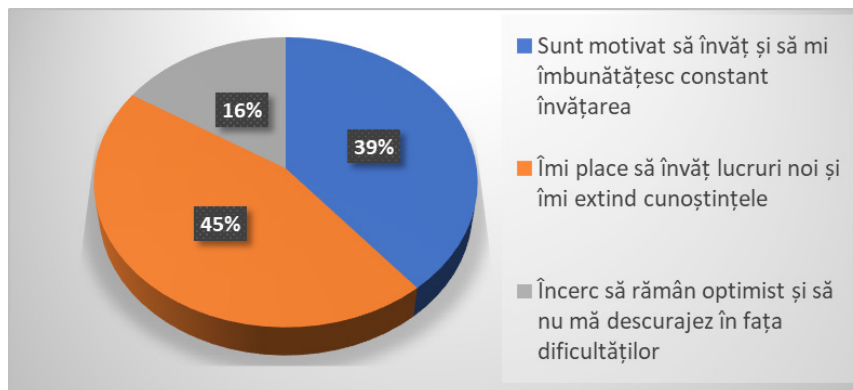


Figura 4. Motivație și atitudine față de învățare

În cazul itemului 4 *Motivație și atitudine față de învățare* s-a constatat că aproape jumătate dintre elevi au o atitudine pozitivă față de învățare și doresc să-și extindă cunoștințele (45%). Cu toate acestea, doar o treime sunt motivați să

își îmbunătățească constant învățarea (39%) și foarte puțini reușesc să rămână optimiști în fața dificultăților (16%). Aceasta indică o nevoie de sprijin în dezvoltarea rezilienței și a motivației continue.

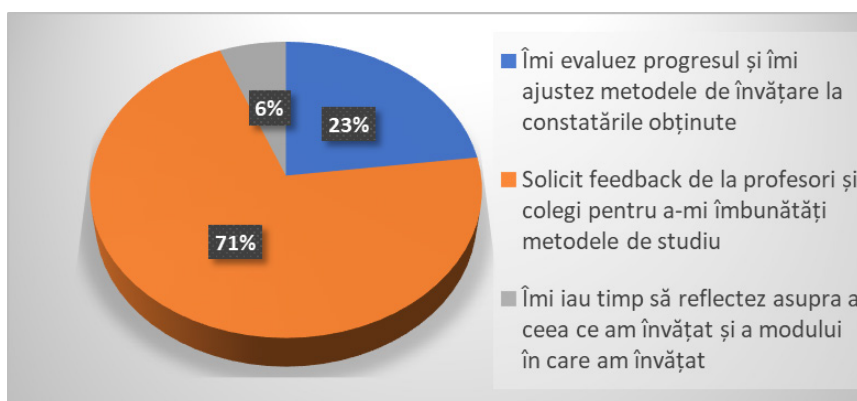


Figura 5. Evaluarea și îmbunătățire personală

Un alt aspect urmărit de noi a fost *Evaluarea și dezvoltare personală* (item 5). Am constatat că elevii sunt foarte buni în a solicita feedback (71%), dar foarte puțini își iau timp să reflecteze asupra învățării lor (6%) și doar un mic procent își evaluează progresul și ajustează metodele de învățare (23%). Aceasta sugerează că, deși feedback-ul extern este valorizat, auto-reflecția și ajustarea continuă a metodelor de învățare sunt aspecte care necesită îmbunătățiri.

Concluzionând cercetarea noastră, punctăm că prin analiza rezultatelor obținute, studiul a demonstrat că autoevaluarea are un impact semnificativ

asupra competenței de a învăța să înveți la elevii de liceu. Facilitarea și conștientizarea de către elevi a propriilor puncte tari și a domeniilor care necesită consolidare și dezvoltare pot contribui la sporirea eficienței și autonomiei învățării.

Practicarea autoevaluării ar putea dezvoltă abilități metacognitive la elevi pentru a monitoriza și regla mai eficient propriul proces de învățare. Cercetarea a relevat faptul că mulți elevi întâmpină dificultăți în planificarea eficientă a timpului de studiu și în stabilirea obiectivelor clare. De asemenea, s-a observat că, deși majoritatea elevilor utilizează diverse tehnici de învățare, doar o parte mică dintre



aceștia își revizuiesc constant materialul de studiu și își testează cunoștințele.

Abilitățile de gândire critică sunt importante pentru reușita atât în mediul academic, cât și în cel profesional. Chiar dacă studiul a arătat că elevii pot stabili conexiuni între idei și concepte, este nevoie de o atenție sporită pentru a dezvolta o înțelegere profundă și clarificarea conceptelor prin formularea de întrebări. S-a constatat că autoevaluarea contribuie la creșterea motivației intrinseci a elevilor, însă este nevoie de sprijin suplimentar pentru a dezvolta reziliența și motivația continuă, mai ales în fața dificultăților și a provocărilor academice.

Elevii chestionați au apreciat feedback-ul extern, dar sunt mai puțin obișnuiți să își rezerve timp pentru reflecție asupra propriilor procese de învățare și pentru ajustarea strategiilor utilizate, fapt ce confirmă că promovarea reflecției și a autoreglării este necesară pentru îmbunătățirea continuă a competențelor de învățare.

În context, este recomandată:

- integrarea sistematică a autoevaluării în curriculum, astfel încât elevii să fie încurajați

și sprijiniți să analizeze și să aprofundeze propriile practici de învățare,

- dezvoltarea programelor educaționale privind organizarea eficientă a timpului, planificarea obiectivelor de învățare și utilizarea strategiilor și tehnicilor de învățare pentru îmbunătățirea performanțelor academice,
- implementarea unor activități și exerciții menite să dezvolte gândirea critică, înțelegerea profundă și clarificarea conceptelor, contribuind astfel la îmbunătățirea pregătirii academice a elevilor,
- oferirea de sprijin și resurse pentru dezvoltarea rezilienței și motivației continue, inclusiv prin consiliere și activități motivaționale, va ajuta elevii să facă față provocărilor academice și să mențină entuziasmul pentru învățare,
- încurajarea elevilor pentru reflecție asupra învățării lor și ajustarea constantă a strategiilor de învățare poate conduce la o îmbunătățire continuă a competenței de învățare și la sporirea autonomiei în procesul educațional.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDRADE, H., BROOKHART, C., CHINGYEN YU E. *Classroom assessment as co-regulated learning: a systematic review*. În rev: *Educational psychology*, vol.6, 2021, pp.36-45. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.751168>.
2. BALABAN L. *Competența de a învăța, a să înveți ca model pedagogic fundamentat psihologic și social*. În rev: *Didactica Pro*, nr.3(145) 2024, ISSN 1810-6455-categoria B, pp.15.
3. BOUD, D. *Challenges in reforming higher education assessment: perspective from afar*. În rev: *e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*, nr.26(1), 2020. ISSN: 1134-4032. Pe site-ul: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17.088>.
4. FRANȚUZAN, L. *Perspective de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți*. 2021. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/138-142\\_18.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/138-142_18.pdf)
5. FRANȚUZAN, L., ȘEREMET, I. *Competența de a învăța să înveți și educația stem/steam: aspecte conceptuale*. În vol: *Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă*. Ediția 11. Vol. 2.2024. pp.50-55. ISBN 978-9975-46-904-3.
6. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom, 2015.
7. OREHOVSCHI, S. *Dezvoltarea competenței elevului de a învăța să înveți prin activități integratoare independente de valorizare a textului*. Rezumatul tezei de doctorat, 2023. 40p.
8. PAPUC, L., BALABAN, L. *Dezvoltarea competenței "a învăța să înveți" la treapta de liceu*. În vol.: *Cultura Cercetării Pedagogice: Provocări și Tendințe Contemporane*, ediția I-a, 5-6 iunie, vol.4, Chișinău, 2021, pp.212-225. ISBN 978-9975-76-345-5.
9. PECULEA, L. *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți*. Colecția Științele Educației, Cluj Napoca, 2015. 316 p.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.04>  
 CZU: 37.015.3/.4:373.091:159.953.5

## TRIANGULAREA CROMATICĂ ÎN LIMBAJUL ARTISTIC: O ABORDARE SEMIOTICĂ ȘI DIDACTICĂ

**Cristina MOROZANU,**

doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale educației”,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
**ORCID 0009-0004-1030-6799**

**Anatol IONAȘ,**

doctor în filologie, conferențiar universitar,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
**ORCID 0009-0007-4017-3677**

**Rezumat.** Textul analizează semnul lingvistic în perspectiva unei clase extensionale pentru designatul său, concentrându-se pe nume. Sunt selectate și analizate câteva nume proprii ce poartă nume de culori în diferite limbi, cu o dublă perspectivă: denotativă și conotativă. De asemenea, se investighează personaje din diverse opere literare, conținând semnificații cromatice în numele lor. Folosind metoda Semiotica Triangulării Componentelor Cromatice (STCC), fiecare nume de personaj este analizat în perspectiva rețelei de relații stabilite între cele trei componente ale triunghiului cromatic: culoarea, numele personajului și caracterul acestuia. Se explorează modul în care culoarea influențează personajul, caracterul și destinul acestuia în operă, evidențiind valențele semiotice și stabilind armonia sau discordanța rezultată din triangularea cromatică. De asemenea, se propune metoda didactică STCC, utilă în formarea competenței semiotice, oferind un cadru de interpretare a numelor de personaje în perspectivă semiotică, ce contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de interpretare literară.

**Cuvinte-cheie:** semn, culoare, nume, personaj, triangulare cromatică, metodă STCC.

### CHROMATIC TRIANGULATION IN ARTISTIC LANGUAGE: A SEMIOTIC AND DIDACTIC APPROACH

**Summary.** This article analyzes the linguistic sign from the perspective of an extensional class for its designatum, focusing on names. Several proper names associated with colors from different languages are selected and analyzed from both a denotative and connotative perspective. Furthermore, characters from various literary works that include a chromatic term in their names are investigated. Using the Semiotics of Chromatic Components Triangulation (STCC) method, each character's name is analyzed based on the network of relationships established between the three components of the chromatic triangle: color, the character's name, and the character itself. The analysis explores how color influences the character, their traits, and their fate in the work, highlighting the semiotic valences and establishing the harmony or discord resulting from chromatic triangulation. Additionally, the article proposes the STCC didactic method, useful in the formation of semiotic competence, providing a framework for interpreting character names from a semiotic perspective with the aim of fostering critical thinking and literary interpretation skills.

**Keywords:** sign, color, name, character, chromatic triangulation, method STCC.

Semiotica este știința despre semne și a sistemelor de semne. Toate procesele informaționale (stocarea și procesarea informației) folosesc semnul ca unitate structurală minimă, iar sistemele de semne - în calitate de baze de date elementare. Semnul ce are o clasă extensională pentru designatul său se numește „nume”. În același timp, numele propriu are capacitatea de a evoca reprezentarea individului, obiectului desemnat, dat fiind că în majoritatea cazurilor el desemnează entități concrete, nu abstracte; prin urmare, „...un nume este un simbol

simplicu, desemnând nemijlocit un individ, care este semnificația sa” [6].

Rezultă că în semiotică numele proprii sunt considerate semne ce indică entități specifice. Aceste semne au două componente esențiale: *semnificatul* (forma lingvistică a numelui, cum ar fi „Maria”), și *semnificatul* (conținutul, deci entitatea pe care o denotă - o persoană numită Maria).

În perspectiva semioticii *denotația* unui nume propriu este entitatea specifică la care face referire. De exemplu, „Albert Einstein” denotă o persoană

istorică specifică; *conotațiile* sunt semnificațiile secundare și asocierile culturale pe care le poate avea un nume. Numele „Einstein” poate conota ideea de geniu, inteligență superioară sau inovație științifică.

În semiotică numele proprii sunt văzute ca *semne ale identității* ce comunică mai multe despre purtătorul lor, cum ar fi genul, etnia, statutul social și chiar caracteristicile personale percepute; acestea pot funcționa ca *semne culturale* care fac parte din mituri și metanarațiuni [5]. De exemplu, „Romeo” și „Julietta” au devenit simboluri universale ale iubirii romantice.

Semiotica numelor proprii care conțin culori evidențiază modul în care aceste nume funcționează nu doar ca simple etichete, ci ca semne saturate de semnificații culturale și simbolice complexe. Aceste nume transmit diverse mesaje și asociații culturale, reflectând valori, identități, emoții și perspective specifice contextului în care sunt utilizate.

Ne-am propus să selectăm nume proprii ce poartă nume de culori în diferite limbi și să analizăm proveniența numelui și aspectul denotativ și conotativ [4]:

**Tabelul 1. Semnificații cromatice ale numelor proprii în limbi diferite**

<b>Nume propriu</b>	<b>Originea numelui</b>	<b>Aspecte denotative și conotative ale numelui</b>
Bianca	origini latine și italiene, provine de la cuvântul latin „blancus” sau „blanca”, ce înseamnă „alb”, „pur”, „luminos”	Numele „Bianca” apare frecvent în literatură și dramaturgie, unul dintre cele mai cunoscute personaje fiind în piesa „Othello” de William Shakespeare. În acest context, „Bianca” sugerează nu doar frumusețe, ci și un caracter misterios și complex, aducând o dimensiune suplimentară numelui. De asemenea, numele aduce cu sine un sentiment de pace și seninătate, fiind adesea asociat cu trăsături de sinceritate și bunătate.
Blanche	provine din franceză ce înseamnă „alb”, „strălucitor”, „luminos”.	Un exemplu istoric cunoscut este regina Blanche de Castilia, mama regelui Ludovic al IX-lea al Franței. „Blanche” este un nume ce evocă eleganță și noblețe, fiind frecvent utilizat în aristocrația europeană de-a lungul istoriei. Această asociere cu eleganța și clasa socială înaltă adaugă un strat de rafinament și distincție numelui.
Alba	înseamnă „albă”, atât în spaniolă, cât și în italiană	În multe culturi, albul este culoarea ce exprimă curățenia morală, lumina și nevinovăția, iar numele „Alba” evocă aceste trăsături. În religie, culoarea albă este adesea asociată cu divinitatea, sfințenia și spiritualitatea. Numele „Alba” adesea evocă ideea de puritate spirituală sau lumină divină, simbolizând o persoană care posedă valori morale înalte; de asemenea, evocă un sentiment de noblețe și eleganță, dat fiind că albul este adesea asociat cu rafinamentul și cu simplitatea clasică. Este un nume ce poate sugera o persoană cu o prezență grațioasă și delicată, având un caracter elevat și distins.
Violeta	originea din latină, termenul a fost preluat în limbile romanice pentru a denumi atât floarea (viola), cât și culoarea acesteia	Numele „Violeta” poartă o conotație complexă, legată de eleganță, delicatețe și spiritualitate. Reflectând simbolismul culorii violet și al florii de violetă, numele sugerează o persoană profundă, grațioasă, dar și enigmatică, cu un caracter echilibrat între forță și modestie. Este un nume asociat cu frumusețea naturală, creativitatea și lumea interioară bogată.
Ruby	înseamnă „rubin”, piatra prețioasă de culoare roșie	Rubinul este o piatră prețioasă renumită pentru culoarea sa intensă și este adesea asociat cu bogăția, puterea și pasiunea. Numele „Ruby” evocă imaginea unui lucru prețios și rar, sugerând o persoană ce este apreciată și valoroasă, atât prin trăsăturile sale personale, cât și prin prezența sa.
Scarlet	are origine engleză, derivat din vechiul cuvânt englez „sceorl” sau „sceorlot”, care înseamnă „roșu strălucitor” sau „stacojiu”	Numele „Scarlett” evocă adesea o persoană care refuză să se conformeze normelor și care își urmează propriile principii, chiar și împotriva curentului. În istorie această culoare a fost adesea folosită pentru a reprezenta revoluțiile și schimbările sociale, adăugând o dimensiune de libertate și forță interioară numelui. În același timp numele poate avea și o dimensiune de mister sau dualitate morală, datorită asocierilor culturale și literare cu tentațiile și greșelile umane.

Redmond	de origine engleză, literal, „red”, înseamnă „roșu”, iar „mond” din cuvântul „mont” (munte). Așadar, Redmond înseamnă „muntele roșu”	Numele „Redmond” poate fi interpretat ca „protector înțelept” sau „acela care oferă sfaturi protejând”. Această semnificație sugerează un caracter puternic, protector, dar și înțelept, o persoană care acționează cu gândire strategică și cu intenții bune. Numele „Redmond” este comun în Irlanda, fiind legat de familii nobile și vechi case aristocratice. Acest lucru adaugă o conotație de noblete și istorie numelui, evocând o legătură cu trecutul istoric al Irlandei și al invaziilor normande. De asemenea, în istoria irlandeză, numele este asociat cu reziliența și curajul, având legături cu lideri politici și militari.
Greenwod	originea din engleză, „Green” înseamnă „verde”, iar wood” înseamnă „pădure”; Greenwood se referă literalmente la o „pădure verde”	Pădurile sunt adesea considerate locuri de refugiu și protecție. În literatură și mitologie, eroii și rebelii (precum Robin Hood) își găseau adăpost în păduri, iar numele „Greenwood” poate sugera protecție, siguranță și adăpost. Numele are o conotație de stabilitate și securitate, sugerând o persoană care oferă sprijin și protecție celor din jur.
Douglas	provine din galezul „dubh glas”, ce înseamnă „apă neagră” sau „râu întunecat”	Numele „Douglas” este puternic asociat cu o veche și influentă familie nobilă scoțiană. Această familie era cunoscută pentru curajul și puterea sa, luptând în numeroase războaie și conflicte pentru independența Scoției. Datorită acestei asocieri, numele „Douglas” are conotații de nobilime, onoare, curaj și putere. Este un nume ce evocă demnitate și un simț al moștenirii eroice. Există specii de arbori numiți „Douglas Fir” (bradul Douglas), care sunt renumiți pentru durabilitatea lor, oferind o conotație suplimentară de forță.
Weiss	înseamnă „alb” în germană	Este un nume de familie comun. Acesta poate sugera un sentiment de apartenență și moștenire familială. Numele „Weiss” sugerează o predispoziție spre calm, diplomatie sau rezolvarea pașnică a conflictelor.
Rosso	provine din limba italiană, „rosso” înseamnă „roșu”	În Evul Mediu acest nume de familie era adesea atribuit persoanelor cu părul roșcat. Roșul este de asemenea culoarea ce simbolizează dragostea și puterea, dar și revoluția în anumite contexte istorice italiene (de exemplu, „Camicia rossa” – cămașa roșie a garibaldienilor).
Roux	provine din limba franceză și înseamnă „roșcat” sau „roșu”	În miturile și legendele europene persoanele cu păr roșcat sunt adesea văzute ca fiind vii, imprevizibile sau chiar misterioase. Această conotație poate adăuga o aură de caracter unic sau nonconformism persoanelor cu numele „Roux”. Conotații emoționale: Roșul din „Roux” poate desemna, ca și în alte limbi, idei de pasiune sau curaj, dar și de rebeliune și independență.
Rossi	„Rossi” este derivat din cuvântul italian „rosso”, ce înseamnă „roșu”	Inițial, ar fi putut descrie o persoană cu părul roșcat. „Rossi” este un nume asociat cu multe personalități celebre din Italia, cum ar fi motociclistul Valentino Rossi, ceea ce poate aduce conotații de faimă, curaj și succes. Conotații sociale: fiind unul dintre cele mai frecvente nume de familie din Italia, „Rossi” poate evoca și o legătură cu tradiția, stabilitatea și un sentiment de apartenență la o comunitate largă.
Bluebell	din limba engleză, „blue” înseamnă albastru, iar „bell” înseamnă „clopot”; se referă la floarea cu același nume „clopoțel”.	Numele „Bluebell” aduce cu sine conotații de frumusețe naturală, fragilitate, inocență și seninătate, având o puternică asociere cu natura și cu renașterea primăverii. De asemenea, numele evocă o stare de calm și liniște, dar și un aer de magie și poezie. Prin urmare, „Bluebell” este un nume delicat, plin de simbolism și sensibilitate, adesea asociat cu trăsături de inocență și frumusețe efemeră.
Gris	provine din franceză și spaniolă, unde cuvântul „gris” înseamnă „gri”	Ca nume de familie, Gris era folosit pentru a descrie o persoană cu părul gri sau cu o înfățișare cenușie. Numele „Gris” poate fi asociat cu stări de îndoială sau ambiguitate morală, nefiind nici complet negativ, nici complet pozitiv. Numele „Gris” poate conota o persoană sau o entitate care preferă să stea în fundal, fără a atrage atenția.
Blau	provine din limba germană, unde „blau” înseamnă „albastru”	Numele „Blau” aduce cu sine o serie de conotații complexe, în funcție de contextul cultural și simbolic. Este asociat cu pacea, stabilitatea, loialitatea și profunditatea, are conotații legate de ordine, tradiție și stabilitate, albastrul este asociat cu partidele politice; în limba germană, cuvântul „blau” are și o conotație informală „blau sein” înseamnă „a fi în stare de ebrietate”.

Verde	provine din spaniolă/italiană – înseamnă „verde”	Nume de familie întâlnit în Spania și Italia. „Verde” este asociat cu mișcările politice ecologiste sau partidele verzi, care promovează protecția mediului, sustenabilitatea și drepturile animalelor, având conotații legate de respect pentru natură și viață ecologică. În alte contexte, verdele simbolizează și invidie sau gelozie, în special în expresii precum „a fi verde de invidie”.
Giallo	„giallo” înseamnă „galben” în italiană	În Italia, termenul „giallo” este folosit pentru a descrie un gen de literatură și filme polițiste, de mister și horror. În anii 1900, cărțile de mister și crime din Italia au început să fie publicate cu coperta galbenă, ceea ce a dus la popularizarea termenului „giallo”, adesea asociate cu o combinație de frică, curiozitate și suspans, ceea ce face ca numele să fie însoțit de conotații puternice legate de tensiune și intrigă.
Noir	de origine franceză și provine din latinescul „niger,” reflectând culoarea neagră	Numele „Noir” evocă uneori un sentiment de nostalgie pentru trecut, în special pentru perioada interbelică sau pentru anii 1940-1950, datorită influenței filmului și literaturii „noir”. Acest nume poate sugera o legătură cu vremurile trecute, dar și o dorință de a păstra un stil clasic. În domeniul parfumeriei și modei, cuvântul „noir” este folosit frecvent pentru a evoca luxul și rafinamentul.
Schwarz	provine din limba germană, înseamnă „negru”	„Schwarz” în Germania poate avea conotații legate de simbolismul național. Negrul este una dintre culorile drapelului german, iar istoric vorbind, este asociat cu idei de putere, seriozitate și autoritate. Acest termen este folosit în diverse expresii cu conotații negative sau ironice. De exemplu, „schwarzsehen” înseamnă „a fi pesimist” sau „a vedea lucrurile în negru”.
Black	„black” din engleză înseamnă „negru”	„Black Power” este un termen ce simbolizează rezistența și mândria comunității afro-americane. În economie, „in the black” este o expresie care înseamnă că o afacere este profitabilă (spre deosebire de „in the red” care indică pierderi financiare). „Black Friday” este asociat cu cumpărături și reduceri masive.
Brown	de origine engleză și germanică, desemnând o culoare brună sau maro.	„Brown” are conotații legate de branduri sau companii cunoscute, precum UPS (United Parcel Service), ce este adesea denumită „Big Brown” din cauza culorii uniforme a camioanelor și uniformelor sale.

În România și Republica Moldova există numeroase nume de familie [3] re conțin culori, iată câteva exemple: Albulescu, Roșca, Roșianu, Roșioru, Negruț, Negru, Negulescu, Alb, Albu, Verdeș, Galben, Gălbenuș. Aceste nume de familie reflectă atât trăsături fizice, cât și legături cu natura sau peisaje, dar au și un substrat cultural bogat, asociat cu simbolismul fiecărei culori în parte.

*Semiotica numelor proprii*, ce includ nume de culori, oferă o oportunitate interesantă pentru predarea limbii și literaturii, permițând elevilor să exploreze semnificațiile simbolice și conotațiile culturale ale culorilor în diferite contexte. Culorile asociate numelor proprii pot funcționa ca *semne* ce reflectă trăsături de caracter, relații de putere, statut social, emoții sau teme literare. În perspectivă didactică

**Tabelul 2. Semnificații cromatice atribuite personajelor literare**

Culoare	Nume personaj	Opera
Alb	Harap-Alb	„Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă
	Colț Alb	„Colț Alb” de Jack London
	Alba	„Donna Alba” de Gib Mihăescu
	Bianca Minola	„Îmblânzirea scorpiei” de William Shakespeare,
Sur	Grey Beaver	„Colț Alb” de Jack London
Negru	Negru-Vodă	„Meșterul Manole”, baladă populară
Roșu	Iapa Roșie	„Cartea de la Metopolis” de Ștefan Bănuțescu
	Scarlett O’Hara	„Pe Aripile Vântului” de Margaret Mitchell
	Ruby Gillis	„Anne of Green Gables” de Lucy Maud Montgomery
	Împărat Roșu	„Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă
Violet	Violet Beauregarde	„Charlie și fabrica de ciocolată” de Roald Dahl
Verde	Împărat Verde	„Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă



că, acest aspect poate fi analizat pentru a dezvolta gândirea critică, abilitățile de interpretare literară și înțelegerea semiotică a simbolurilor cromatice. În context, am realizat o analiză a unor opere literare în care personajele poartă nume ce conțin culori, pe care le prezentăm în continuare [1], [4]:

Intenționăm să analizăm *triangularea cromatică* în câteva opere literare române și engleze după următoarea structură: *culoare* (semnificația simbolică) – *personaj* (numele ce include această culoare și semnificația acestuia) – *caracterul personajului* (corespondența între nume și trăsăturile personajului).

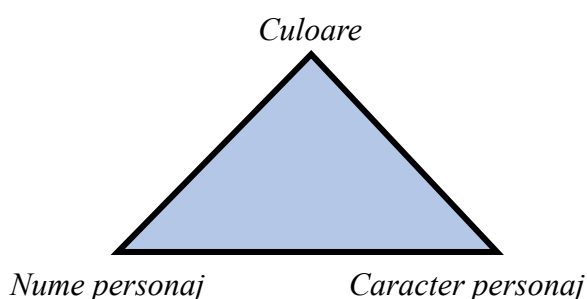


Figura 1. Triangularea cromatică

În continuare propunem o analiză a personajului principal din „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă. Potrivit Dicționarului de Simboluri [2], *albul* este culoarea aceluia aflat într-o etapă de tranziție, a aceluia care urmează să își schimbe poziția. Albul reprezintă purificarea și transformarea, iar acest simbolism este clar reflectat în parcursul lui Harap-Alb. Numele protagonistului Harap-Alb este un paradox al semnificațiilor; „este creat având la bază o figură de stil, *oximoron* – *haráp, hărăpoaică* s. (bg., sârb., rus. *Aráp*, ngr. *Arápis*, turc. '*Arap*. V. **arab**). Om de rasa neagră; bărbat oacheș. – Pin Olt. **arap, arăpoaică**. sursa: MDA2 (2010). Acest nume complex (în care *negrul* este pus alături de *alb*) evidențiază dualitatea personajului, simbolizând lupta dintre lumină și întuneric, bine și rău, - o unitate și luptă a contrariilor”, precum și un proces de transformare morală și inițiere. Totodată, „alb” sugerează puritatea, înnoirea și lumina, iar „harap” înseamnă rob, sclav. De asemenea, numele prefigurează călătoria personajului de la un statut de inferioritate (sclav) la cel de erou luminat și nobil, dezvăluit de Sfânta Duminică prin apelativul „luminat crăișor” [5].

La începutul poveștii, Harap-Alb se dovedește a fi un personaj imperfect, vulnerabil și neîncrezător. El este inițial marcat de slăbiciune, lipsă de încredere și naivitate, așa cum demonstrează panica și uita-

rea sfaturilor tatălui în situații critice. Aceste trăsături sugerează necesitatea unei *transformări*. Însă, pe parcursul probelor inițiatice, el dezvoltă treptat calități pozitive, cum ar fi *bunătatea*, demonstrată prin actul de milostenie, și *curajul*, manifestat în confruntarea cu ursul. De asemenea, sensibilitatea sa față de viețuitoare aparent neînsemnată reflectă o maturizare profundă.

În final, Harap-Alb trece printr-un proces de *moarte și înviere*, cu conotații inițiatice, ceea ce simbolizează *treccrea de la un statut la altul*. El devine un împărat matur și înțelept, re consolidându-și *identitatea* și dovedind că a atins o *armonie* între numele său, culoarea pe care o poartă, și caracterul pe care l-a dezvoltat. Astfel, numele Harap-Alb, simbol al opozițiilor (negru-alb, sclav-nobil), se dovedește a fi o descriere exactă a *procesului său de transformare*, de la slăbiciune la noblețe. Rezultă că legătura nume de culoare – nume personaj și caracterul acestuia sunt în deplină armonie.

Un personaj celebru din literatura engleză este „Scarlett O’Hara” din romanul lui Margaret Mitchell „Pe Aripile Vântului”. Numele „Scarlett” este derivat din vechiul cuvânt englez „sceorl” sau „sceorlot”, care înseamnă „roșu strălucitor” sau „stacociu”. Acest nume a fost adesea folosit pentru a descrie persoanele cu păr roșu sau piele roșiatică. De-a lungul timpului, a evoluat într-un nume de familie și apoi a fost adoptat ca nume dat. Astfel, numele „Scarlett” este strâns asociat culorii stacocii și are conotații de vivacitate, căldură, curaj și intensitate.

Alegerea numelui „Scarlett” pentru personaj este semnificativă, deoarece reflectă personalitatea ei „de foc”, capacitatea ei de a se adapta și de a supraviețui în circumstanțe dificile. În plus, culoarea roșie simbolizează atât natura pasională a lui Scarlett, cât și vărsarea de sânge și frământările din perioada Războiului Civil, adăugând și mai mult profunzime caracterului ei și temelor romanului. În roman Scarlett O’Hara este descrisă ca un personaj cu voință puternică și hotărâtă, care traversează provocările din epoca Războiului Civil de Sud, dând dovadă de rezistență și ingeniozitate în fața adversității.

Astfel, în această operă triangularea componentelor cromatice: culoarea „stacocii” – nume personaj „Scarlett” – caracterul personajului: persoană înflăcărată, pasională ce se adaptează condițiilor dure pentru a supraviețui –, sunt în deplină armonie.

În opera literară cu caracter popular „Meșterul Manole”, personajul, care poartă o culoare în nume, este Negru-Vodă. Potrivit Dicționarului de Motive și

Simboluri Literare, negrul este asociat cu „doliul”, aducând cu sine moartea și durerea [2]. Componenta „Vodă”, de origine slavonă, înseamnă domnitor. Astfel, numele Negru-Vodă poate fi interpretat ca semnificând „acela care domnește în întuneric”, aducând durere și moarte.

Personajul Negru-Vodă reflectă perfect aceste semnificații. Deși este un personaj istoric, supranumit Radu Negru, fondator și domnitor al Țării Românești, numele său în contextul operei prefigurează un caracter dominat de autoritate, cruzime și orgoliu. Îngâmfat și autoritar, Negru-Vodă își exprimă ambiția de a construi o mănăstire „cum n-a mai fost alta...” [1], dar cruzimea sa se manifestă pe deplin atunci când îi șantajează cu moartea pe meșterii care nu pot îndeplini porunca de a ridica o mănăstire frumoasă.

Această cruzime este subliniată prin versurile: „iar de nu, apoi/V-oi zidi pe voi,/ V-oi zidi de vii/ Chiar în temelii” [1]. Atitudinea sa despotică și amenințările repetate cu moartea față de meșterii care nu reușesc să finalizeze construcția demonstrează că „negrul” din numele său simbolizează absența luminii, milei și a empatiei. Autorul anonim accentuează orgoliul și cruzimea personajului prin faptele sale, inclusiv promisiunea nerespectată de a-i răsplăti pe meșteri și lipsa de scrupule atunci când, din gelozia că meșterii ar putea construi o mănăstire mai frumoasă, le ordonă să fie lăsați să moară pe acoperișul edificiului.

Deși Negru-Vodă este caracterizat și printr-o anumită sensibilitate artistică, admirând „falnica zidire”, egoismul și cruzimea sa domină întreaga narațiune. Această combinație de trăsături reflectă exact simbolismul numelui său, unde negrul sugerează întunericul și moartea, iar „vodă” accentuează puterea autoritară exercitată fără limite morale.

În concluzie, în „Monastirea Argeșului” concordanța dintre culoare (negru), numele personajului (Negru-Vodă) și caracterul său – dominat de orgoliu, cruzime și egoism –, este evidentă și bine susținută de faptele și comportamentul acestuia în operă.

Analiza detaliată a celor trei opere de mai sus ne-a condus la elaborarea unei metode de predare pe care am denumit-o **Semiotica Triangulării Componentelor Cromatice (STCC)**.

**Obiectiv general:** dezvoltarea competenței de analiză semiotică și de interpretare literară, prin aplicarea metodei STCC în descrierea personajelor din operele literare. Elevii vor explora semnificațiile cromatice ale numelor și modul în care acestea re-

flectă caracteristicile personajelor și structura operei literare.

**Obiective specifice:**

- identificarea și interpretarea culorilor din numele personajelor literare;
- analizarea simbolismului cromatic în funcție de contextul cultural și social;
- aplicarea metodei STCC pentru a evalua corespondența dintre nume, culoare și caracterul personajului;
- explorarea manierei în care autorii anticipează evoluția narativă și temele prin alegerea numelor și culorilor asociate personajelor.

**Structura metodei STCC:**

**1. Introducerea conceptului semiotic de culoare:** profesorul va explica faptul că, în operă, culoarea, termenul cromatic reprezintă un semn, o unitate semiotică ce poartă semnificații simbolice în contextul cultural. De exemplu, *roșul* poate simboliza pasiunea sau pericolul, focul, căldura, etc., în timp ce *albul* poate sugera puritatea, lumina, inocența sau, în alte contexte, moartea.

**2. Explicarea metodei STCC:**

- **Culoarea – semnificația simbolică:** fiecare culoare atribuită unui personaj sau unui element din text poartă o semnificație culturală și simbolică. Elevii vor identifica și vor discuta semnificația culorii, în funcție de contextul operei;
- **Nume care poartă culoarea:** elevii vor identifica personajele care au în numele lor o culoare sau o trimitere la o culoare și vor analiza rolul acestei alegeri;
- **Caracterul personajului – corespondența între nume și personalitate:** elevii vor analiza dacă trăsăturile de caracter ale personajului corespund simbolismului culorii din numele său.

**Aplicare practică.** Exemple literare:

1. Analiza STCC „Harap-Alb” de Ion Creangă.

**Culoarea:** „Alb” – simbol al purității, dar în contextul „Harap” (care înseamnă „negru” sau „sclav”), creează o dualitate cromatică;

**Nume:** „Harap-Alb” – combină semnificațiile de „negru” și „alb” – oximoron, sugerând o tensiune între condiția sa aparentă și potențialul său de puritate sau noblețe;

**Caracter:** de-a lungul poveștii, Harap-Alb evoluează dintr-un personaj supus în rolul său de slujitor (Harap) spre un erou nobil și pur (Alb), reflectând exact simbolismul cromatic din numele său.

*Întrebare:* cum reflectă numele lui Harap-Alb dualitatea personajului și cum simbolizează culoarea albă trecerea de la un statut umil la cel de erou?

*Concluzie:* personajul Harap-Alb reflectă o complexă dualitate cromatică, sugerată de oximoronul din numele său, care combină „Harap” (negru, sclav) și „Alb” (purtare, noblete). Această tensiune dintre negru și alb simbolizează parcursul inițiat al personajului, de la o condiție umilă de slujitor la statutul de erou nobil și pur. Numele său devine astfel un simbol al evoluției interioare, iar întregul arc narativ al personajului confirmă legătura dintre culoare, nume și caracter. În final, Harap-Alb atinge o transformare completă, ceea ce evidențiază armonia dintre cele două componente cromatice, precum și mesajul moral al poveștii: nobila ascensiune prin curaj și virtute.

2. Analiză STCC „Scarlett O’Hara” din romanul lui Margaret Mitchell „Pe Aripile Vântului”.

*Culoare (Stacojiu):* Stacojiu, simbol al pasiunii, curajului și rezistenței, este o culoare care reflectă exact personalitatea lui Scarlett O’Hara. Această culoare simbolizează atât latura sa emoțională și pasională, cât și forța interioară de a se adapta și de a supraviețui în fața provocărilor sociale și economice ale vremurilor dificile.

*Nume (Scarlett):* Numele „Scarlett” este direct legat de culoarea roșie și aduce cu sine conotații de vitalitate și intensitate. Alegerea acestui nume pentru personaj este semnificativă, deoarece reflectă nu doar caracteristicile externe (energia și pasiunea), ci și puterea interioară a lui Scarlett de a depăși obstacolele și de a-și menține ambițiile.

*Caracter:* Scarlett este definită prin determinarea și ambiția sa, calități care o fac să fie un personaj extrem de adaptabil și puternic. Deși la suprafață pare guvernată de pasiune și dorințe puternice, Scarlett dovedește că este capabilă să gândească strategic, să manipuleze și să se adapteze circumstanțelor, rămânând puternică chiar și în cele mai grele momente. Aceste trăsături reflectă exact vitalitatea și curajul simbolizate de culoarea roșie.

*Întrebare:* cum reflectă numele „Scarlett” și simbolismul culorii stacojii pasiunea, curajul și forța interioară ale personajului? În ce mod aceste elemente contribuie la portretizarea lui Scarlett O’Hara ca un personaj capabil să se adapteze și să supraviețuiască în fața provocărilor vremurilor dificile?

*Concluzie:* prin metoda STCC, observăm o armonizare perfectă între culoarea roșie (stacojiu), numele Scarlett și caracterul personajului. Culoarea

roșie reflectă nu doar pasiunea și puterea interioară a personajului, ci și capacitatea sa de a rezista și a supraviețui în fața adversităților. Această corespondență cromatică subliniază complexitatea și intensitatea emoțională a lui Scarlett O’Hara, făcând din ea un personaj iconic în literatura engleză.

3. Analiză STCC Negru-Vodă din balada populară „Meșterul Manole”.

*Culoarea (Negru):* Culoarea negru exprimă durerea, moartea și absența luminii. În cazul lui Negru-Vodă, aceasta reflectă cruzimea și lipsa de compasiune a personajului, care își exercită autoritatea fără milă, aducând moartea asupra celor care îi încalcă voința. Negru simbolizează, de asemenea, puterea și dominanța sa, dar și o lipsă de umanitate și emoție.

*Nume (Negru-Vodă):* Numele Negru-Vodă combină simbolismul negrului – absența luminii, durerea și moartea – cu cel al domniei (Vodă), sugerând un conducător puternic, dar crud și autoritar. Numele reflectă caracterul dur al lui Negru-Vodă, care folosește metode violente și nemiloase pentru a-și impune voința.

*Caracter:* Caracterul lui Negru-Vodă este definit de orgoliu, cruzime și autoritate. El este un lider care recurge la șantaj și violență pentru a-și atinge scopurile, disprețuindu-i pe cei care nu se ridică la înălțimea așteptărilor sale. Egoismul său nu are limite, iar cruzimea sa este evidentă atunci când ordonă să fie ucis meșterii care construiesc mănăstirea.

*Întrebare:* cum reflectă simbolismul culorii „negru” și al titlului Vodă cruzimea și autoritatea absolută a lui Negru-Vodă în balada „Meșterul Manole”? În ce mod contribuie aceste elemente la portretizarea sa ca un conducător nemilos și la dezvoltarea temei sacrificiului în operă?

*Concluzie:* prin metoda STCC, se observă o corespondență clară între culoarea negru, numele Negru-Vodă și caracterul autoritar, egoist și crud al personajului. Culoarea negru simbolizează absența luminii, puterea și moartea, reflectând modul în care Negru-Vodă își exercită autoritatea fără milă și în detrimentul vieților altora. Numele său, Negru-Vodă, subliniază statutul său de conducător autoritar, dar și lipsa de umanitate, iar comportamentul său crud și violent confirmă această legătură simbolică între culoare, nume și caracter.

4. Analiză STCC „Donna Alba” de Gib Mihăescu.  
*Culoarea:* „Alb” – simbol al purității, dar în contextul romanului poate sugera și o idealizare periculoasă.

*Nume:* „Donna Alba” sugerează o femeie idealizată, angelică, pură, dar, în același timp, distanțată și inaccesibilă.

*Caracter:* Donna Alba reprezintă o figură simbolică a femeii ideale, dar această idealizare devine o sursă de conflict și frustrare în roman. Caracterul personajului pare să fie în contradicție cu simbolismul purității, adâncind complexitatea semiotică.

*Întrebare:* cum reflectă numele Donna Alba caracterul ei și relația sa cu celelalte personaje? Este ea într-adevăr un simbol al purității sau idealizarea ei este o capcană?

*Concluzie:* personajul Donna Alba întruchipează o feminitate idealizată, sugerată de numele său, care este asociat cu simbolismul albului – puritate, inocență și perfecțiune. Cu toate acestea, în contextul romanului, albul capătă o dimensiune periculoasă, sugerând o idealizare excesivă și distanțare emoțională, ceea ce o face pe Donna Alba inaccesibilă și greu de atins. Această idealizare devine sursa conflictului și frustrării personajelor masculine, care percep puritatea sa ca pe o piedică în calea realității. Astfel, caracterul său adâncește complexitatea semiotică a romanului, subliniind că idealizarea purității poate duce la tensiuni și dezamăgiri.

#### 5. Analiză STCC „Colț Alb” de Jack London.

*Culoarea:* „Alb” – este adesea asociat cu puritatea, inocența, lumina sau noblețea. Însă, în anumite contexte, albul poate sugera și asprimea, frigul, sau o stare de neatins, așa cum se reflectă în viața aspră din sălbăticia albă a Nordului, unde se desfășoară mare parte a romanului. În natură, albul poate reprezenta atât frumusețea, cât și cruzimea sălbăticiilor.

*Nume:* indică în mod direct culoarea albă, care este evidentă din blana parțial albă a personajului principal, dar și din colții săi, sugerând asprimea, forța și duritatea vieții în sălbăticie. De asemenea, numele său sugerează o combinație de elemente aparent opuse: alb – simbolizând puritatea sau frumusețea, și colț – un simbol al agresiunii, violenței și supraviețuirii în medii dure.

*Caracter:* Dualitatea numelui și a culorii reflectă perfect lupta interioară și evoluția lui Colț Alb. La început, Colț Alb este un animal sălbatic, guvernat de legile dure ale naturii și ale supraviețuirii. Blana sa albă poate simboliza o predispoziție către noblețe, însă colții lui sugerează brutalitatea vieții sălbatice în care este prins.

*Întrebare:* în ce fel contribuie dualitatea agresiunii - supraviețuire în evoluția personajului din sălbăticie la domesticire și la dezvoltarea temei supra-

viețuirii și a relației dintre om și natură în romanul lui Jack London?

*Concluzie:* personajul Colț Alb întruchipează o dualitate simbolică între puritatea și noblețea sugerate de alb și violența și duritatea asociate cu colții, reflectând lupta interioară dintre sălbăticie și domesticire. Această tensiune între frumusețea naturii și cruzimea vieții în sălbăticie definește parcursul personajului, care, deși inițial guvernat de instincte brutale, evoluează către o stare de loialitate și legătură cu oamenii. Dualitatea dintre albul blănii și colții ascuțiți ilustrează perfect tranziția personajului din lumea naturală dură în relația de supraviețuire și conviețuire cu omul, simbolizând complexitatea interacțiunii dintre sălbăticie și civilizație.

#### 6. Analiză STCC Bianca Minola din comedia lui William Shakespeare, „Îmblânzirea scorpiei”.

*Culoarea:* „Alb”: Alb este culoarea inocenței și a purității, dar este, de asemenea, o culoare care poate ascunde o complexitate latentă. Alb poate să își schimbe simbolistica, oscilând între polaritățile sale, la fel cum Bianca evoluează de la o imagine de supunere și blândețe la una mai complexă, cu o personalitate ascunsă și capacitatea de a manipula.

*Nume (Bianca):* numele Bianca, derivat din „albă”, inițial susține percepția despre puritatea și simplitatea personajului. Dar, pe măsură ce povestea progresează, Bianca nu mai este doar o persoană pură și supusă; ea este capabilă de *fermitate și manipulare*, arătând o dublă dimensiune a numelui său.

*Caracter:* Bianca este portretizată la început ca o tânără *docilă și modestă*, însă latura sa mai ascunsă, manipulative și fermă, o scoate din imaginea unei simple „femei supuse”. Această complexitate a caracterului reflectă natura duală a culorii albe, care poate semnifica atât puritatea, cât și o posibilă *complexitate morală*, confirmând corespondența între culoare, nume și caracter. *Întrebare:* cum reflectă simbolismul culorii alb și numele „Bianca” evoluția personajului dintr-o tânără aparent supusă și inocentă într-un personaj cu o personalitate fermă și manipulative? În ce mod contribuie această dualitate la complexitatea morală și tematică din comedia „Îmblânzirea scorpiei” de William Shakespeare?

*Concluzie:* prin metoda STCC, deducem că Bianca Minola nu este un personaj pur și simplu alb din punct de vedere al inocenței. Culoarea albă, numele și caracterul său sunt într-o strânsă legătură, reflectând o dualie complexitate. Deși pare inițial inocentă și supusă, Bianca își dezvăluie treptat latura fermă și manipulative, ceea ce confirmă că



simbolismul culorii albe în acest caz poate sugera și complexitate sau chiar o ambiție ascunsă, creând astfel o armonie interesantă între cele trei componente analizate.

7. Analiză STCC Violet Beauregarde din romanul „Charlie și fabrica de ciocolată” de Roald Dahl.

*Culoarea „Violet”:* Culoarea violet în acest context simbolizează transformarea, dar și o natură competitivă și aventuroasă. Violet este o culoare care implică mister și impredictibilitate, caracteristici care se reflectă direct în personalitatea lui Violet Beauregarde. Transformarea ei fizică în roman – de la o fată normală la o imensă sferă violet – este o manifestare literală a acestei transformări simbolice, subliniind excesul și imprudența care definesc trăsăturile ei.

*Nume (Violet):* numele Violet nu este ales întâmplător și funcționează ca un semnificant pentru caracterul său. Este un nume care poartă cu sine conotațiile culorii violet, sugerând atât aventura, cât și pericolul de a merge prea departe în căutarea succesului. De asemenea, numele devine un element memorabil în poveste, contribuind la crearea unei identități distincte pentru personajul ei.

*Caracter:* caracterul lui Violet Beauregarde este marcat de o determinare și o încredere neobosită, dar și de o impulsivitate care o face să ignore consecințele acțiunilor sale. Ea este un personaj care își împinge mereu limitele și care este mândră de realizările sale, dar această mândrie excesivă și neascultarea o duc la dezastru, în final transformându-o într-o victimă a propriei naturi.

*Întrebare :* cum reflectă simbolismul culorii violet și numele „Violet” natura competitivă și aventuroasă a personajului, dar și transformarea ei dintr-o fată normală într-o sferă violet? În ce fel contribuie mândria și impulsivitatea lui Violet Beauregarde la deznodământul poveștii și ce lecție morală poate fi extrasă din evoluția acestui personaj?

*Concluzie:* prin metoda STCC, vedem o corespondență perfectă între culoarea violet, numele Violet și caracterul personajului. Culoarea violet reflectă nu doar personalitatea ei excentrică, dar și transformarea pe care o suferă din cauza excesului și impulsivității. Violet Beauregarde este un exemplu clar de personaj a cărui culoare simbolică, nume și trăsături se împletesc armonios, creând o imagine memorabilă și profund legată de simbolismul cromatic în contextul narativ.

8. Analiză STCC Ruby Gillis din romanul „Anne of Green Gables” de Lucy Maud Montgomery.

*Culoarea:* „Rubin/ Roșu intens”. Culoarea rubinului, asociată cu roșu intens, este simbolul pasiunii, căldurii și energiei, toate trăsături care caracterizează personalitatea lui Ruby Gillis. Roșul reflectă forța și vitalitatea sa, sugerând o personalitate plină de viață, dinamică și optimistă.

*Nume (Ruby):* numele Ruby, care provine de la piatra prețioasă rubin, este strâns legat de simbolismul culorii roșii. Numele reflectă perfect vitalitatea și căldura personajului, oferind o asociere clară între nume și personalitatea vibrantă a lui Ruby Gillis. Ca și rubinul, Ruby este prețioasă în viața prietenilor săi, aducând strălucire și energie în comunitatea Avonlea.

*Caracter:* caracterul lui Ruby Gillis este marcat de prietenie, căldură și loialitate, fiind un sprijin constant pentru Anne Shirley. Ea este, de asemenea, sociabilă și veselă, având o personalitate care se potrivește simbolismului culorii roșii – plină de pasiune și vitalitate. Ruby este atractivă și fermecătoare, reflectând frumusețea și strălucirea rubinului.

*Întrebare:* cum reflectă simbolismul culorii roșu intens și numele Ruby vitalitatea, căldura și dinamismul personajului Ruby Gillis? În ce mod contribuie aceste trăsături la relațiile sale cu ceilalți, în special cu Anne Shirley, și cum influențează acest simbolism interacțiunile sociale în cadrul comunității Avonlea?

*Concluzie:* prin metoda STCC, se observă o corespondență armonioasă între culoarea rubinului (roșu intens, închis), numele Ruby și caracterul vibrant și prietenos al lui Ruby Gillis. Simbolismul culorii roșii se reflectă în vitalitatea și pasiunea pe care le exprimă Ruby în relațiile sale cu ceilalți, iar numele său o caracterizează ca o persoană prețioasă și importantă în viața prietenilor săi, oferind o contribuție esențială la lumea plină de culori din „Anne of Green Gables”.

9. Analiză STCC Gray Beaver din romanul „Colț Alb” de Jack London.

*Culoarea:* „Gri”. Culoarea gri exprimă atât duritate, cât și ambiguitate. Personajul Gray Beaver, aflat într-o zonă intermediară morală, nu poate fi catalogat simplu ca fiind bun sau rău. Griul reflectă lipsa clarității morale, dar și rezistența și seriozitatea sa în fața provocărilor vieții. Griul reprezintă și faptul că, la fel ca într-o luptă pentru supraviețuire, nimic nu este complet alb sau negru.

*Nume (Gray):* numele Gray este direct legat de culoarea gri și sugerează o autoritate gravă și un caracter dur, dar nu lipsit de complexitate. Numele

său reflectă personalitatea sa echilibrată între forță și protecție, dar și felul în care el își modelează comportamentul și influențează dezvoltarea lui Colț Alb. Gray sugerează o persoană care, asemenea culorii, poate acționa în funcție de situație, fiind capabil atât de măsuri dure, cât și de acte protectoare.

*Caracter:* Caracterul lui Gray Beaver este dur, însă nu lipsit de nuanțe complexe. El insuflă frică și respect în Colț Alb, dar îl și protejează, ajutându-l să își dezvolte abilitățile de supraviețuire. Gray Beaver este o persoană autoritară și puternică, care își folosește experiența de viață pentru a-l ghida pe Colț Alb prin lecții dure. La fel ca griul, el reprezintă un personaj intermediar, aflat între două extreme, fiind dur din necesitate, dar nu lipsit de compasiune.

*Întrebare :* cum reflectă simbolismul culorii gri și numele Gray Beaver ambiguitatea morală și complexitatea caracterului său? În ce mod influențează aceste trăsături relația sa cu Colț Alb și cum contribuie la formarea acestuia într-un mediu aspru, guvernat de supraviețuire?

*Concluzie:* prin metoda STCC, vedem o corespondență semnificativă între culoarea gri, numele Gray și caracterul dur, dar complex al lui Gray Beaver. Griul, simbol al ambiguității și rezistenței, reflectă nu doar caracterul autoritar al lui Gray Beaver, ci și natura sa morală intermediară. Personajul său este unul care se adaptează la un mediu dur, iar numele și culoarea cu care este asociat subliniază atât complexitatea comportamentului său, cât și rolul său formativ în viața lui Colț Alb. Această legătură cromatică între culoare-nume-caracter contribuie la profunzimea tematică a romanului lui Jack London.

10. Analiză STCC Împărat Verde din „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă.

*Culoarea „Verde”:* Culoarea verde simbolizează armonia, prosperitatea și stabilitatea, reflectând caracterul nobil și echilibrat al Împăratului Verde. El este un conducător care oferă stabilitate și înțelepciune și care își exercită autoritatea într-un mod calm și înțelept. De asemenea, verdele evocă speranța și regenerarea, aspecte importante în contextul poveștii, unde *Împărat Verde* din „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă moștenirea tronului este o temă centrală.

*Nume (Împărat Verde):* numele Împărat Verde combină ideea de conducător cu simbolismul armonios al culorii verde. Această combinație reflectă rolul său de protector și îndrumător în poveste, dar și natura echilibrată și înțeleaptă a personajului. Împărat Verde reprezintă un conducător care prețuieș-

te oamenii și valorile lor, indiferent de statutul lor social, aducând armonie și respect în relațiile sale.

*Caracter:* caracterul lui Împărat Verde este definit de noblețea și înțelepciunea sa, calități care sunt direct legate de simbolismul culorii verzi. El este un conducător capabil să aprecieze oamenii pentru calitățile lor interioare și să își păstreze calmul și echilibrul în situații dificile. Este un personaj sfătos, care împărtășește înțelepciunea sa prin pilde populare, fiind un exemplu de autoritate morală.

*Întrebare :* cum reflectă simbolismul culorii verde și numele Împărat Verde trăsăturile de caracter ale acestui personaj, cum ar fi armonia, noblețea și echilibrul? În ce mod contribuie aceste trăsături la rolul său în poveste și la relația cu Harap-Alb, în special în contextul temei inițierii și maturizării eroului?

*Concluzie:* prin metoda STCC, se observă o corespondență armonioasă între culoarea verde, numele Împărat Verde și caracterul nobil, calm și înțelept al personajului. Simbolismul verdelui se reflectă în armonia și echilibrul pe care Împărat Verde le aduce în poveste, fiind un conducător respectabil și un model de conduită. Numele său, asociat cu culoarea verde, subliniază natura sa protectoare și rațională, contribuind la echilibrul narativ al basmului și la construirea unui context stabil pentru parcursul eroului Harap-Alb.

11. Analiză STCC Împărat Roșu din „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă.

*Culoarea „Roșu”:* Culoarea roșie exprimă autoritate, furie și violența. În cazul Împăratului Roșu, aceasta subliniază trăsăturile sale despotice și răzbunătoare, evidențiind o mânie mocnită și o autoritate absolută, dar lipsită de umanitate și compasiune. Roșul este și culoarea focului, iar Împăratul Roșu este descris ca un personaj care arde continuu de mândrie și mânie, caracteristici centrale ale personalității sale.

*Nume (Împărat Roșu):* numele Împărat Roșu reflectă atât puterea autoritară a unui conducător, cât și intensitatea emoțională a personajului. Roșul, culoarea sângelui și a focului, este alegerea perfectă pentru a sugera caracterul violent, furios și necruțător al Împăratului Roșu. Numele său subliniază, de asemenea, poziția sa de despot, conducător care folosește violența și intimidarea pentru a-și menține controlul.

*Caracter:* caracterul Împăratului Roșu este marcat de cruzime, lipsă de empatie și o mânie nestinsă. Aceste trăsături reflectă simbolismul culorii roșii,

care în acest caz sugerează nu doar puterea, ci și distrugerea și autoritatea despotică. Împăratul Roșu este un conducător care își exercită puterea fără milă, ghidat de furie și mândrie, iar comportamentul său rezonază perfect cu simbolismul roșului ca culoare a violenței și conflictului.

*Întrebare:* cum reflectă simbolismul culorii roșu și numele Împărat Roșu trăsăturile de autoritate, mândrie și cruzime ale acestui personaj? În ce mod contribuie aceste trăsături la rolul său antagonic în poveste și la provocările pe care le întâmpină Harap-Alb în călătoria sa inițiativă?

*Concluzie:* prin metoda STCC, observăm o corespondență clară între culoarea roșu, numele Împărat Roșu și caracterul despot, crud și mândru al personajului. Roșul, simbol al focului, furiei și autoritarismului, reflectă exact comportamentul Împăratului Roșu, care guvernează cu mânie și violență, fără milă pentru cei din jurul său. Numele său și culoarea sa sunt în deplină armonie cu caracterul său distrugător, oferind o imagine a unui conducător care se lasă ghidat de putere distructivă și mândrie extremă. Această corespondență cromatică contribuie la portretizarea complexă a Împăratului Roșu în basm.

12. Analiză STCC Iapa-Roșie din romanul „Cartea de la Metopolis” de Ștefan Bănuțescu.

*Culoarea „Roșu”.* Culoarea roșie simbolizează pasiunea, forța impulsivă și vitalitatea, dar și un pericol latent. În cazul Iapei-Roșii, roșul devine un simbol al controlului și al cruzimii sale, reflectând autoritatea și impunerea voinței asupra altora. Roșul indică, de asemenea, frumusețea atrăgătoare a personajului, care, la fel ca și roșul intens, poate captiva, dar și impune frică.

*Nume (Iapa-Roșie):* numele Iapa-Roșie reflectă nu doar legătura cu culoarea roșie, ci și forța animalică a personajului, sugerând o personalitate sălbatică și liberă, dar și neîmblânzită. Alegerea acestui nume subliniază puterea fizică și caracterul dominant al personajului, dar și tendința sa de a exercita control asupra celorlalți prin metode dure și probante.

*Caracter:* Iapa-Roșie este un personaj cu o personalitate puternică și impulsivă, capabilă de probe dure și comportamente necruțătoare. Această forță și cruzime sunt în armonie cu simbolismul roșului, care semnifică atât pasiunea, cât și autoritatea agresivă. Iapa-Roșie este caracterizată de determinare, dar și de un comportament de testare și control al celorlalți, în special în relația sa cu Glad. Acest com-

portament confirmă faptul că personajul reflectă perfect caracteristicile asociate culorii roșii.

*Întrebare:* cum reflectă simbolismul culorii roșu și numele Iapa-Roșie trăsăturile de forță, autoritate și impulsivitate ale acestui personaj? În ce mod influențează aceste trăsături relațiile sale cu celelalte personaje și cum contribuie la temele de metamorfoză și identitate din romanul „Cartea de la Metopolis”?

*Concluzie:* prin metoda STCC, observăm o corespondență perfectă între culoarea roșu, numele Iapa-Roșie și caracterul puternic, autoritar și impulsiv al personajului. Roșul simbolizează controlul, autoritatea și forța dominatoare pe care Iapa-Roșie o exercită, iar numele său subliniază legătura sa cu puterea animalică și impulsivitatea. Această triangulare cromatică contribuie la dezvoltarea unui personaj complex și fascinant, caracterizat de metamorfoze continue și de o identitate volatilă, cum sugerează și cadrul narativ al romanului.

Prin utilizarea metodei *Semiotica Triangulării Componentelor Cromatice* (STCC), elevii vor dobândi o înțelegere mai profundă a modului în care culorile și numele personajelor pot fi folosite ca *instrumente semiotice* pentru a anticipa tema și evoluția operei literare. Acest tip de analiză dezvoltă abilitățile critice ale elevilor și le permite să exploreze moduri mai subtile și complexe de interpretare a textului literar din perspectivă semiotică.

*Concluzii.* Semiotica numelor de culori reflectate în numele proprii în diferite limbi poartă adesea conotații simbolice, emoționale sau descriptive ce contribuie la bogăția culturii și a operelor literare. Așadar:

- **semiotica numelor proprii ce conțin culori** evidențiază modul în care aceste nume funcționează nu doar ca simple etichete, ci ca semne încărcate de semnificații culturale și simbolice complexe. Aceste nume transmit diverse mesaje și asociații culturale, reflectând valori, identități, emoții și perspective specifice contextului în care sunt utilizate;
- autorii folosesc culorile în nume, uneori și în porecle („Iapa-Roșie”), alteleori denumiri de flori („Violet”), și chiar de pietre prețioase („Ruby”), atribuite personajelor din lucrările lor, pentru a crea o imagine mentală puternică a personajului și pentru a evidenția anumite caracteristici sau trăsături ale acestora;
- adesea culoarea manifestă dualitate: alb – inițiere la personajul Harap-Alb, Colț Alb și alb – puritatea, blândețe și manipularea la perso-

najul Bianca, Alba; roșu strălucitor – Scarlet, un personaj cu voință puternică, hotărâtă, și roșu - forța impulsivă și generoasă, a tinereții și erosului liber la personajul Iapa-Roșie; un roșu intens la Ruby reflectă prietenie, loialitate și companie și roșu – mândria și furia ce arde la personajul Împărat Roșu; negru – domnire aducătoare de moarte și durere la Negru-Vodă și negru – un harap cu trăsături negative la Harap-Alb;

- culoarea poate fi folosită pentru a sublinia personalitatea sau starea emoțională a personajului, pentru a transmite o anumită atmosferă sau pentru a evidenția anumite simboluri sau teme din operă;
- utilizarea culorilor în numele personajelor poate contribui la construirea unui univers ficțional mai bogat și mai complex.

În general, încorporarea culorii în componentele triangulării este o tehnică creativă pe care autorii o folosesc pentru a-și îmbogăți opera, pentru a aprofunda caracterizarea și pentru a evoca emoții sau semnificații profunde, devenind și o metodă interactivă în predarea numelor de culori.

Prin utilizarea metodei *Semiotica Triangulării Componentelor Cromatice (STCC)* elevii nu doar că vor explora semnificațiile culorilor și ale numelor personajelor în operele literare, ci își vor dezvolta și *competența semiotică*. Această metodă îi încurajează să analizeze și să interpreteze *semnele și simbolurile cromatice* din textele literare, oferindu-le instrumentele necesare pentru a descifra și anticipa tema și evoluția acțiunii narative. Prin această abordare, elevii sunt antrenați să vadă culorile și numele personajelor nu doar ca elemente decorative, ci ca *instrumente semiotice* esențiale în structurarea operei. Această înțelegere îi ajută să descifreze *mesajele ascunse și simbolurile* dintr-un text, dezvoltându-le astfel *abilitățile critice și gândirea analitică*. Prin explorarea *modurilor subtile și complexe de interpretare* a textului literar în perspectivă semiotică, elevii dezvoltă o *competență avansată*, ce le permite să recunoască și să interpreteze simboluri, să analizeze semnele într-un context cultural și narativ și să înțeleagă cum fiecare element contribuie la *înțelesul global* al operei. Astfel, ei învață să fie mai flexibili și adaptabili în interpretarea literaturii și a mesajelor culturale, esențială pentru o *comunicare eficientă și o înțelegere profundă* a lumii înconjurătoare.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALEXANDRESCU Emil, GAVRILĂ Dana, 2002, *Literatura română în analize și sinteze*. Ediția a III-a. Chișinău: Tipografia Centrală. ISBN: 9975-68-017-8.
2. Ciobanu, Maria, 2005, *Dicționar de motive și simboluri literare*. Chișinău. ISBN 9975-9608-1-2.
3. CIORĂNESCU Alexandru. *Dicționarul etimologic al limbii române*. București: Editura Saeculum, 2000. ISBN: 973-657-305-2.
4. ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. © 2001-2024 Douglas Harper [citată 06.09.2024] Disponibil: <https://www.etymonline.com/>.
5. IONAȘ Anatol. *Semiotica lingvistică*. Chișinău: CEP UST, 2020. ISBN 978-9975-76-317-2.
6. SEBEOK Thomas. *Semnele: o introducere în semiotică*. Trad. din eng. Mărculescu Sorin. București: Humanitas, 2002. ISBN 973-50-0184-5.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.05>  
CZU: 159.9:37.015:373=161.1

## РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Думитру ПАТРАШКУ,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Государственный Педагогический  
Университет имени Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ  
ORCID.ORG/0000-0001-7153-7727

Олеся ЗГУРЯН,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры Педагогике и методике начального образования  
факультета Педагогике и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, РМ  
ORCID ID: 0009-0004-0115-9491

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования развития когнитивной сферы младших школьников. Рассмотрены теоретические аспекты понятий „исследовательская деятельность” и „когнитивная сфера”. Автором представлена программа внеурочной деятельности „Юные исследователи” и задания исследовательского характера для детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, когнитивная сфера, младший школьник, внеурочная деятельность.

## DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN RESEARCH ACTIVITIES

**Summary.** The article examines the problem of formation of development of cognitive sphere of primary school children. Theoretical aspects of concepts of „research activity” and „cognitive sphere” are considered. The author presents the program of extracurricular activities „Young researchers” and research tasks for children of primary school age.

**Keywords:** research activities, cognitive sphere, primary school children, extracurricular activities.

**Актуальность исследования.** Сегодня исследовательская деятельность учащимися всех классов — неотъемлемый атрибут их школьной жизни. Уже в начальной школе дети вовлекаются в разработку, выполнение, презентацию исследовательских работ. Исследования школьников могут быть разнообразными по виду, типу, продолжительности, условиям, результатам и т.п. Однако значительная часть учителей начальной школы и родителей школьников, считают исследовательскую деятельность учащихся пустой тратой их и своего времени, полагая чем-то малозначимым. И тогда учителя исполняют свои обязанности по «проведению» детьми исследовательских работ как очередное мероприятие для отчета, «галочки». А родители,

вздыхая, по вечерам выполняют «исследовательскую работу», заданную учителем их ребенку. Тем не менее, продуманный и грамотно подготовленный учебный исследовательский проект несет в себе колоссальный развивающий потенциал и в развитии когнитивных особенностей, которые выступают в качестве основы для формирования личности и психики ребенка.

Обзор научной литературы свидетельствует о том, что, несмотря на большое количество работ, посвященных исследовательской деятельности, мало исследован вопрос о влиянии исследовательской работы начальной школы на развитие высших психических функций и когнитивных особенностей школьников. В своей работе мы изучали развитие когнитивной сфе-

ры в младшем школьном возрасте, через формирование следующих особенностей:

- развитие оперативной зрительной памяти;
- формирование различных видов мышления и их объединение в когнитивной деятельности;
- формирование в интеллектуальном процессе этапов подготовки и исполнения (когда полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой).

Таким образом, сложились противоречия между необходимостью в развитии когнитивных особенностей и отсутствием заданий у педагогов, направленных на данное развитие; между ориентированностью на сохранение и развитие целостной, адаптивной образовательной среды и невозможностью формирования в условиях массовой школы индивидуальных когнитивных особенностей.

Разрешение данных противоречий, на наш взгляд, возможно с помощью создания в образовательном процессе педагогических условий для развития когнитивной сферы младших школьников, посредством реализации программы внеурочной деятельности исследовательского характера. Это и определяет актуальность настоящего исследования, посвященного **проблеме** развития когнитивной сферы младших школьников.

**Цель экспериментального исследования** состоит в апробации и экспериментальном доказательстве эффективности внеурочной программы для начальной школы «Юные исследователи».

Методологическую и теоретическую основы исследования составили:

- исследования когнитивного развития младших школьников: Дж. Брунер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Ж. Пиаже, Д.А. Фарбер, Д.Б. Эльконин и др. [1, 2, 3, 4, 6, 9, 12, 13].
- теории исследовательской деятельности: Дж. Дьюи, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, У.Х. Килпатрик, С. Френе, Д.Б. Эльконин, D. Ratrașcu, А. И. Савенков и др. [5, 2, 6, 7, 13, 14, 15, 8].

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, предлагаем рассмотреть понятие «исследовательской деятельности» в школе и сделать некоторые пояснения относительно используемого термина «когнитивная сфера».

Под *исследовательской деятельностью* мы понимаем деятельность, регулирующую сознанием и активностью личности и направленную на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей. Продуктом исследовательской деятельности является новое знание, которое получено в соответствии с объективными законами [11].

Исследовательская деятельность способствует умению самостоятельно добывать знания и, направлена на формирование исследовательской культуры мышления, в основе которой лежит способность: видеть противоречия и проблемы, выдвигать гипотезы, устанавливать, описывать и объяснять факты, наблюдать, проводить эксперименты.

Что касается интерпретации понятия «когнитивной сферы», то существуют различные подходы. Часто зарубежные специалисты в области педагогики и психологии (М. Лахлу, Э. Оттоне, М. Швებель) применяют понятие «когнитивная сфера» при описании внешних условий когнитивного развития личности школьника в процессе учебного взаимодействия.

В нашем исследовании, под *когнитивной сферой* мы понимаем совокупность познавательных процессов, свойств и состояний личности, которые выполняют функции познания. Развитие когнитивной сферы в младшем возрасте приводит к формированию высших функций психики: памяти, произвольности, мышления, внимания, воображения. Такие когнитивные процессы, как память, внимание и воображение учащегося, приобретают самостоятельность овладевать специальными действиями, позволяющими сконцентрироваться на задаче, запомнить, выйти за рамки образов воспринимаемого ранее [10].

Анализ подходов к изучению когнитивных функций учащихся начальных классов позволяют выделить несколько ключевых направлений умственного развития в младшем школьном возрасте. Это включает в себя овладение речью как инструментом мышления, развитие различных форм мыслительной деятельности и их интеграцию в единую когнитивную систему, а также формирование этапов подготовки и реализации в интеллектуальном процессе, где достигнутый результат анализируется в контексте заданных условий и возникшей проблемы [10].

Поиск путей развития когнитивной сферы младших школьников в условиях современного образования инициирует педагогическое сообщество на изыскание методов и средств, способных решать образовательно-воспитательные задачи на принципах развития личности. При этом необходимо понимать то, что любая, даже самая совершенная методическая разработка, не может быть «вживленной» в жизнедеятельность образовательного учреждения без определенной ее адаптации к конкретным социокультурным условиям. В связи с этим, нам представляется наиболее оправданным, для эффективного достижения целей нашего исследования, путь разработки программы внеурочной деятельности с исследовательскими заданиями для практической реализации в начальной школе.

**Организация исследования.** В проведенном нами исследовании проверялась гипотеза о том, что если в процессе внеурочной деятельности систематически вовлекать в реализацию программы «Юные исследователи» младших школьников, то это будет способствовать развитию их когнитивной сферы.

Опытно-экспериментальная работа организована на базе Тираспольской средней школы № 9 в 4-х классах. Для эксперимента были привлечены обучающиеся 4-го «Е» класса – экспериментального. В качестве контрольного был выбран 4-й «Г» класс.

**Методы диагностики.** В диагностике развития когнитивной сферы у школьников младшего школьного возраста использовались следующие методы исследования: тестирование, наблюдение, беседа, методы опроса, анализ продуктов деятельности по изучению интеллектуальных особенностей младших школьников. На первом этапе исследования обучающимся были предложены методики, направленные на определение уровня развития когнитивных функций, таких как внимание, память и мышление у младших школьников.

**1. Тест Тулуз-Пьерон, для оценки объема и качества произвольного внимания.** Он состоит из нескольких различных подтестов, каждый из которых оценивает определенные аспекты внимания. Школьникам предлагались следующие подтесты:

*а) Подтест на визуальное внимание.* В этом подтесте детям предлагается список предметов,

изображенных на карточке. Задача заключается в том, чтобы быстро и точно определить, сколько раз встречается определенный предмет.

*б) Подтест на аудиальное внимание:* Детям предъявляются серии звуков, которые они должны повторять или идентифицировать, игнорируя другие шумы или отвлекающие факторы;

*с) Подтест на внимание и устойчивость к монотонной деятельности.* Этот подтест оценивает способность долго сохранять внимание на одной и той же задаче или деятельности, несмотря на ее монотонность;

*д) Подтест на внимание и переключение между задачами.* В этом подтесте детям предлагается выполнить серию заданий, требующих быстрого переключения внимания между разными видами деятельности или информацией.

**2. Тест для оценки развития памяти.** Для оценки речевой кратковременной памяти использовали задание, в котором испытуемому нужно было запомнить с первого раза девять слов. В начале задания учащимся предъявляется список девяти слов, например: «яблоко», «стол», «машина», «дом», «книга», «солнце», «шар», «кот», «дерево». Школьникам дается некоторое время на то, чтобы внимательно рассмотреть этот список и попытаться запомнить представленные слова. После завершения этого времени, список слов скрывается, и испытуемому предлагается написать или перечислить как можно больше слов из списка, которые он смог запомнить.

Результаты оцениваются на основе количества правильно запомненных слов из общего списка. Каждое правильно воспроизведенное слово приносит испытуемому один балл.

**3. Тест для оценки мышления.** Методический комплекс, на основе которого строилось наше исследование, выделяет и анализирует интуитивное, «осознанное» мышление, абстрактное, образное и речевое мышление. Результаты позволили нам сформировать целостное мнение о мышлении каждого школьника, его индивидуальных особенностях и функциональной специфике:

*а) Изучение интуитивного мышления.* Младшим школьникам предлагались задания на дополнение, исключение, обобщение и принцип деятельности. Детям даются задачи, требующие от них принятия решений на основе интуитив-

ных предположений и внутренних установок. Учащимся показывается ряд объектов, который необходимо дополнить объектом, который лучше всего соответствует доминирующей установке (например, сущностные, эмоциональные или ситуативные признаки).

*b) Изучение «осознанного» мышления.* Использовались задания с принципом действия. Учащимся предлагалась задача - создать план действий для решения проблемы. Учащиеся должны применить имеющиеся знания, а также умения анализировать и принимать решения. В этих заданиях уже присутствует принцип действия, и ребенку требуется анализировать его и применять в аналогичных ситуациях. Это помогает оценить сформированность у ребенка понятийной структуры и операционального механизма мышления по правилу.

*с) Изучение абстрактного мышления.* Предлагалось учащимся ряд абстрактных понятий, например, «свобода», «справедливость», «счастье». Необходимо было объяснить, что каждое из этих понятий значит для него и как он по-

нимает их в своей жизни. Это задание помогает оценить способность ребенка абстрагироваться от конкретных ситуаций и мыслить на более абстрактном уровне.

*d) Изучение образного мышления.* Рассказать историю или написать сочинение, основанное на картине или фотографии. Необходимо описать детали, эмоции персонажей и общую атмосферу. Это задание помогает оценить способность ребенка к визуальной интерпретации информации и созданию образных представлений.

*e) Изучение речевого мышления.* Школьникам предлагалось обсудить проблему или задачу с другими учениками в классе или группе. Задавались вопросы, которые стимулируют обсуждение и анализ, например, «Что вы думаете о правилах нашего класса? Какие изменения вы бы предложили?». Это задание помогает узнать у учащихся навыки анализа, аргументации и выражения своих мыслей и мнений на публичном уровне.

Полученные результаты на констатирующем этапе мы отразили в таблице.

**Таблица 1. Результаты констатирующего этапа**

Уровни	Экспериментальная группа (28 чел.)	Контрольная группа (27 чел.)
	Кол-во, %	Кол-во, %
<i>Показатели развития внимательности (Тест Тулуз-Пьерон)</i>		
Высокий	7ч. 25%	8ч. 30%
Средний	11ч. 39%	11 ч. 40%
Низкий	10 ч. 36%	8 ч. 30%
<i>Показатели развития памяти</i>		
Высокий	8 ч. 28%	5 ч. 19%
Средний	10 ч. 36%	9 ч. 33%
Низкий	10 ч. 36%	13 ч. 48%
<i>Показатели развития мышления</i>		
Высокий	5 ч. 18%	4 ч. 15%
Средний	12 ч. 43%	12 ч. 44%
Низкий	11 ч. 39%	11 ч. 41%

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 когнитивных функций, таких как внимание, память и мышление. Согласно цели нашего исследования для даль-

нейшего развития когнитивной сферы мы разработали и реализовали программу с исследовательскими заданиями во внеурочной деятельности.

**Реализация программы.** Наиболее продуктивными с точки зрения организации исследования на уроке традиционно считаются такой предмет, как окружающий мир. Разработанная



нами программа «Юные исследователи» является преемственной и интегрирована с: *окружающим миром* (связь живого и неживого, смена времен года, смена дня и ночи, круговорот веществ и энергии, оболочка Земли), *технологией* (моделирование и конструирование из бумаги, природных и бросовых материалов; лепка, папье-маше, аппликация, мозаика, плетение, изонить), *изобразительным искусством* (рисование акварелью, гуашью, граттаж), *чтением* (чтение художественных произведений природоведческой тематики, разучивание стихот-

ворных текстов), *филологией* (написание сочинений, деловых статей), *пропедевтикой* некоторых физических законов и химических формул, превращений.

Следует отметить, что во внеурочном формате учебно-исследовательская деятельность может иметь больше значимых результатов, в том числе и научных, поскольку смещается акцент в сторону самостоятельности учащихся и предполагается выход за границы учебного материала.

Рассмотрим структуру программы «Юные исследователи» для 4 класса (таблица 2).

Таблица 2. Содержание программы «Юные исследователи»

№	ТЕМА	Формы проведения занятий
1.	Природа Евразии.	<i>Теория.</i> Материки и океаны. Евразия – особенности расположения. Природа Евразии. Климатические пояса и природные зоны. Уникальные природные объекты. <i>Практические задания.</i> Работа с атласом и в контурной карте Евразии. <i>Исследовательские задания.</i> Выращивание кристаллов, опыт «Вулкан на столе», доклад «Планета жизни - Земля».
2.	Охраняемые растения и животные.	<i>Теория.</i> Животные и растения Республики Молдова. Охраняемые природные территории. <i>Практические задания.</i> Наблюдение за животными зоопарка г. Кишинева, погодой и растениями своей природной зоны, биологический рисунок. <i>Исследовательские задания.</i> опыты, направленные на понимание условий, необходимых для жизни растений (подводящие к тому что разным растениям эти условия нужны в разной мере): «На свету и в темноте», «В тепле и в холоде», «Как быстрее?», доклад «Манифест защитника природы» или «Этих животных и эти растения надо охранять».
3.	Удивительные растения и животные Земли.	<i>Теория.</i> Удивительные растения (растения-хищники, растения-гиганты, растения-карлики, растения удивительной формы, растения с удивительным запахом). Лишайники. Грибы. Бактерии. Удивительные животные (первозвери, сумчатые, броненосец, ленивец, птицы с уникальным строением тела, птицы с уникальным голосом, птицы с уникальными гнездами, уникальные рептилии и амфибии, удивительные рыбы, чудеса в мире насекомых, необычные моллюски). <i>Практические задания.</i> Биологический рисунок «Выращивание плесени». <i>Исследовательские задания.</i> Размножение дрожжей, опыты с растениями, живущими в уникальной среде, доклад «Удивительный мир живой природы»
4.	Лекарственные растения.	<i>Теория.</i> Общее представление о лекарственных растениях. Лекарственные травы. Аптекарский огород. Сборы трав и травы в составе лекарственных препаратов. Лекарственные деревья и кустарники. <i>Практические задания.</i> Изготовление гербарных листов, работа в теплице, приготовление отвара и настоя из лекарственных трав, травяного чая, рисуем с помощью отпечатков растений. <i>Исследовательские задания.</i> Наблюдение за лекарственными растениями в теплице, опыты: «Где лучше расти», «Куда тянутся корни?», доклад «Зеленая аптека»
5.	Животные и человечество	<i>Теория.</i> Человек – суперпотребитель. Потребительское отношение к животным. Этих животных мы разводим. Домашние животные. Животные, которых разводят на фермах, птицефермах, рыбководческих хозяйствах. Как живут эти животные в природе <i>Практические задания.</i> Биологический рисунок «Живая рыбка». <i>Исследовательские задания.</i> Наблюдение за животными в зоопарке, опыт «Могучая скорлупа», доклад «Животные Молдовы».

6.	Человек Земли – человек Вселенной.	<p><i>Теория.</i> Человечество планеты Земля. Ответственность человека за планету. Действия людей, разрушающие природу и природоохранные действия людей. Причастность каждого человека к жизни планеты. Экологические акции.</p> <p><i>Практические задания.</i> Изготовление природоохранных плакатов, листовок, афиш, аншлагов.</p> <p><i>Исследовательские задания.</i> Наблюдения и опыты: «В поисках пресной воды» (Как из соленой воды добыть питьевую воду?), доклад «Человек Земли – человек Вселенной».</p>
5.	Глобальные проблемы человечества.	<p><i>Теория.</i> Проблемы загрязнения Земли. Проблема разрушения озонового слоя. Проблема истребления видов животных и растений.</p> <p><i>Практические задания.</i> Участие в экологических акциях, биологический рисунок «Растения помогают живописи».</p> <p><i>Исследовательский проект.</i> «Мой вклад в защиту Земли».</p>

Особенно стоит отметить, что учащихся очень увлекали исследовательские задания. Рассмотрим пример опыта, реализованного по теме «Удивительные растения и животные Земли», а именно с растениями, живущими в уникальной среде: «Вода — это хорошо или плохо?» (Цель: выделить из многообразия растений водоросли. Оборудование: аквариум, элодея, ряска, лист комнатного растения. Ход опыта: Учащиеся рассматривают водоросли, выделяя их особенности и разновидности (растут полностью в воде, на поверхности воды, в толще воды и на суше). Дети пробуют изменить среду обитания растения: лист бегонии опускают на воду, элодею поднимают на поверхность, ряску опускают в воду. Наблюдают, что происходит (элодея сохнет, бегония загнивает, ряска сворачивает лист). Объясняют особенности растений разной среды произрастания).

Выполнение исследовательских заданий по каждой теме программы являются и основными способами проверки результативности образовательной программы. Темы исследовательских заданий подразумевают не только содержательную проверку знаний и умений, но и позволяют отследить развивающий компонент, который выражается в развитии некоторых психических функций: скорости переработки материала, кратковременной речевой памяти; зрительно-моторной координации; абстрактного мышления; образного мышления; речевого мышления; понятийного логического мышления; понятийного интуитивного мышления; визуального линейного мышления; внимания. Качество защищенного исследовательского доклада (практическая направленность, значимость выполняемой работы, аргументированность предлагаемых решений, выводов,

выполнение принятых этапов исследования, самостоятельность, законченность, оригинальность исследования, полнота в оформлении записей, объем и глубина знаний по теме, эрудиция, ответы на вопросы: полнота, аргументированность, деловые и волевые качества докладчика: ответственное отношение, доброжелательность, контактность) позволяют судить о результативности изучения того или иного раздела темы.

Учитывая большой объем работы, важность проводимой работы, мы решили, что и родители должны включиться в этот процесс. С этой целью было проведено родительское собрание с тематикой «Развитие когнитивных способностей детей младшего школьного возраста», где говорилось об особенностях развития когнитивной сферы.

**Результаты исследования.** На контрольном этапе нашего исследования нами была поставлена цель, выявить эффективность программы «Юные исследователи», направленной на развитие когнитивной сферы младших школьников. В конце учебного года мы использовали те же диагностические средства. На следующем этапе нашего исследования предстояло сравнить результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Анализ полученных данных позволил нам составить таблицу по каждой из методик констатирующего и контрольного этапов, отражающих положительную динамику изменения младших школьников в контрольном и экспериментальном классах.

Полученные данные показывают, что в экспериментальной группе после проведения повторного диагностирования выявлена тенденция роста группы учащихся со средним и высоким уровнем, и значительно уменьшилась

Таблица 3. Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Уровни	Экспериментальный класс				Контрольный класс			
	Количество учащихся		%		Количество учащихся		%	
	До	После	До	После	До	После	До	После
<i>Показатели развития внимательности (Тест Тулуз-Пьерона)</i>								
Высокий	7	12	25%	43%	8	9	30%	33%
Средний	11	14	39%	50%	11	13	40%	48%
Низкий	10	2	36%	7%	8	5	30%	19%
<i>Показатели развития памяти</i>								
Высокий	8	11	28%	39%	5	5	19%	19%
Средний	10	13	36%	39%	9	10	33%	37%
Низкий	10	4	36%	22%	13	12	48%	44%
<i>Показатели развития мышления</i>								
Высокий	5	11	18%	39%	4	6	15%	23%
Средний	12	14	43%	50%	12	13	44%	48%
Низкий	11	3	39%	11%	11	8	41%	29%

группа учащихся с низким уровнем развития когнитивной сферы.

Уровень развития когнитивной сферы у младших школьников в экспериментальном классе после проведения исследования возрастает по сравнению с исходными данными. Уменьшается средний показатель низкого уровня с 37% до 14%, возрастает общий показатель среднего уровня с 39% до 46%, и высокий уровень с 24% до 40%. В контрольном классе уровень развития когнитивной сферы возрастает не так значительно.

По результатам нашего эмпирического исследования выяснилось, что исследовательские задания, которые мы разработали с целью развития когнитивных способностей у младших школьников, оказались успешными в своей задаче. Наблюдается значительное улучшение в области аналитических навыков, способности к самостоятельному мышлению, а также в умении осмысливать и аргументировать свои мысли.

В заключении хотелось бы отметить, что исследовательская деятельность является естественным состоянием ребенка, и это внутрен-

нее стремление к исследованию создает условия для того, чтобы когнитивное развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития. В педагогическую практику, как соответствующее современным задачам обучения, должно прочно войти исследовательское обучение – это подход к обучению, построенный на основе естественной склонности ребенка к самостоятельному познанию окружающего. В современном мире умения и навыки исследовательского поиска необходимы каждому человеку, поскольку носят универсальный характер.

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, направленного на развитие особенностей развития младших, рассмотрение эффективности различных образовательных технологий через призму развития психических функций младших школьников.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. БРУНЕР, Дж. *Психология познания. За пределами непосредственной информации* / Дж. Брунер; пер. с англ. К. И. Бабицкого. Москва: Прогресс, 1977.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Детская психология. Собрание сочинений в 6 томах. Том 4.* Москва: Говорящая книга, 2012.

3. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Формирование умственных действий* / П.Я. Гальперин // *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтор. В.В. Петухова. Москва: Издательство Моск. ун-та, 1981. с. 332-342.
4. ДАВЫДОВ, В.В. *Психологическое развитие младших школьников* / В.В. Давыдов. Москва: Просвещение, 2004.
5. ДЬЮИ, Дж. *Мое педагогическое кредо* / Дж. Дьюи; перевод с английского // *Демократия и образование*. Москва: Педагогика пресс, 2000.
6. ЗАНКОВ, Л.В. *Развивающее обучение: идеи, практика, опыт, творчество* / Л.В. Занков. Москва: «Федоров», 2006.
7. КИЛПАТРИК, У. Х. *Педагогический энциклопедический словарь* / под ред. Б. М. Бим-Бада. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
8. САВЕНКОВ, А. И. *Методика исследовательского обучения младших школьников: пособие для учителя* / А. И. Савенков. Самара: Учебная литература, Изд. дом «Федоров», 2011.
9. ПИАЖЕ, Жан. *Речь и мышление ребенка: Etudes sur la logique de l'enfant* / Жан Пиаже, В.А. Луков. – Москва: Педагогика-Пресс, 1994.
10. СОРОКОУМОВА, Е. А. *Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения: учебное пособие для вузов* / Е.А. Сорокоумова, - 2-е изд., пер. и доп.- Москва: Издательство Юрайт, 2018 (Серия: Авторский учебник).
11. УТКИНА, Т. В. *Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ* / Т.В. Уткина, И.С. Бегашева. Челябинск: ЧИППКРО, 2018.
12. ФАРБЕР, Д. А. *Младший школьник: развитие мозга и познавательная деятельность* / Д.А. Фарбер. Москва: Вентана Графф, 2002.
13. ФРЕНЕ, С. *Избранные педагогические сочинения* (пер. с фр.). Москва, 1990.
14. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. *Психологические вопросы формирования учебной деятельности.* / Д. Б. Эльконин // *Хрестоматия по возрастной психологии* / под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд., дополненное. Москва: Институт практической психологии, 1996.
15. PATRAȘCU, Dumitru. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice* / Dumitru Patrașcu, Ludmila Patrașcu, Anatol Mosrac, red.: Elena Ungureanu. Chișinău: Știința, 2003.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.06>  
CZU: 37.0:17:2:316.6

## DEZVĂLUIREA IDEALULUI DE OM ÎN CONCEPȚIA EDUCAȚIONALĂ A POPORULUI

Natalia STAFIU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R.M.  
ORCID-0000-0002-1789-9273

**Rezumat.** *Pedagogia populară ca model valoric constituie fundamentul formării culturii generale umane. Educația având drept finalitate formarea personalității umane, aceasta vizează obiective majore precum: aspirația spre valori, disponibilitatea pentru valorizare, atitudini și comportamente corespunzătoare. Astfel, încercăm o abordare explorativă a conceptului idealului de om din perspectiva educațională a poporului și trecutului, pentru că astăzi acest concept ne poate servi drept exemplu și model pentru societatea noastră. Deschiderea spre nou în cultură și valorizare trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului, iar deschiderea spre universalitate, de la deschiderea spre național, spre specificitatea universalității.*

**Cuvinte-cheie:** *ideal, valoare, om, pedagogie populară, omenie.*

### THE DISCLOSURE OF THE IDEAL OF MAN IN THE EDUCATIONAL CONCEPT OF THE PEOPLE

**Summary.** *Popular pedagogy as a value model constitutes the foundation of the formation of general human culture. Education having as its purpose the formation of the human personality, it aims at corresponding major objectives. Thus, we try an exploratory approach to the concept of the ideal man from the educational perspective of the people and the past, because today this concept can serve us as an example and a model for our society. The opening to the new in culture and valorization must start from the opening to the values of the past, and the openness to universality, from the openness to the national, to the specificity of universality.*

**Keywords:** *ideal, value, man, popular pedagogy, humanity.*

Existența omului, viața lui aparține și se manifestă în formele cunoscute: de ființă biologică, socială și ființă spirituală. Viața omului ca fenomen sociouman nu poate fi definită numai în baza impulsului vital. Ea reprezintă un produs al culturii, o creație a conlucrării generațiilor mature cu cele tinere, inclusiv a autoactualizării individului în procesul devenirii sale ca actor a propriei formări și enculturații. Deci, persoana, este o expresie a chintesenței biologice, mediului și a spiritului omenesc, a educației și dezvoltării tendințelor, aspirațiilor sufletești și morale [5]. Viața omului, se manifestă prin faptul de a fi prezent în lume, de a exista prin valorificarea factorilor biopsihosociali. Care presupun ansamblul de acțiuni și interacțiuni de satisfacere a trebuințelor biologice, spirituale și morale. Urmând această cale, omul a creat valorile, adică acele fenomene și lucruri, care îi satisfăceau necesitățile și dorințele. Acceptând absolut faptul, expus de Protagoras într-o formulă succintă, dar cu un mare și profund sens *omul este măsura tuturor lucrurilor*, dorim să completăm această idee, concentrând atenția noas-

tră asupra exersării și consolidării acțiunii morale. Astfel, plecând de la faptul că valoarea reprezintă fenomenul sociouman care satisface o trebuință sau dorință a omului, susținem că individul se formează, se desăvârșește în plan moral și cultural, prin interiorizarea, crearea, dar și explorarea a valorilor. În concluzie, numai omul axat pe acțiunea morală poate fi considerat măsura tuturor lucrurilor [3].

Morala este fenomenul care pune problema adevăratei destinații a omului. Ea este partea filosofiei care îl interesează direct pe fiecare dintre noi. Orice acțiune liberă și gândită presupune ca scopul ei să fie considerat valabil, adică include o reflecție și o decizie luată prin prisma moralei. În general, de îndată ce reflectăm asupra vieții noastre și la sensul pe care vrem se i-l dăm, abordăm problema moralei [4, p.217].

Antropologii susțin că *ideile morale* îți au începutul în conștiința morală a individului, care le elaborează și le urmează în baza asimilării culturii umane. În cadrul societății ideile morale sunt interiorizate de persoană prin educația morală, ceea ce contribuie la formarea Supra-eului acesteia.

Esența ideilor morale a fost abordată de Im. Kant, care le-a definit drept imperativ categoric, ce susține datoria, obligativitatea respectării și conformării individului la ele.

Ideile morale se formează și se desăvârșesc ca și sentimentele morale în baza unor structuri interioare ce țin de psihicul uman și specificul lui - rațiunea, dar depind foarte mult de educație și de mediul, de exersarea permanentă a individului.

Prin conținutul și manifestarea lor, ideile morale, concentrează în sine și exprimă valorile morale pe care le posedă persoana. În ordinea de idei expusă, susținem constatarea realizată de Im. Kant, în conformitate cu care, ideile morale fac parte din categoria celor transcendente, compuse din următoarele subtipuri: ideea psihologică referitoare la suflet, ideea cosmologică ce se referă la lume și ideea teologică referitoare la Dumnezeu. Acestea reprezintă categoriile apriorice ale rațiunii, întrucât anticipă orice fel de act de empiric. Ideile morale se suprapun peste valorile morale pe care le exprimă: ideea de bine, de datorie, de responsabilitate – toate având caracter de obligativitate pentru persoană. Obligativitatea vizată este impusă de rațiune și se manifestă prin acțiunile morale ale individului [7].

C. Enăchescu menționează că psihologia morală, studiază conexiunea strânsă dintre sentimentele morale, ideile morale și acțiunile morale ale persoanei [5, p.147]. La rândul nostru, completăm ideea cercetătorului prin a specifica că nu numai interconexiunea, dar și corelația lor cu aspirațiile morale, inclusiv, cu modelele conduitei morale din cadrul societății, este importantă ca parte componentă ale ideilor și acțiunilor morale.

În viziunea lui Im. Kant, ideea morală asociază binele cu datoria, făcând persoana responsabilă de acțiunile sale care trebuie să corespundă legii morale. Filosoful ne atenționează asupra faptului că ideea morală este ideea binelui făcut din datorie și supus responsabilității, anume de atât individul trebuie să fie conștient de acțiunile sale de la început până la finalizarea acestora [8].

Plus la aceasta, persoana ce posedă conștiință morală, promovează idei, acțiuni și o conduită morală, planifică scopuri, selectează cu grijă mijloacele pentru a nu se abate de la normele morale, adică pentru a nu perverti acțiunile sale în acțiuni imorale.

În concluzie, valoarea persoanei depinde de interiorizarea normelor morale, inclusiv de ideea și acțiunea morală, care se manifestă în acord cu unitatea și conștiința morală și comportamentul demn.

Acțiunile umane, în mod ideal, ar trebui să fie morale, deoarece omul este înzestrat cu rațiune,

iar istoria culturii civilizației a demonstrat că moravurile bune îi asigură omului o viață și existență demnă.

Aici, este cazul să facem referință la psihologia morală și să delimităm ideea de om, imaginea omului, valoarea și acțiunea umană.

Ideea de om cuprinde totalitatea concepțiilor despre ființa umană, modelul de referință în raport cu care se definește și se construiește omul. Bineînțeles că modelul poate fi o simplă reproducere a unui om real, o reprezentare mintală sau un construct intelectual, un concept ca rezultat sintetic al percepției calităților omului real.

Filosofii psihologii consideră că ideea de om este concentrată în *idealul uman* aspirație supremă, elaborată de Supra-eu, care se impune Eu-lui conștient ca scop acceptat și ca perspectivă ce trebuie realizată. Ideea de om configurează cadrul sociocultural și cel educațional, în care se formează omul și în care este acceptată și promovată ideea respectivă ca parte componentă a concepției despre lume. Raportată la existența reală a omului, putem aborda aspectul și prezența concretă a acestuia, care este desemnată prin imaginea omului. La prima vedere, pare că imaginea omului reprezintă înfățișarea lui. O analiză detaliată a fenomenului ne impune conștientizarea faptului că aceasta este forma Eu-lui prin care omul se prezintă în lume, imaginea, elucidând și scoțând în evidență chintesența elaborărilor, a muncii depuse pe parcursul timpului în conformitate cu factorii normativi și modelatori ai societății și a Supra-eului moral.

Idealul este un principiu sau valoare pe care cineva îl urmărește activ ca scop etic. Este întotdeauna aproape, deși apropierea de el nu-i în mod obligatoriu continuă, ci poate avea loc (inclusiv) în salturi, cu discontinuități.

Conform definiției lui A. Cintora: „în principiu, numai ființele umane pot avea un ideal sau pot dezvolta un comportament de căutare a idealurilor”. Se poate spune că, printre alte cauze, abordarea continuă a căutării de idealuri a contribuit decisiv la ceea ce se numește „progresul umanității” [2].

Nevoia de ideal și de model spre care să aspire, persistă mereu la om, acesta simte acut nevoia unui model pe care să-l imite, după care să se conducă pe drumul vieții. Acesta poate fi găsit în persoana apropiaților, a unei rude, frate mai mare, educator sau, când aceștia nu-l satisfac, în eroi din literatură sau filme. Desigur că idealul omenesc nu îl constituie imaginea sau portretul acestora, ci faptele, conduita și realizările lor, adică ceea ce omul consideră la cei pe care îi ia ca model de urmat și de realizat prin

propria sa persoană. De multe ori idealul nu are un corespondent concret, un model, ci este o sinteză a însușirilor mai multor persoane.

Totodată, nevoia de ideal mai este dictată și de o altă caracteristică a ființei umane, valorificabilitatea, sau cu alte cuvinte, capacitatea omului de a valorifica, de a conferi valoare obiectivelor și faptelor, de a produce el însuși valori materiale și ideale.

Creat din valorile existente, prin reordonări și/sau sedimentări succesive idealul uman devine el însuși o valoare, cu ajutorul căreia omul își poate exercita capacitatea care îi este specifică – valorificabilitatea.

Idealul de om este ideal numai în măsura în care cineva încearcă să-i ofere o prezentare concretă. Această prezentare se realizează prin raportarea activă a omului, la normele și valorile morale ale societății. În această ordine de idei, raportarea devine un proces de valorificare, unde omul acționează ca subiect axiologic.

Omul valorifică realitatea și memorează pentru sine și pentru idealul său moral anumite precizări cantitative și calitative ale idealului – valorile morale. Concretizarea idealului de om se înfăptuiește prin modul de autorealizare a omului, cât și prin modul de manifestare al comportamentului său.

Idealul uman este un instrument valoric, pe care omul îl utilizează în toate raportările sale la real. Ca instrument valoric idealul uman scoate în evidență aspectul contradictoriu al realității, ușurează cunoașterea contradicțiilor pe care le are de străbătut omul, deslușește sensurile acestora, valorificându-le și reținându-le pe cele profitabile pentru progresul personalității. Prin capacitatea de a ajuta omul să lase în urmă curbele evoluției, idealul de om este un factor de echilibru al personalității.

Dintre toate acțiunile umane, poate cea mai dificilă dar și cea mai bogată în satisfacții pare a fi aceea a formării și modelării omului însuși. Determinată să acționeze/interacționeze, ființa umană a pornit de la lume și efortul de transformare a acesteia pentru a se întoarce asupra sa însăși. A devenit evident faptul că în actul de instaurare a umanului în lume, grăitoare este calitatea acestuia din urmă. Ori aceasta nu este dată (decât ca potențial), ci se construiește. Actul chemat să efectueze această metamorfoză esențială (de la potențial la real, de la dat la manifest) este *educația*.

Conținutul conceptului de educație s-a conturat și întregit de-a lungul dezvoltării societății, în funcție de cerințele acesteia. Astăzi educația este definită din unghiuri de vedere diferite ca proces psiho-social, ca acțiune de conducere, ca ansamblu

de influențe exercitate asupra individului. Se întâlnesc mai multe definiții ale educației, fiecare însă fiind unilaterală, punând accent pe un aspect sau altul. Corelând sensurile relativ diferite ale educației, putem conchide că aceasta este una dintre cele mai mărețe invenții ale genului uman, invenție care ascunde în sine marile secrete ale perfecțiunii naturii umane.

Se cunoaște faptul, că educația diferă de la o etapă istorică la alta, în funcție de condițiile materiale și spirituale ale societății. Totuși, pe aceeași treaptă de dezvoltare ea reprezintă anumite particularități izvorâte din experiența fiecărui popor. Ca acțiune socială, educația se înfăptuiește în limitele unor granițe naționale și statale, pe fondul unei vieți sociale și al unor tradiții care s-au format în decursul dezvoltării națiunii respective. Ea depinde deci de cultura națională, de idealul social, politic, național, de trecutul istoric, de moștenirea materială și spirituală transmisă din generații în generații. Toate aceste fenomene legate de devenirea și experiența unui popor își pun amprenta asupra specificului educației. În valorificarea experienței universale acumulate în cadrul altor sisteme educaționale, de care nu se poate face abstracție, trebuie să se pornească întotdeauna de la particularitățile sociale și naționale din țara respectivă, după cum este prevăzut în Convenția ONU *privind Drepturile Copilului*, și anume „educarea copilului în spiritul respectului față de părinții săi, față de limba sa, de identitatea și valorile sale culturale, față de valorile naționale ale țării în care acesta locuiește, ale țării de origine, precum și față de civilizații diferite de a sa.”

Astăzi tot mai mult se acreditează ideea că educația poate și trebuie să joace un rol important în făurirea destinului național, să devină un factor puternic de afirmare a entității naționale. Cu cât un popor reușește să-și adapteze mai bine educația la condițiile sale specifice, la nevoile și capacitățile sale cu atât mai mult acesta va da un impuls mai puternic dezvoltării și afirmării acelei națiuni.

În cadrul fiecărei comunități de oameni formate din punct de vedere istoric, au fost dezvoltate punctele lor de vedere asupra procesului de creștere a copiilor sau mai bine-zis istoria educației. O tendință în domeniul științei care încorporează valorile poporului său pentru generația tânără este *etnopedagogia*. Prin urmare, această abordare le permite copiilor să se familiarizeze cu valorile culturale ale poporului lor încă din primii ani de viață [10].

Putem afirma că etnopedagogia se referă la acel demers pedagogic de identificare și explicare a funcționalității unor scheme paideice, generate la

nivelul unei comunități de bază, care asigură transmiterea bagajului cultural bazal, a tradițiilor, a unor mărci identitare. Ea are ca reper pedagogia populară ce presupune mai multe ipostaze: un cumul de observații, generalizări sau abstractizări spontane, exprimate în proverbe, sentințe empirice, material sapiențial ce se transmite natural, cel mai adesea pe cale orală; un etos educativ, experimentat și validat în timp la nivel individual, comunitar, societal, teaurizat în suporturi obiectuale sau spirituale cu funcționalitate estetică sau practică; o cultură relațională transmisă difuz, prin contagiune, imitație, care este diferențiată și particularizată etnic, confesional, socio-comunitar; o axiologie inductoare de credibilitate, ce promovează respectabilitate și autoritate valorică prin ea însăși etc. [9].

La fel, un concept etnopedagogic care presupune dezvoltarea și cultivarea calităților umane în interacțiune cu alți oameni, și cu societatea este *educația morală*. Ea stă la baza formării unei personalități dezvoltate în context etnopedagogic. Morala se manifestă ca modalitate de viziune generală a lumii, ca cel mai eficient mijloc de reglementare a contradicțiilor dintre bine și rău, frumos și urât, sfânt și păngărit [11, p.65].

În această ordine de idei menționăm că, valorile ce stau la baza formării personalității sunt, de fapt, o manifestare a dialogului spiritual între membrii unei societăți, realizat la nivelul structurii personalității, prin care se asigură schimbul de valori pe linia colectivitate - individ, și viceversa. Creșterea sensibilității spirituale devine dependentă nu numai de factori raționali și afectivi ci și de valorile culturale asimilate. Idealul uman în general reprezintă un model determinat de structurile sociale, economice, politice și culturale.

Dar totuși până la sfârșit ce legătură are omul și valorile? Dacă e să analizăm mai multe surse vom descoperi și definiții de genul că: „Omul, ca ființă rațională, născută liberă, ca măsură a tuturor lucrurilor, considerat ca scop și niciodată ca mijloc, reprezintă *valoarea supremă* pe care ar trebui să se concentreze tot ce înseamnă scopuri ale societății”.

În această ordine de idei, vom încerca să definim noțiunile de omenie și umanitate, sau ale umanului și omenescului. Pe cât e de greu de definit noțiunea de valoare și om, pe atât e de greu de definit noțiunea românească a *omeniei*. Ea nu este o noțiune livrescă, și deci ușor de definit, cum este cea indicată de cuvântul german *menschlichkeit* sau *menschlich*, sau cel francez *humain*.

Cuvintele germane *menschlichkeit*, *menschlich* se apleacă spre idea de milă, având un sens apropiat

de *barmherzigkeit*, iar cel francez *humain* are, de asemenea, numai un context sentimental. Grecii tot nu au un derivat de la *anthropos* încărcat de bogăția de sensuri ale cuvântului românesc.

Numai poporul roman a creat de la „om” un derivat încărcat de tot idealul spre care trebuie să tindă omul – numai poporul roman a văzut în om această potență de supremă calitate, care poate exista în lume. Noțiunea *omeniei* implică în sine o vastă idee despre om; în aceasta i s-a oferit omului o țintă, un scop. Omenia românească are multe sensuri; ea e prezentă în mod difuz într-o mulțime de însușiri ale poporului roman. E un „nume” general pentru toate tipurile de relații cinstite, atente, sincere, înțelegătoare, lipsite de gânduri de înșelare a semenilor. Așadar, omenia reprezintă un cumul de calități care conferă cea mai importantă titulatură: cea de OM.

În lumea modernă a tehnologiilor în schimbare rapidă, o persoană își pierde legătura cu trecutul istoric. Oamenii uită de principiile de bază ale moralității dezvoltate pe parcursul secolelor existenței poporului. Societatea modernă devine un prădător, absorbind resursele naturale care distrug habitatul. Este suficient să privim puțin în trecut, să revizităm tradiția noastră românească pentru a ne reaminti că nici lumea, nici oamenii nu au fost dintotdeauna așa. Socrate crede că oamenii comit răul din neștiință. Am adăuga la aceasta sentința antică, faptul că oamenii își pot pierde calitatea de ființe umane și pentru că au uitat să-și adreseze întrebările fundamentale, au pierdut deprinderea de a-și pune întrebări, de a se chestiona. Dacă, de pildă, vom întreba: „ce înseamnă să fii om?”, nu mică ne va fi mirarea când vom descoperi în cultura noastră tradițională răspunsul, dar și mijloacele prin care, odată dobândită virtutea omeniei, o vom putea păstra pe mai departe.

Așadar, omenia este o latură dominantă a conștiinței etice românești, o formă de exprimare sintetică, ce are sensuri mai adânci decât de a vorbi sau comunica, este o manifestare de înțelegere superioară a realităților inter-umane, când insul își vede menirea în a trăi pentru a face bine. Prezentăm câteva proverbe care arată ce este omenia și pun cu claritate în evidență valoarea moral-practică a omeniei, care trebuie să funcționeze atât ca principiu cât și ca virtute a comportării umane:

„Omenia e mai scumpă ca avuția”;

„Omul fără omenie e ca și trupul fără suflet”;

„Cine omenia-și prăpădește de rău lumea-l vorbește”;

„A fi mare nu-i mirare a fi om e lucru mare” [1].

În aspectul vizat, putem menționa că adevărata



știință despre om este morala, deoarece problema acesteia rezidă în abordarea menirii sau omului în lume. În acest sens menționăm importanța pedagogiei și filosofiei educației, care se ocupă de cercetarea celor mai eficiente mijloace ale educației și modalități de formare a idealului uman.

Prin urmare, omenia – acea calitate de a fi om pur și simplu, făcând apel, pe de o parte, la înțelepciunea strămoșilor noștri – condensată în zicerile populare – iar pe de altă, la câțiva gânditori care au analizat virtutea omeniei, punându-i în lumină multitudinea de forme sub care se poate manifesta realitatea socială [6].

Dar, până a interveni școala sau alte instituții educative, bagajele culturale sunt transmise prin gestulații ingenue, naturale, neaoșe, ce țin de mediul proximal, familial, grupal, societal. Grupul asigură sentimentul apartenenței sau solidarității prin livrarea unor forme de enculturare, de absorbție difuză, dar sigură a unor valori validate de timp. Transmiterea culturală este realizată, cel puțin la începutul formării ființei, prin astfel de pârghii care nu încetează niciodată să funcționeze sau să aibă efecte. Conexiunea cu zestrea culturală a strămoșilor are în subsidiar o pedagogie de acest fel. Suntem ceea ce suntem nu numai prin ceea ce învățăm la școală, ci și prin ceea ce preluăm de la părinți, de la rude, de la congeneri, de la megieși, de la membrii comunității.

Pe baza experienței de veacuri, mentalității și psihologiei sale, poporul român și-a creat propria

sa concepție educațională, izvorâtă din practică și validată de practică. Sistemul de valori materiale și spirituale al poporului nostru s-a constituit, și-a dobândit perenitatea și s-a îmbogățit tocmai datorită preocupării lui însuși pentru creșterea și formarea copilului, pentru că anume el, copilul, poate *duce neamul mai departe*.

Pedagogia populară care este cuprinsă în creația folclorică orală și în practicile tradiționale reprezintă, de fapt, procesul autoeducației naționale.

Pedagogia contemporană, ca sistem științific fundamentat pe programele diferitor științe particulare – psihologie, praxiologie, axiologie, antropologie, epistemologie etc. – a pornit de la observațiile spontane asupra practicilor populare care s-au dovedit a fi eficiente pentru formarea copilului.

Sistemul educațional în general, inclusiv cel al Republicii Moldova, păcătuiește printr-o insuficiență valorificarea a moștenirii cultural-pedagogice populare în activitatea instructiv-educativă, de asemenea și literatura pedagogică se preocupă insuficient de această problemă, iar observațiile asupra practicii educaționale demonstrează nu numai o insuficiență valorificarea a potențialului educativ al culturii spirituale tradiționale, ci chiar o cunoaștere deficitară/ necunoaștere a acestei culturi de către pedagogii.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BACIU S. *Perspective curriculare-etnopedagogice în căutarea valorilor uitate*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, 104 p.
2. CINTORA A. „Are Impossible Goals Rațional?”. The Proceedings of the Twenty-First World Congress of Philosophy, vol.9, 2006, pp.113-119.
3. CUZNEȚOV L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău, 2013, 328 p.
4. DIDIER J. Larousse. *Dicționar de Filosofie*. Univers enciclopedic. București, 1998.
5. ENĂCHESCU C. *Tratat de psihologie morală*. Iași: Polirom, 2008.
6. KANT Im. *Întemeierea metafizicii moravurilor*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1972.
7. KANT Im. *Tratat de pedagogie*. Iași: Agora, 1992, p.14-117.
8. SILISTRARU N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău, 2021. 423 p.
9. SILISTRARU N., ZANOCI T. Educația umanului și omenescului la preșcolarii de 6-7 ani din perspectivă etnopedagogică. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale*, ediția I-a, 27 aprilie 2017. Bălți, p.233-238.
10. СИЛИСТРАПУ Н. *Этнопедагогика молдаван в контексте научной педагогики*. Кишинев, 1997, 188 с.
11. <https://ziarullumina.ro/societate/analiza/omenia-i-mai-scuppa-ca-avutia-109086.html> vizitat la 15.03.2021

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.07>  
CZU: 37.091:159.9

## TEORII, MODELE ȘI PARADIGME ALE GESTIONĂRII STRESULUI PROFESIONAL PRIN COMUNICAREA MANAGERIALĂ

**Aliona AFANAS,**  
*dr. hab., conf. univ.,* Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,  
**ORCID ID: 0000-0001-6369-0940;**

**Maria Gabriela ILISIE,**  
*doctorandă,* Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova,  
*director,* Școala Gimnazială nr. 1, comuna Ciorogârla, județul Ilfov, **România**  
**ORCID ID: 0000-0002-8166-4858**

**Rezumat.** *Articolul abordează teorii, modele și paradigme privind gestionarea stresului profesional în instituția educațională. Comunicarea managerială reprezintă instrumentul esențial, facilitând intervenția în gestionarea relaționării între membrii unei instituții educaționale. Rolul leadership-ului este esențial, deoarece oferă o complexitate de modele cu soluții la nivel cognitiv, emoțional, profesional și extra-profesional.*

**Cuvinte-cheie:** *teorii, modele, paradigme, leadership, comunicare managerială, stres profesional.*

## THEORIES, MODELS AND PARADIGMS OF OCCUPATIONAL STRESS MANAGEMENT THROUGH MANAGERIAL COMMUNICATION

**Summary.** *The article presents theories, models and paradigms regarding the management of occupational stress in the educational institution. Managerial communication is the essential tool, facilitating the intervention in the management of the relationship between the members of an educational institution. The role of leadership is essential because it provides a complexity of models that provide solutions at cognitive, emotional, professional and extraprofessional levels.*

**Keywords:** *theories, models, paradigms, leadership, managerial communication, occupational stress.*

**Introducere.** În cadrul oricărei instituții educaționale, *comunicarea* reprezintă un proces esențial prin se desfășoară schimbul de mesaje și informații în vederea realizării scopului și obiectivelor planificate. Comunicarea este elementul de bază în activitatea de coordonare, care facilitează intervenția managerilor în vederea sincronizării și armonizării acțiunilor membrilor organizației [12, p. 7]. În contextul dat, autorul citat menționează că particularitățile comunicării manageriale raportate la celelalte tipuri de comunicare existente sunt generate de scopul, obiectivele și funcțiile (rolurile) acestei comunicări, de cadrul și structura organizațiilor, precum și de contextul culturii organizaționale [12, p.7]. În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe definiții ale comunicării manageriale. Autorul M. Pereteatcu analizează mai multe definiții, noi însă subscriem la una dintre acestea care direcționează către cercetarea noastră, și anume, la definirea

comunicării manageriale ca un sistem complex de raporturi mutuale ce apar între angajații instituției și presupune necesară cunoașterea reciprocă a acestora, confruntarea, concilierea și armonizarea opiniilor, viziunilor, ideilor lor [12, p. 9]. Comunicarea managerială vizează activitatea în cadrul unei instituții pe două dimensiuni: managerul și membrii acestei instituții, și nu doar activitatea managerului sau a echipei manageriale. M. Z. Hackman și C. E. Jonson relevă importanța comunicării în procesul de leadership, precizând următoarele: „conducerea este comunicarea umană care modifică atitudinile și comportamentul altor persoane în direcția îndeplinirii scopurilor și necesităților grupului” [apud 2]. În literatura de specialitate există variate definiții ale teoriei conducerii, dar abordările prezentate se încadrează în câteva categorii specifice: focalizarea pe procesele de grup, perspectiva personalității, relații de putere, instrument pentru atingerea anu-

mitor scopuri etc. [apud 11, p. 232]. În cercetarea noastră ne axăm pe teoriile focalizate pe procesele de grup, care contribuie la gestionarea diferitor situații în cadrul instituției educaționale.

**Metodologia cercetării** a cuprins *studiul bibliografic și documentar* (metodă prin care informațiile științifice au fost extrase din mai multe surse de specialitate: monografiile, studii științifice, volume academice etc.); *demersul analitic* (metodă prin care s-a realizat analiza conceptelor: leadership, teorii și modele, comunicare, comunicare managerială); *demersul sintetic* (metodă prin care s-a reflectat asupra întregului în perspectiva părților lui componente: paradigme, teorii și modele ale leadershipului); *recursul la istorie* (metodă prin care s-a cercetat evoluția diacronică a teoriilor și modelelor leadershipului).

**Rezultate și discuții.** Gestionarea stresului ocupațional al cadrelor didactice are ca fundamentare paradigme, teorii și modele ce explicitează diferite aspecte ale acestui fenomen, printre acestea enumerăm următoarele:

*A. Paradigma tranzacțională* a stresului analizată prin prisma teoriei lui Lazarus („Psychological Stress and the Coping Process”, 1966), direcționează cercetarea spre o paradigmă ce se dovedește a ne oferi cea mai complexă accepțiune asupra stresului, și anume *teoria tranzacțională a stresului*. Abordarea tranzacțională a stresului aduce cu ea și o serie de concepte noi precum acela de „amenințare”, „tranzacție”, „evaluare”, „coping”. În literatura de specialitate, paradigmele stresului sunt importante prin conceptualizarea și înțelegerea conceptului de *stres ocupațional*, constituind esențe informaționale pentru cercetătorii care au elaborat modele explicativ-interpretative ale acestuia [5].

Autorul A. Mucchielli prezintă, ca una dintre paradigmele de referință în comunicare, *paradigma formal-tranzacțională*, axată mai mult pe formele comunicării decât pe conținutul acesteia, care le adaptăm cercetării noastre [10, p. 27]. Teoria care servește drept vehicul paradigmei formal-tranzacționale este analiza tranzacțională (AT) din anii '50 [10, p. 27]. Conform teoriei analizei tranzacționale, comunicarea, în general, și comunicarea managerială, în particular, are la bază realitatea și atitudinile corporale și mesaje paraverbale. Fiecare emițător sau receptor posedă *trei stări de emisie sau receptivitate: o stare rațională, o stare afectivă și o stare normativă sau morală* [10, p. 28].

*B. Paradigma relațional-sistemică* promovează modelul relațional-sistemic, ce are la bază relațiile și interacțiunile dintre indivizi (emițător și receptor). Pentru autorul R. Laing, orice ființă există doar prin relațiile pe care le întreține cu alți actori [7, p. 34.]. Interacțiunile sunt prezente prin diferite forme: digitală și analogică, simetrică și complementară, de confirmare și invalidare, de tangențializare, de descalificare și de mistificare [10, p. 41]. Totalitatea acestor forme de interacțiune sunt prezente în activitatea cadrului didactic al instituției de învățământ.

*C. Paradigma fenomenologică și praxiologică* reprezintă investigarea sistematică a subiectivității, adică a conținuturilor de conștiință, privilegiind datele experiențiale, semnificațiile subiecților investigați, activitățile concrete, pornind de la propria noastră experiență trăită referitoare la mediul social [apud 10, p. 60-61]. Obiectul comunicării este explicitarea semnificațiilor exprimate de către subiecți, care traduc viziuni despre lume printr-o activitate de construcție colectivă [10, p. 67]. E. L. Coșa prezintă mai multe *modele explicativ - interpretative* în domeniul stresului ocupațional [5, p. 11]: „modelul ciclurilor” (McGrath, 1976), „modelul interacțional” (Mattson, Ivancevich, 1979), „modelul cerere - control” (Karasek, 1979) „modelul persoană - mediu” (French, Caplan Harrison, 1982), „modelul vitamină” (Warr, 1987) „modelul extins” a lui Karasek (Fox, Dwyer, Ganster, 1993) „modelul dezechilibrului efort-recompensă” (Siegriest, 1996), „modelul cerere- control-suport social” (Jonson Hall, 1988).

Analizând o mare varietate de puncte de vedere despre competențele necesare cadrului didactic (Chis, V, 2001, Mitrofan, Cerghit, 1986, Potolea, D., 1989), observăm că, indiferent de abordările acestor respective, competențele didactice sunt legate, mai ales, de rolurile cadrelor didactice care, odată cu evoluția cerințelor societății, se diversifică. În acest context putem înțelege multiplele solicitări și potențiale surse de stres la care este supus profesorul. Și în România au fost realizate o serie de studii pentru evidențierea agenților stresori specifici cadrelor didactice. Contribuții importante în clarificarea acestora le-a adus cercetătorul V. R. Preda, 2010. În ultimele două decenii, cercetările realizate au analizat și au evidențiat legătura semnificativă dintre cognițiile iraționale și nivelul de stres al profesorilor. Bermejo-Toro și Prieto Ursua

(2006) au subliniat legătura dintre cognițiile iraționale și epuizarea emoțională, somatizarea, depresia [apud 5, p. 12-13].

Diferiți cercetători au elaborat mai multe *modele* prin care încearcă să explice diverse aspecte ale stresului: modelul tranzacțional al stresului (Lazarus, Folkman, 1984); modelul conservării resurselor (Hobfoll, 1989); modelul interacționist-ecologic al stresului (Cohen, 1986) [13].

*Modelul interacționist* al stresului și coping-ului (Rolland, 1998) permite o mai bună înțelegere și explicare a comportamentelor de coping și a repercusiunilor stresului asupra sănătății psihice și fizice în contexte sociale și psihologice stresante.

*Modelul tranzacțional* al stresului și al coping-ului elaborat de Lazarus și Folkman (1984) vizează modalitatea prin care evenimentele nedorite/neașteptate pot provoca episoade stresante în contextul tranzacțiilor dintre persoană și mediu [apud 13].

*Modelul „cerințe-control”*, elaborat de Karasek (1990), este unul dintre cele mai cunoscute modele explicative ale stresului profesional. Modelul „cerințe-control” vizează două dimensiuni:

- a) exigențele profesionale („psychological job demands”), adică obligațiunile și limitele organizaționale/instituționale exercitate asupra individului;
- b) libertatea deciziilor de care dispune salariatul, adică posibilitățile de decizie și de control pe care individul le poate avea în privința muncii [apud 13, p. 15].

Modelul lui Karasek a fost reluat, completat și dezvoltat de mai mulți cercetători, în raport cu proveniența lor profesională și cu rezultatele propriilor investigații [apud 5, p. 16]. Menționăm câteva variante ale modelului Karasek:

- a) Johnson (1986; 1989) a adăugat la modelul lui Karasek o a treia dimensiune: *susținerea socială*, ce înglobează trei aspecte:
  - susținerea ierarhică (direcțiune), cu două componente: susținerea practică și susținerea emoțională;
  - susținerea colegială;
  - susținerea extra-profesională (familială, din partea prietenilor etc.).
- b) Modelul propus de Friedman (2000), *aparitia și evoluția burn-out-ului*, este analizat după două căi distincte:

- cale cognitivă ce rezultă din sentimentul de neîmplinire atât la nivel personal, cât și profesional;
- cale emoțională caracterizată printr-o supraîncărcare resimțită de cadrul didactic, stare ce poate fi urmată de epuizarea emoțională.

c) Dintre multiplele modele explicative ale stresului perceput de profesori, menționăm și *modelul multifactorial* elaborat de Boyle, Borg, Falzon și Baglioni (1995) [apud 5].

d) E. L. Coșa a elaborat un model mai comprehensiv, *modelul influenței factorilor stresanți* asupra epuizării profesionale a cadrelor didactice, validat experimental [5, p. 17-18].

În viziunea autorului T. Bush analiza leadershipului are la bază mai multe categorii de modele: *modele formale, modele colegiale, modele politice, modele subiective, modele de ambiguitate, modele culturale* [4].

Ionel G. Magdalena analizează modelele formale, modelele colegiale, modelele politice, modelele subiective, modelele de ambiguitate, modelele culturale în contextul programelor și ofertelor educaționale în învățământul universitar [6].

*Modelele formale* „presupun că organizațiile sunt sisteme ierarhice, în care managerii folosesc metode raționale pentru a urmări scopurile stabilite” [4, p. 55]. Directorul este persoana care are autoritatea legitimată de poziția formală din cadrul organizației. Modelele formale au mai multe caracteristici comune:

- tratează organizațiile ca sisteme;
- dau importanță structurii oficiale a organizației;
- structurile oficiale ale organizației tind să fie ierarhice;
- instituțiile educaționale, fiind organizații, urmăresc realizarea obiectivelor;
- deciziile manageriale sunt luate în urma unui proces rațional;
- autoritatea liderilor reprezintă produsul pozițiilor oficiale din cadrul organizației;
- există o preocupare pentru răspunderea organizației în fața acelor care o susțin [4, p. 55-56].

Caracteristicile modelelor formale prezentate se reflectă, mai mult sau mai puțin, în următoarele modele, care formează modelele formale: *modelele structurale, modelele sistemice, modelele birocratice, modelele raționale, modelele ierarhice* (Tabelul 1).



Tabelul 1. Tipologia modelelor formale în instituția educațională

Denumirea modelului formal	Caracteristicile modelelor formale
<i>Modelele structurale</i>	accentuează primatul structurii organizaționale; perspectiva structurală este bazată pe un nucleu de șase ipoteze, ce evidențiază elementele-cheie ale acestui model: o organizație/o instituție are scopuri stabilite; un model structural poate fi creat și implementat în orice organizație/instituție; funcționalitatea instituției are norme și rațiune; specializarea contribuie la un nivel mai ridicat de expertiză și perforanță individuală; coordonarea și controlul sunt esențiale pentru eficacitate; problemele organizaționale pot fi rezolvate prin restructurare sau crearea de noi sisteme [4, p. 57];
<i>Modelele sistemice</i>	subliniază unitatea și coerența instituției educaționale; școala este o entitate importantă; personalul și elevii/studentii pot avea sentimentul că aparțin locului unde predau și învață; preocuparea pentru obiectivele organizației; teoriile sistemelor minimalizează sau ignoră posibilitatea ca obiectivele să fie contestate sau ca indivizii să aibă scopuri independente de obiectivele formale ale instituției educaționale; evidențiază conceptul de graniță a sistemului, ce este un element esențial al definirii sistemului ca închis sau deschis; instituțiile educaționale se atribuie la sistemele deschise, pentru că școlile concurează pentru elevi și veniturile acestora sunt strâns legate de nivelul de recrutare [4, p. 59-61];
<i>Modelele birocratice</i>	sunt folosite pentru a defini caracteristicile generice pentru organizațiile formale/instituțiile educaționale; subliniază importanța structurii autorității ierarhice; abordarea birocratică evidențiază orientarea scopurilor organizației; sugerează o diviziune a muncii, personalul specializându-se pentru anumite sarcini pe baza expertizei; deciziile și comportamentul sunt guvernate de reguli și reglementări, și nu de inițiativa personală; evidențiază rolurile impersonale dintre angajați și beneficiari/clienți; recrutarea și progresul în carieră ale personalului sunt determinate de merit; în educație dacă profesorii nu au inovații proprii, probabil, că vor face fără entuziasm, ceea ce poate conduce la eșec [4, p. 62-65];
<i>Modelele raționale</i>	evidențiază procesul managerial al instituției educaționale în locul structurii sau scopurilor organizaționale; accentuează procesul de luare a deciziilor și nu determină deciziile manageriale; procesul de luare a deciziilor are loc în cadrul unei structuri și urmărește scopuri stabilite; aplicarea principiilor raționale în educație poate fi ilustrată prin alocarea internă a resurselor în școli, respectând cinci principii de bază: scopuri și priorități, planificarea pe termen lung, evaluarea alternativelor, bugetarea în bază zero, alegerea celor mai adecvate opțiuni [4, p. 65-68];
<i>Modelele ierarhice</i>	evidențiază relațiile pe verticală din cadrul instituției educaționale și responsabilitatea liderilor în fața mediului extern; stabilesc rolurile ocupaționale într-o ierarhie verticală; evidențiază tiparele de <i>comunicare verticală</i> : informația este transmisă ierarhic către toate nivelurile și subordonații implementează deciziile luate de manageri; <i>comunicarea pe orizontală</i> este, mai degrabă, pentru coordonare, decât pentru management (exemplu: profesorii de discipline școlare); elementul-cheie este <i>responsabilitatea</i> : managerii sunt responsabili în fața agențiilor externe pentru performanța subalternilor și activitățile instituției educaționale [4, p. 68-69].

*Modelele colegiale* includ teoriile ce evidențiază că puterea și luarea deciziilor ar trebui distribuite către unii sau către toți membrii organizației. Aceste abordări diferă de la colegialitate restrânsă, unde liderul repartizează sarcinile unui număr limitat de colegi, până la colegialitate pură, unde toți membrii iau o decizie în determinarea politicilor instituționale [4, p. 89]. Autorul T. Bush definește modelele

colegiale ca fiind necesare, deoarece „organizațiile determină politicile și iau decizii ca urmare a unui proces de discuții care duce la un consens” [4, p. 89]. Autorul M. Brundrett susține ideea conform căreia colegialitatea poate fi definită în sens larg ca relația dintre profesorii care se sfătuiesc și colaborează cu alți profesori [3, p.305-316]. Autorul J. Little descrie beneficiile acestei abordări prin aceea că ceva

se câștigă atunci când profesorii lucrează împreună și ceva se pierde atunci când ei nu lucrează împreună [8, p.165-193]. Caracteristicile modelelor colegiale sunt următoarele:

- sunt *normative* în orientare, există un angajament puternic pentru instituțiile democratice;
- modelele colegiale sunt *adecvate* pentru instituțiile educaționale cu un număr semnificativ de personal profesionist, unde profesorii dețin autoritatea de experti;
- existența unui *set comun de valori* pentru profesorii din instituția educațională, care ghidează activitățile profesionale ale cadrelor didactice și de conducere;
- *dimensiunea grupului* care ia deciziile este un element esențial în managementul colegial;
- deciziile sunt luate prin *consens*, nu prin diviziune sau conflict [4, p. 90-92].

*Modelele politice* se referă la procesul de luare a deciziilor ca fiind unul de negociere. Analiza activităților se centrează pe distribuția puterii și influenței în cadrul organizațiilor și pe înțelegerile și negocierea dintre grupurile de interese de conflict [4, p. 117]. Conflictul este văzut ca un fenomen natural și puterea se acumulează în jurul coalițiilor dominante, nefiind un teritoriu rezervat liderilor formali [4, p. 117].

Modelele politice din instituțiile de învățământ sunt descrise ca „micropolitici”. Autorul H. Mawhiney definește micropoliticele ca fiind interacțiunea și ideologiile politice aferente sistemelor sociale ale profesorilor, administratorilor și elevilor din cadrul școlilor. Autorul T. E. Deal preferă noțiunea de „cadru”. Astfel „cadru politic abandonează scopurile și nevoile în favoarea legii junglei: resurse limitate, interese în competiție și rolul puterii și conflictului în determinarea direcției și rezultatelor..., leadershipul este, în esență, politic”.

Modelele politice au următoarele *caracteristici* [4, p. 119-123]:

- tind să se centreze pe activitățile de grup, nu pe instituție ca un tot întreg. Atenția este concentrată asupra subunităților, cum ar fi departamentele sau facultățile, nu asupra întregii instituții de învățământ [p.119];
- sunt preocupate de interese și grupuri de interese; indivizii urmăresc o varietate de interese proprii în cadrul instituției [p.120];
- subliniază prevalența conflictelor în organizații; grupurile de interese își urmăresc obiectivele independente, care pot fi contrare scopu-

rilor altor subunități din instituție și conduc la conflict între ele [p.121];

- presupun că scopurile organizației sunt instabile, ambigue și contestate. Indivizii, grupurile de interese și coalițiile au propriile scopuri și lucrează în vederea atingerii lor [p.122];
- deciziile vin ca urmare a unor procese complexe de înțelegere și negociere [p.123];
- în centru este conceptul de putere; rezultatele procesului complex de luare a deciziilor vor fi determinate de relaționarea indivizilor și a grupurilor de interese implicate în dezbateri [p.123].

*Modelele subiective* vizează indivizii din cadrul unei organizații și, mai puțin, instituția propriu-zisă ori subdiviziunile acesteia. Individul este plasat în centrul atenției [4, p. 145]. Organizațiile au sensuri diferite pentru fiecare dintre membri și există doar în experiența acestora [4, p. 145].

Modelele subiective se caracterizează prin următoarele *trăsături* [4, p. 147-151]:

- plasează în centru *convingerile și percepțiile individualităților umane* care compun organizația decât instituția sau grupurile de interese din cadrul acesteia; în centru este individul, perspectivele individuale [p.147];
- au în vedere *sensurile* atribuite evenimentelor de către indivizii din cadrul organizațiilor; accentuează interpretarea individuală a comportamentului și, mai puțin, situațiile și acțiunile propriu-zise [p.147-148];
- sensurile diferite sunt produsele *valorilor, contextului personal și ale experiențelor proprii*; interpretarea evenimentelor depinde de convingerile fiecărui membru al organizației [p.149];
- consideră că structura este un produs al interacțiunilor umane, și nu ceva prestabilit [p.150];
- abordările subiective evidențiază importanța *scopurilor individuale*, negând existența *obiectivelor organizaționale* [p.151].

*Modelele de ambiguitate* înglobează incertitudinea și imprevizibilitatea de la nivelul instituției educaționale [4, p. 167]. Scopurile, obiectivele, strategiile instituțiilor educaționale nu sunt clar definite, iar procesele acestora nu sunt pe deplin înțelese. Participarea la luarea deciziilor este fluidă, deoarece membrii pot decide dacă intră sau dacă rămân în afara grupurilor decizionale [4, p. 167].

Spre deosebire de alte teorii, informațiile pe care se sprijină modelele de ambiguitate au fost extrase,

mai ales, din contexte educaționale. Instituțiile de învățământ, în general, au anumite scopuri incerte și o participare fluidă la luarea deciziilor. De asemenea, acestea sunt supuse unor solicitări diverse din partea mediilor cărora le aparțin. Acești factori i-au determinat pe autorii J. G. March și J. P. Olsen să afirme că „ambiguitatea este o caracteristică majoră a aparatului decizional din cele mai multe organizații publice și educaționale” [9, p.12].

Modelele de ambiguitate au următoarele *caracteristici*:

- *incertitudinea obiectivelor instituționale*; la nivelul mai multor instituții obiectivele sunt contradictorii și neclare [4, p. 168];
- instituțiile au o *tehnologie problematică* prin aceea că procedele lor nu sunt înțelese pe deplin; instituțiile nu oferă explicații clare cu privire la modul în care se materializează rezultatele activităților lor [4, p. 169];
- instituțiile au un caracter *fragmentar și hipoconectat*; instituțiile sunt divizate în grupuri a căror coerență internă derivă din valori și obiective comune; legăturile dintre grupuri sunt diluate și imprevizibile [4, p. 169];
- *structura instituției* este considerată problematică; puterea relativă a diferitelor componente ale instituției este incertă. În educație, la nivel de învățământ primar, structura este simplă și nu are ambiguități, iar la celelalte nivele există o rețea elaborată de comisii și grupuri de lucru, cu cât instituția este mai mare, cu atât este mai ambiguă [4, p.170];
- *modelele de ambiguitate* sunt potrivite pentru organizațiile orientate spre clienți; instituțiile mari de învățământ își desfășoară activitatea într-un climat de ambiguitate [4, p.171];
- managementul organizațiilor presupune o *participare fluidă*; membrii se situează înăuntrul sau în afara procesului de luare a deciziilor. I. Bell analizează conceptul de participare fluidă în sistemul educațional prin faptul că în fiecare an instituția de învățământ câștigă și pierde mulți elevi, personalul se poate muta sau își poate schimba rolurile. Astfel calitatea de membru al școlii devine fluidă [1, p.139-140];
- *rolul mediului instituțional*: instituțiile devin tot mai dependente de grupurile externe; instituțiile de învățământ autonome sunt vulnerabile la tiparul schimbător al așteptărilor părinților și elevilor [4, p.172];
- prevalența deciziilor neplanificate: lipsa unor

scopuri bine formulate și acceptate în prealabil înseamnă că deciziile nu au o țintă precisă [4, p.172];

- accentuează *descentralizarea*: multe dintre decizii ar trebui delegate subunităților/subdiviziunilor sau indivizilor. Autonomia acordată indivizilor și departamentelor este considerată a fi potrivită pentru personalul profesionist, solicitat astfel să-i abordeze pe clienți prin prisma propriilor judecăți [4, p.174].

*Modelele culturale* accentuează aspectele informale ale instituțiilor de învățământ și, mai puțin, elementele oficiale. Conform modelelor culturale, convingerile, valorile și ideologia reprezintă nucleul instituțiilor educaționale. Normele devin tradiții împărtășite ce sunt comunicate în cadrul grupului și întărite prin simboluri și ritualuri [4, p.191]. Rolul semnificativ acordat valorilor și atitudinilor este o alternativă utilă pentru abordările birocratice și ajută la conturarea unui profil mai echilibrat al școlilor [4, p.192]. Prin urmare, instituțiile educaționale „...articulează valori pentru a da formă și sens activității membrilor lor...” [4, p.192]. În contextul dat, analiza și influența culturii organizaționale devin instrumente esențiale de management pentru dezvoltarea și eficiența instituției educaționale.

H. Beare, B. Caldwell și R. Millikan susțin că elementul cultural are rolul de a defini trăsăturile unice ale organizațiilor individuale, afirmând că unicitatea reprezintă o virtute, că valorile sunt importante și că ar trebui susținute și promovate în instituția educațională. A. Walker și C. Dimmock fac referire la contextul individual și subliniază nevoia de a evita „paradigmele decontextualizate” în demersul de cercetare și analiză a sistemelor și instituțiilor de educație [15, p.67-204]. G. Southworth menționează că leadership-ul educațional este contextualizat deoarece locul, funcția, statutul social, rolurile îndeplinite în care te afli își spun cuvântul cu privire la ceea ce ești ca lider [14, p.77]. Caracteristicile principale ale culturii organizaționale sunt următoarele [4, p.195-198]:

- accentuează *valorile și convingerile* membrilor organizației; aceste valori dau tonul *comportamentului și atitudinilor* indivizilor din instituțiile de învățământ;
- cultura organizațională aduce în prim-plan dezvoltarea unor *norme și sensuri împărtășite*;
- cultura este exprimată prin *ritualuri și ceremonii* a căror funcție este de a susține și de a celebra convingerile și normele;
- cultura organizațională presupune existența

unor eroi/eroine care întruchipează valorile și convingerile organizației, comportamentele asociate culturii acesteia.

Ca urmare a analizei modelelor de leadership în gestionarea stresului profesional, pro-

punem o sinteză, axată pe următoarele elemente: categoria modelelor, caracteristici, structura organizațională/instituțională, mediul extern și tipul de leadership specific modelelor date (Tabelul 2.).

**Tabelul 2. Modelele de leadership în gestionarea stresului profesional**

Categoria modelelor	Caracteristici	Structură organizațională/instituțională	Mediul extern	Tipul de Leadership
<i>Modele formale</i>	accentul pe nivelul instituțional; deciziile urmează un proces rațional;	este un fapt obiectiv, structurile sunt pe verticală sau ierarhice, deciziile fiind luate de lideri; instituțiile educaționale sunt reale, care insuflă profesorilor și elevilor un sentiment de apartenență;	modelele sunt mai rigide, sunt sisteme închise și tind să limiteze legăturile cu mediul extern;	Leadershipul managerial
<i>Modele colegiale</i>	accentul pe nivelul instituțional;	structurile sunt laterale sau pe orizontală, membrii au drepturi egale în determinarea politicii sau influențarea deciziilor;	procesul de luare a deciziilor este unul participativ; este dificil de stabilit cine este responsabil de politica organizațională;	Leadershipul transformățional Leadershipul participativ Leadershipul distribuit
<i>Modele politice</i>	interacțiunea dintre grupuri; deciziile vin ca urmare a unor procese complexe de înțelegere și negociere;	structura este un aspect stabil al instituției; structura este dezvoltată nu atât pentru eficacitate instituțională, cât pentru a determina interesele în serviciul instituției;	modelele politice subliniază importanța influențelor externe asupra procesului intern de luare a deciziilor;	Leadershipul tranzacțional
<i>Modele subiective</i>	accentul pe nivelul personal, individual;	este un rezultat al interacțiunii dintre participanți și, mai puțin, o entitate fixă, independentă de oamenii din instituție;	relațiile dintre instituții și mediul lor extern se află destul de puțin în atenția modelelor subiective;	Leadershipul postmodern Leadershipul emoțional
<i>Modele de ambiguitate</i>	incertitudinea, imprevizibilitatea, instabilitatea mediului instituțional;	structura organizațională este problematică; instituțiile sunt văzute ca unități slab conectate, a căror structură poate fi atât ambiguă, cât și supusă schimbării;	mediul extern este o sursă de ambiguitate, ce contribuie la caracterul imprecizabil al instituției și acestea există atâta timp cât pot răspunde necesităților beneficiarilor externi;	Leadershipul circumstanțial
<i>Modele culturale</i>	convingerile, valorile și ideologia reprezintă nucleul instituțiilor educaționale; contextul.	două elemente esențiale: <i>rolurile</i> membrilor și <i>relația</i> dintre aceștia.	sursa multor valori și convingeri ce formează cultura școlii; experiența profesională și specializarea cadrelor didactice alimentează valorile educaționale.	Leadershipul moral



**Concluzii.** Analiza teoriilor, modelelor și paradigmelor privind gestionarea stresului ocupațional demonstrează complexitatea problemei abordate și eficiența aceteia în activitatea profesională a cadrelor didactice.

Tipologia modelelor de leadership în gestionarea stresului profesional demonstrează că fiecare tip

de model corelează cu un anumit tip de leadership în dependență de structura instituțională, mediul extern. În contextul dat, comunicarea managerială este esențială în gestionarea stresului prin multitudinea de roluri existente în activitatea profesională a cadrelor didactice.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BELL, I. Ambiguity models and secondary schools: a case study. În: BUCH, T. (ed.). *Managing Education: Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press, 1989. p.139-140.
2. BRILHART, J. K., GALANES, G. J. *Effective group discussion*, WCB Brown Benchmark, Madison, 1989 ISBN 0697030466, 9780697030467.
3. BRUNDRETT, M. What lies behind collegiality, legitimation or control?. În: *Educational Management and Administration*, 1998, 26 (3): p.305-316 DOI: 10.1177/0263211X98263008 [https://www.researchgate.net/publication/249751841\\_What\\_Lies\\_Behind\\_Collegiality\\_Legitimation\\_or\\_Control\\_An\\_Analysis\\_of\\_the\\_Purported\\_Benefits\\_of\\_Collegial\\_Management\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/249751841_What_Lies_Behind_Collegiality_Legitimation_or_Control_An_Analysis_of_the_Purported_Benefits_of_Collegial_Management_in_Education)
4. BUSH, T. *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. Iași: Editura Polirom, 2015. 246 p. ISBN 978-46-4290-8.
5. COȘA, E. L. *Rolul mediatorilor psihologici în distresul emoțional la profesorii din învățământul preuniversitar. Impactul intervențiilor de dezvoltare personală*. Teză de doctorat. Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației. CLUJ NAPOCA 2011 [https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea\\_publica/rezumat/2011/psihologie/cosa\\_lucica\\_emilia\\_ro.pdf](https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/psihologie/cosa_lucica_emilia_ro.pdf).
6. IONEL, G. Magdalena. *Managementul programelor și ofertelor educaționale în învățământul universitar*. Teză de doctorat. Școala Doctorală Multidisciplinară. Domeniul Management. București. 2003. 30p. <http://doctorat.snsa.ro/wp-content/uploads/2023/06/Rezumat-teza-Ionel-Magdalena-RO.pdf>.
7. LAING, R. *The Politics of Experience (La politique de l'expérience)*, Stock; 1969, 129 p. ISBN 9780394714752.
8. LITTLE, J. Teachers as colleagues. În: A. Lieberman (ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Basingstoke: Falmer Press, 1990. p.165-193. ISBN 1-85000-672-5 ISBN 1-85000-673-3 [phk https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333064.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333064.pdf).
9. MARCH, J. G., OLSEN, J. P. „Organisational choice under ambiguity”. În: MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (eds.). *Ambiguity and Choice in Organisations*. Bergen: Universitetsforlaget, 1976, p.12.
10. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Editura Polirom, 2005. 255 p. ISBN 973-681-778-4.
11. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași, Editura: Polirom. Ed. a 2-a rev. și adăug., 2004, 344 p. ISBN 973-681-606-0.
12. PERETEATCU, M. *Managementul comunicării*. Suport de curs pentru studenții ciclului II, Bălți, 2019, 223p.
13. RADU, V. *Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și la elevi*. Teză de doctorat. Universitatea Babeș Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației [https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea\\_publica/rezumat/2010/stiinte%20ale%20educatiei](https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2010/stiinte%20ale%20educatiei)
14. SOUTHWORTH, G. Learning-centred leadership. În: DAVIES, B. (ed.) *The Essentials of School Leadership*. Londra: Paul Chapman Publishing, 2005. 194p. ISBN 1-4129-0289-4
15. WALKER, A., DIMMOCK, C. Introduction. În: *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*. Londra: Routledge-Falmer, 2002. p.67-204.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.08>  
CZU: 37.091:371:373

## ASIGURAREA CALITĂȚII MANAGEMENTULUI INSTITUȚIONAL DE CĂTRE OLSDÎ ÎN CONTEXTELUL PROCESULUI DE EVALUARE EXTERNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

**Tamara TONU,**

*consultant principal,*

Secția evaluare și monitorizare în învățământul general

Ministerul Educației și Cercetării, Chișinău, RM

**ORCID: 0009-0006-0970-3775**

**Maria ȘEVCIUC,**

*inspector principal ANACEC, Chișinău, RM*

**ORCID: 0000-0002-9059-277X**

**Lucia ARGINT-CĂLDARE,**

*doctor în istorie,*

șef al Secției evaluare și monitorizare în învățământul general,

Ministerul Educației și Cercetării, Chișinău, RM

**ORCID: 0009-0009-1469-4959**

**Rezumat:** Evaluarea externă a calității educației nu poate fi realizată cu succes fără colaborarea și eforturile concentrate ale tuturor părților interesate din domeniul educațional. În contextul evaluării externe în învățământul general, Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului General (OLSDÎ) joacă un rol crucial în asigurarea calității managementului instituțional la nivel local, fiind responsabil de implementarea politicilor educaționale în efortul instituțiilor de atingere a standardelor educaționale aprobate pe plan național. Articolul examinează diverse aspecte legate de rezultatele participării OLSĐÎ în procesul de evaluare externă și rolul acestuia în monitorizarea și consilierea metodologică privind asigurarea calității managementului instituțiilor de învățământ general din subordine.

**Cuvinte-cheie:** evaluare externă, management instituțional, educație de calitate, standard, evaluator extern, monitorizare, parteneriat educațional.

### QUALITY ASSURANCE OF INSTITUTIONAL MANAGEMENT BY OLSĐÎ IN THE CONTEXT OF THE EXTERNAL EVALUATION PROCESS IN GENERAL EDUCATION

**Summary:** External evaluation of the quality of education cannot be successfully achieved without the collaboration and concentrated efforts of all stakeholders in the educational field. In the context of external evaluation in general education, the Local Specialty Body in the Field of General Education (OLSDÎ) plays a crucial role in ensuring the quality of institutional management at the local level, being responsible for the implementation of educational policies in the efforts of institutions to achieve nationally approved educational standards. The article examines various aspects related to the results of OLSĐÎ's participation in the external evaluation process and its role in monitoring and methodological advice regarding quality assurance of the management of subordinate general education institutions.

**Keywords:** external evaluation, institutional management, quality education, standard, external evaluator, monitoring, educational partnership.

În ultimele decenii, la nivel local, național, regional și continental, se observă o tendință tot mai accentuată de a îmbunătăți calitatea învățământului. Acest obiectiv a devenit o prioritate pentru sistemele educaționale din întreaga lume, recunoscându-se că o educație de calitate este esențială pentru dezvoltarea durabilă. În acest sens, evaluarea externă și

asigurarea calității în educație au devenit subiecte de actualitate și de maximă importanță. Prin intermediul unor evaluări desfășurate riguros și obiectiv atât la nivel intern, cât și la nivel extern, instituțiile de învățământ general pot identifica punctele forte și ariile ce necesită îmbunătățiri, facilitând astfel implementarea unor strategii eficiente pentru

îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale. Pentru a asigura un sistem educațional robust și de înaltă calitate, este necesară o colaborare mai strânsă între toate părțile implicate în procesul de evaluare externă. De la ministerul de resort și agențiile naționale responsabile de asigurarea și promovarea calității în educație, până la comunitățile locale și Organele Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ), fiecărui actant îi revine un rol important în asigurarea calității. Această sinergie asigură nu doar respectarea standardelor educaționale, ci și facilitează îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale, creând un mediu propice pentru dezvoltarea personalității elevilor și eficiența instituțiilor de învățământ. Toate acestea pot fi realizate numai prin deschidere spre comunicare, colaborare activă și efort comun în tendința de a atinge excelența în educație și a contribui la crearea condițiilor necesare educației de calitate pentru copiii.

Este necesar să menționăm că evaluarea externă realizată în învățământul general este abordată într-o perspectivă nouă în întreaga lume, acest proces reprezentând un algoritm de acțiuni ce diferă ca scop de activitățile specifice controlului clasic. Diferența esențială dintre controlul clasic și evaluarea externă rezidă în doza considerabilă de încredere care i se acordă instituției, reflectată în oportunitatea de dezvoltare a competenței de autoevaluare. În actuala semnificație, termenul de *evaluare externă* se califică drept diagnosticarea situației reale, în vederea oferirii unei consilieri metodologice eficiente, căutare de soluții plauzibile, deschidere de perspective, fortificarea capacității de competitivitate pe piața educațională etc. Astfel, *evaluarea externă urmărește stabilirea conformității activității desfășurate în instituții cu prevederile cadrului legal, îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional, conturarea factorilor ce duc spre progres, identificarea indicatorilor cu performanță redusă etc.* Discuții asupra noilor cerințe pentru eficientizarea procesului de evaluare se produc anual în cadrul conferințelor internaționale, inclusiv, în cadrul celor organizate de *Conferința Internațională Permanentă a Inspectoratelor Naționale și Regionale ale Educației din Europa* (SICI) [1], *Inițiativa de Reformă a Educației din Europa de Sud-Est* (ERI SEE) [2] etc.

În acest context, în perioada 2019-2023, OLSDÎ, în calitate de parteneri, a fost implicat în evaluarea externă a instituțiilor și cadrelor de conducere din învățământul general, conform atribuțiilor prevăzute în *Codul educației* nr. 152/2014 [3], Hotărârea

de Guvern nr. 404/2015 [4] cu privire la aprobarea *Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului și a structurii-tip a acestuia și în Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general*, aprobată prin ordinul MECC nr. 581/2020 [5] (*Metodologie*). Astfel, monitorizarea și evaluarea învățământului în instituțiile din subordine s-a extins prin exercitarea, de către specialiștii OLSDÎ, și a rolului de membri ai Comisiilor de evaluare externă constituite de către ANACEC.

În acest sens, rezultatele evaluării externe desfășurate în învățământul general în perioada 2019-2023 au reflectat nu doar modul în care instituțiile au întrunit cerințele indicatorilor din *Standardele de calitate*, ci și contribuția OLSDÎ în monitorizarea și pregătirea cadrelor de conducere și a instituțiilor din subordine pentru procesul de evaluare, eficiența și profilul OLSDÎ ca participant, coordonator, consilier în procesul de evaluare externă a instituțiilor din teritoriul administrat.

De la aprobarea *Metodologiilor de evaluare în învățământul general* și pe parcursul întregii perioade de evaluare externă desfășurate în instituțiile din Republica Moldova între anii 2019 - 2023, cca 292 de specialiști ai OLSDÎ au fost delegați să facă parte din cele 230 *de Comisii de Evaluare Externă* (CEE). În acest context, specialiștii OLSDÎ au participat în calitate de membri ai CEE cu drepturi egale, atât în desfășurarea vizitelor de evaluare, examinarea dosarelor de evaluare, analiza datelor/dovezilor, formularea constatărilor privind nivelul de realizare a procesului educațional în instituțiile din subordine, cât și în elaborarea ariilor de îmbunătățire și a recomandărilor urmare a rezultatelor evaluării instituțiilor. Majoritatea specialiștilor OLSDÎ, delegați în CEE în calitate de experți evaluatori externi, la etapa de pre-evaluare, urmau să dețină competențe necesare de management și evaluare instituțională, punându-și în valoare achizițiile anterioare pe segmentul monitorizării/evaluării procesului educațional și cadrelor de conducere/didactice. Totodată, pentru o integrare eficientă în activitatea CEE, aceștia au beneficiat de instruire în cadrul mai multor activități de formare organizate în scopul familiarizării cu modul de aplicare a cadrului normativ și a instrumentelor de evaluare externă. Cu toate acestea, angajarea persoanelor delegate de OLSDÎ în componența CEE a evidențiat, pe alocuri, un nivel insuficient de pregătire profesională pentru exercitarea rolului de expert evaluator extern, ceea ce s-a soldat cu un

anumit formalism în participare, implicări modeste, în special, în procesul elaborării Rapoartelor de evaluare externă. Această situație a evidențiat, pe de o parte, capacitatea redusă și lipsa numărului necesar de angajați bine pregătiți în domeniul managementului în cadrul OLSDÎ, pe de altă parte – eschivarea/evitarea asumării responsabilității sau demonstrarea unei incertitudini legate de prestația în calitate de expert evaluator etc. Or, un aspect distinct, dar nu predominant, în rândul mai multor specialiști OLSDÎ, a fost reprezentat de o percepție eronată precum că evaluarea externă în învățământul general este exclusiv atribuția ANACEC și că implicarea OLSDÎ nu este necesară, fiind tratată de unii specialiști OLSDÎ ca o activitate în afara atribuțiilor oficiale. Acest fapt a scos în evidență existența unor clișee sau a unei abordări distorsionate în rândul mai multor specialiști reprezentanți ai diverselor OLSDÎ cu privire la rolul lor în procesul de evaluare externă. Aceasta a scos în evidență necesitatea informării calitative a tuturor angajaților cu privire la funcțiile OLSDÎ, instruirii și motivării acestora pentru a se implica responsabil în activitățile profesionale conform cadrului normativ și a responsabilităților de funcție. Nivelul de responsabilitate și calitatea monitorizării de către OLSDÎ a instituțiilor din subordine propuse pentru evaluare externă au fost factori determinanți în asigurarea calității dosarelor și rapoartelor instituțiilor la momentul prezentării lor pentru evaluare de către ANACEC. Conținutul dosarelor instituțiilor implicate în evaluarea externă în care se conținea și parte din documentația programatică școlară a reflectat indirect și calitatea monitorizării activității unor instituții în perioada de pre-evaluare, informarea, nivelul de pregătire a cadrelor de conducere pentru procesul de evaluare externă [6]<sup>1</sup>, aplicarea corectă a instrumentelor de evaluare și elaborarea rapoartelor de activitate. Astfel, rezultatele evaluării externe desfășurate între 2019 și 2023 [7]<sup>2</sup> au pus în lumină nu doar nivelul de conformitate al instituțiilor de învățământ general cu standardele de calitate, ci și calitatea comunicării și colaborării dintre OLSDÎ, ANACEC și instituțiile planificate pentru evaluarea externă.

Or, un aspect relevant în pregătirea pentru procesul de evaluare externe constă în necesitatea unei monitorizări sistematice realizate de către OLSDÎ a

calității pregătirii instituțiilor pentru evaluare. Astfel, pe parcursul celor trei ani de evaluări externe, s-a observat că instituțiile care s-au prezentat cel mai bine în acest proces au avut parte de o comunicare eficientă cu OLSDÎ. Amintim că în perioada 2019-2023, în Republica Moldova fost evaluate 230 de instituții de învățământ general (ÎÎG), ceea ce constituie circa 8,58% din numărul total de instituții aflate în subordinea OLSDÎ. Se constată că, în funcție de OLSDÎ din care provin, ponderea ÎÎG implicate în procesul de evaluare externă variază între 0% și 18% (Fig. 1):

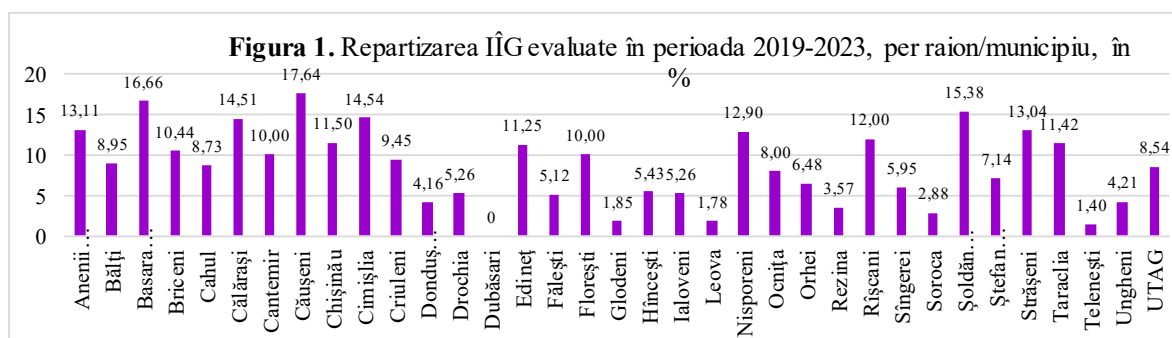
Cele mai implicate raioane, care au reușit să selecteze și să promoveze un număr mai mare de instituții din subordine pentru procesul de evaluare externă, în perioada 2019 - 2023 au fost: Căușeni (17,64%), Basarabeasca (16,66), Șoldănești (15,38), Cimișlia (14,54), Călărași (14,51), Anenii Noi (13,11), Strășeni (13,04), Nisporeni (12,9), Râșcani (12,00). Instituțiile în cauză au beneficiat, în limitele stabilite de cadrul normativ, de o monitorizare preventivă din partea OLSDÎ, care a demonstrat atât interes pentru formările tematice organizate de ANACEC cât și responsabilitate pentru calitatea evaluării externe, oferind la timp instituțiilor incluse în procesul evaluării externe diverse informații, consultări metodice. Regretabil, acest nivel de pregătire, comunicare și suport nu a fost uniform în toate cele 35 de OLSDÎ existente, ceea ce a dus la un număr semnificativ de dosare de evaluare respinse de către ANACEC la etapa depunerii cererilor pentru evaluare externă. Numărul mare de dosare a instituțiilor de învățământ general respinse din cauza necorespunderii cu prevederile metodologice a semnalat, totodată, existența și altor probleme semnificative în sistem. Constatările subliniază că, în anumite OLSDÎ, s-au încălcat prevederile cadrului legal în vigoare, ceea ce a afectat calitatea procesului de evaluare externă. În acest sens, printre OLSDÎ cu indicatori de rezultate de monitorizare insuficientă, ce indică și numărul modest de ÎÎG propuse pentru procesul de evaluare externă au fost: Leova, Glodeni, Soroca, Telenești. De asemenea, e de remarcat faptul că nici o instituție din OLSDÎ Dubăsari nu a fost evaluată de către ANACEC în perioada 2019 - 2023.

Datele înregistrate sugerează necesitatea tuturor OLSDÎ de a-și revizui și a-și îmbunătăți metodele

<sup>1</sup> Metodologia de evaluare a cadrelor de conducere din învățământul general, aprobată prin ordinul MEC nr. 1099/2023

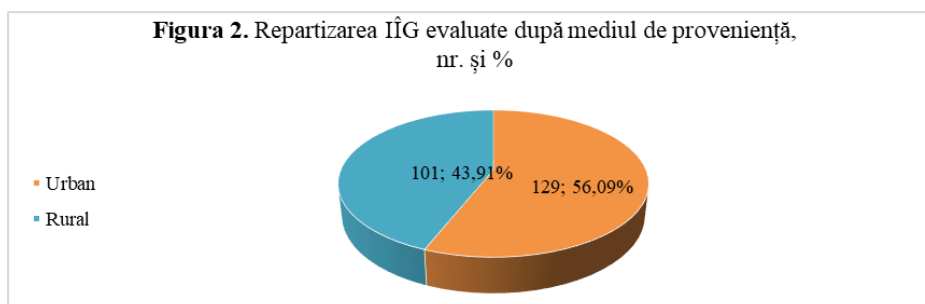
<sup>2</sup> Rapoarte anuale de activitate ale ANACEC [https://anacec.md/files/Raport%20ANACEC\\_2023.pdf](https://anacec.md/files/Raport%20ANACEC_2023.pdf)





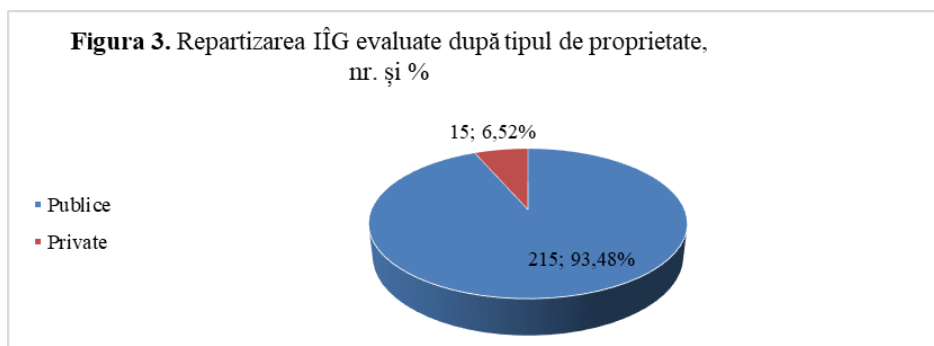
de comunicare și de monitorizare în instituțiile din subordine, să asigure pregătirea profesională adecvată a specialiștilor și să respecte cadrul normativ, pentru a contribui eficient la asigurarea calității în educație. Este esențial ca OLSDÎ să contribuie la nivel local la pregătirea corespunzătoare a tuturor instituțiilor din subordine pentru asigurarea respectării standardelor de calitate nu doar în situația condiționării planificării unei eventuale evaluări externe.

Precizăm, totodată, că evaluarea externă în învățământul general în perioada amintită s-a desfășurat în toate instituțiile din republică, indiferent de zona geografică, mediu sau context specific legat de forma de proprietate, punând accent pe importanța standardizării și echității în procesul educațional. Cu toate acestea, instituțiile din mediul urban au prevalat, fiind evaluate aproximativ 56,09% din totalul instituțiilor de învățământ planificate pentru evaluare externă (Fig. 2).



Un anumit număr de instituții de învățământ general evaluate extern au fost din categoria instituțiilor private, însă numărul acestora a fost net inferior celor publice, reprezentând doar 6,52 % pentru instituțiile private în comparație cu 93,48% pentru instituțiile publice. Această diferență dintre instituțiile de învățământ public și cele private, în contextul

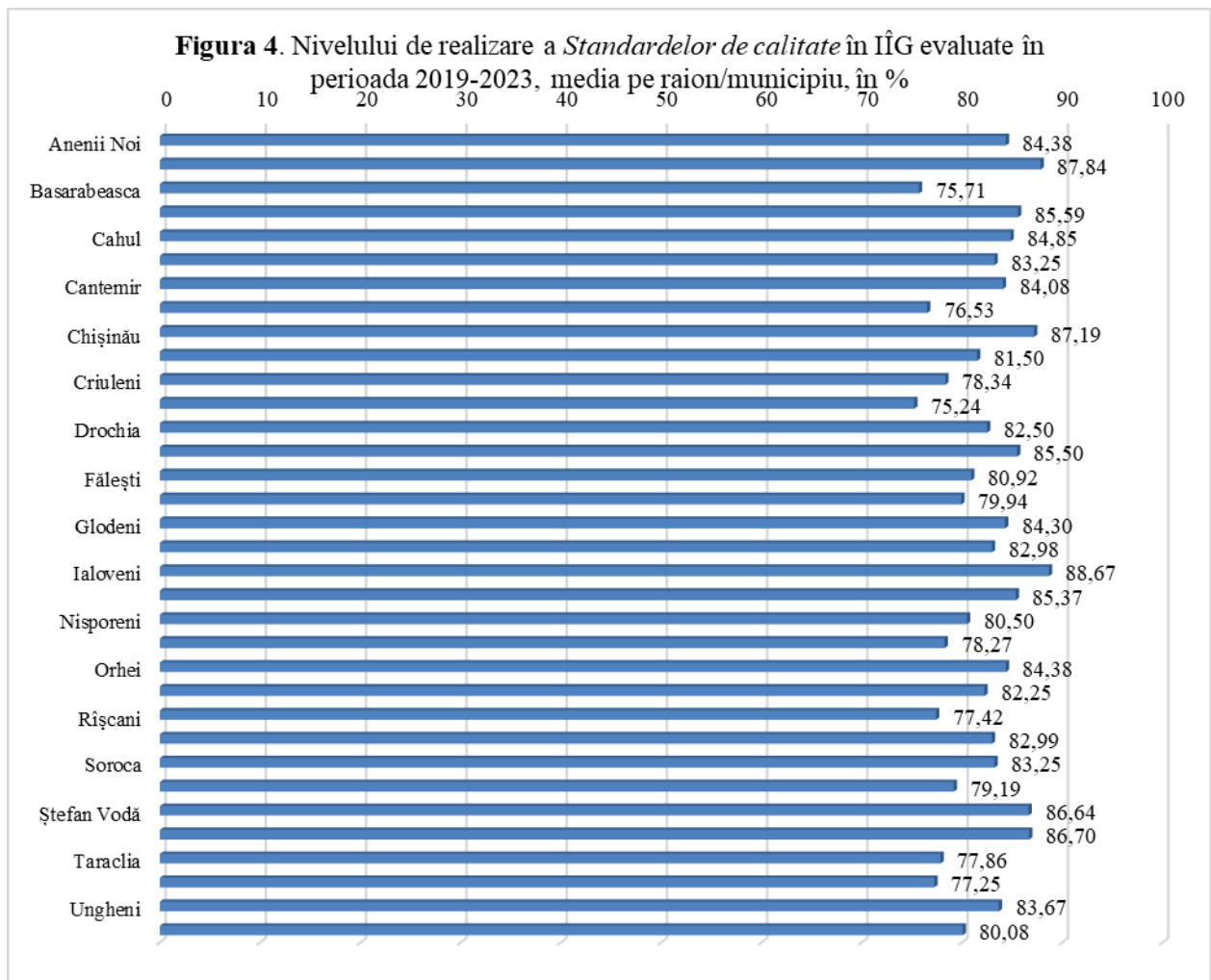
evaluărilor externe, a evidențiat disparitățile în ceea ce privește angajamentul față de procesul de evaluare în învățământul general. Inițiativa majorității instituțiilor private care au participat la evaluarea externă nu s-a datorat unei recomandări din partea OLSDÎ, ci s-a bazat pe decizia fondatorilor sau conducerii acestora de a-și evalua extern instituția. (Fig. 3).



Astfel, un aspect problematic identificat este situația multor instituții de învățământ general private, care la moment încă nu beneficiază de o monitorizare sistematică din partea OLSDÎ. Cu toate acestea, este prioritar ca aceste instituții să respecte aceleași rigori și cerințe ca și instituțiile publice, însă multe dintre ele nu sunt incluse în baza de date SIME și nu se regăsesc pe pagina oficială a OLSDÎ. Ignorarea de către multe dintre instituțiile private a obligativității evaluării externe sfidează prevederile *Codului educației*, care condiționează toate instituțiile de învățământ general să urmeze aceleași standarde educaționale, inclusiv sanitar-epidemiologice, însă monitorizarea realizării/ respectării acestor standarde lipsește adesea în cazul instituțiilor private, ceea ce poate afecta calitatea generală a procesului educațional.

De remarcat că problema monitorizării instituțiilor private de învățământ a devenit, astfel, o chestiune semnificativă în sistemul educațional nu doar

în anii desfășurării evaluării externe. Unele instituții private, fiind informate că se regăsesc în lista instituțiilor planificate pentru evaluarea externă, au ignorat termenele pentru depunerea dosarelor în vederea acreditării sau nu au demonstrat dorință de cooperare în procesul de evaluare externă, chiar dacă au fost informate din timp despre unele proceduri necesare. Situația confirmă necesitatea acută de inițiere și consolidare a monitorizării și evaluării tuturor entităților educaționale private în mod special a celor nou create. Datele prezentate drept urmare a rezultatelor evaluării externe denotă lipsa interesului și tendințe de evitare a procesului de evaluare externă din partea unor ÎG private. Astfel, procesul de evaluare externă nu s-a putut extinde asupra majorității entităților private prestatoare de servicii educaționale apărute/înființate după 2018. În multe cazuri, numărul și amplasarea acestora rămâne încă necunoscute. Actualmente, activitatea unora dintre acestea se desfășoară fără monitori-

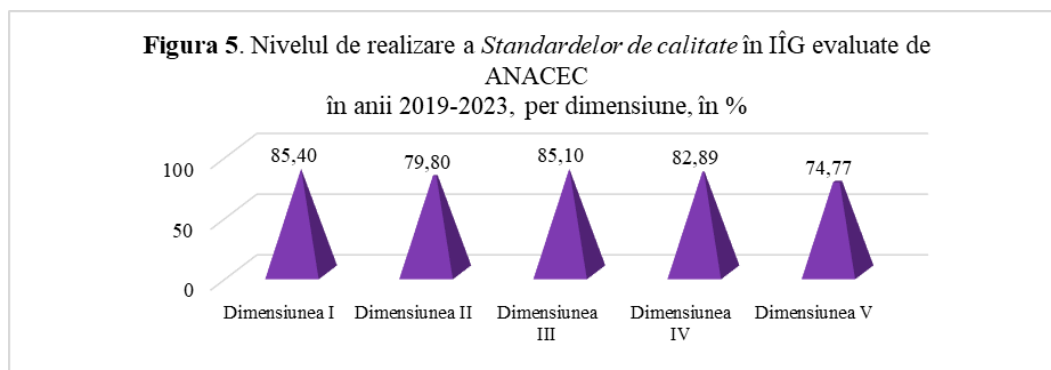


zarea de către OLSDÎ a modului în care se asigură dreptul copilului la educația de calitate. Ministerul Educației și Cercetării (MEC), agențiile responsabile de asigurarea calității în educație și OLSDÎ trebuie să își intensifice eforturile pentru a se asigura ca toate instituțiile, indiferent de natura lor juridică și de proprietate, să fie supuse aceluiași condiții de respectare a standardelor și proceselor de evaluare.

Experiența acumulată în cei trei ani de evaluări externe subliniază importanța parteneriatului între toate structurile educaționale, demonstrând că un flux de comunicare deschis și transparent este prioritar pentru atingerea *Standardelor de calitate* [8]. Astfel, procesul de evaluare externă în învățământul general a reliefat experiențe avansate în unele instituții pe anumite segmente educaționale, dar și vulnerabilități pe diverse aspecte. În această ordine de idei, merită a fi amintit și aspectul ce ține de impactul procesului de monitorizare și evaluare realizat de către OLSDÎ, în corelare cu nivelul în care ÎÎG au demonstrat întrunirea indicatorilor *Standardelor*

*de calitate*. În acest context, printre raioanele/municipiile cu cea mai mare medie se plasează Ialoveni - 88,67%, Bălți - 87,84%, Chișinău - 87,19%, Ștefan Vodă - 86,64%, Strășeni - 86,70%. Cu medii mai joase s-au prezentat ÎÎG din OLSDÎ Dondușeni - 75,24%, Basarabeasca - 75,71%, Căușeni - 76,53% (Fig. 4).

Gradul de realizare a *Standardelor de calitate* de către ÎÎG evaluate, privit din perspectiva celor 5 dimensiuni, poate fi dedus din Fig. 5. Astfel, ÎÎG evaluate au demonstrat cea mai bună pregătire pentru realizarea indicatorilor Dimensiunii I „Sănătate, siguranță, protecție” - 85,40%. Indicatorii Dimensiunii III „Incluziune educațională” au fost realizați în proporție de 85,10%. Cea mai slabă performanță a instituțiilor evaluate s-a înregistrat pentru rezultatele realizării indicatorilor Dimensiunii V „Educație sensibilă la gen” - 74,77%. Puțin mai ușor, instituțiile evaluate au făcut față cerințelor indicatorilor Dimensiunii II „Participare democratică” - 79,80% de realizare și 82,89% - pentru indicatorii Dimensiunii IV „Eficiență educațională”.



ÎÎG evaluate în perioada 2019-2023 [9] au demonstrat o realizare a *Standardelor de calitate* care oscilează între 88,67% și 75,24%. Cu referire la calitatea respectării indicatorilor *Dimensiunii I* „Sănătate, siguranță, protecție”, o apreciere mai înaltă, în opinia CEE, au obținut ÎÎG evaluate extern din subordinea OLSDÎ Ialoveni - 92,19%, Leova - 91,25% de realizare. Vulnerabilități pe aspecte de securitate și sănătate au fost atestate în instituțiile din subordinea OLSDÎ Telenești, ce au demonstrat o realizare de 68,75%, Dondușeni - 77,50%, Căușeni - 80,31%, Nisporeni - 80,45%. Cu referire la indicatorii din *Dimensiunea II* „Participare democratică”, s-a dedus că în niciun raion/municipiu nu se atestă o medie mai mare de 88%. În procesul examinării rezultatelor

evaluării, o implicare mai activă a elevilor, părinților și comunității în procesele decizionale au demonstrat unele ÎÎG evaluate din subordinea OLSDÎ Bălți - prezentând un nivel de 87,15% de realizare a indicatorilor, de asemenea instituțiile din Strășeni - 86,57%, Hâncești - 84,72%, Orhei - 84,62%. Mecanisme mai puțin relevante pentru valorizarea inițiativelor comunității educaționale se atestă în instituțiile din OLSDÎ Basarabeasca - 69,61%, Căușeni - 70,89%, Ocnița - 71,18%. Realizarea indicatorilor *Dimensiunii III* „Incluziune educațională” a prezentat un nivel de acoperire care a variat între 94,32% și 70,45%. Rezultate semnificative privind calitatea serviciilor de incluziune pe care le-au oferit instituțiile evaluate au demonstrat cele din subordinea

OLSDÎ Ialoveni - 94,32%, Leova - 93,18%, Ștefan Vodă - 91,19%, Sângerei - 90,23%, fapt ce poate fi explicat și prin deschiderea instituțiilor pentru implicări în proiecte oferite de diverse ONG interesate de promovarea educației incluzive pe parcursul ultimelor două decenii. Contribuții mai modeste pe domeniul promovării educației incluzive se atestă în instituțiile evaluate din subordinea OLSDÎ Telenești - 70,45%, Șoldănești - 78,69%, UTA Găgăuzia - 79,54%. În ceea ce privește realizarea *Dimensiunii IV* „Eficiență educațională”, rezultatele evaluării au scos în evidență mai multe instituții, în care aprecierea calității procesului de proiectare-predare-învățare-evaluare a corespuns în mare parte cerințelor indicatorilor. Astfel, s-au remarcat unele instituții din subordinea: OLSDÎ Telenești - 88,97%, Bălți - 88,84%, Chișinău - 88,59%, Ialoveni și Ștefan Vodă - câte 87,50%. Totodată, au fost înregistrate și rezultate ale unor instituții evaluate, în care monitorizarea implementării Curriculumului Național și valorificarea resurselor educaționale au demonstrat un impact mai redus. Asemenea situații se regăsesc în OLSDÎ Donușeni - 70,22%, Basarabeasca - 74,26%, Ocnița - 75,92%. Îmbucurătoare constatări au fost înregistrate cu privire la unele acțiuni relevante cu accent pe promovarea principiilor de gen care se realizează în instituțiile din subordinea OLSDÎ Soroca - 87,50%, Ialoveni - 85,42%, Drochia și Ungheni - câte 83,33%. Totodată, promovarea educației sensibile la gen rămâne a fi un obiectiv de dezvoltare pentru mai multe raioane. În acest sens, aspecte lacunare în contextul asigurării echității de gen și al formării la elevi a comportamentului nediscriminatoriu au fost atestate în unele instituțiile din subordinea OLSDÎ Leova - cu o realizare a indicatorilor *Dimensiunii V* de doar 50%, Donușeni - 58,33%, Basarabeasca - 60,41%. *Dimensiunea V* „Educație sensibilă la gen” se prezintă cu cel mai jos nivel de realizare dintre toate cele 5 Dimensiuni ale *Standardelor de calitate* [10]. Din analiza datelor prezentate, se poate deduce că OLSDÎ trebuie să exercite și în continuare un rol esențial în monitorizarea/aprecierea respectării indicatorilor *Standardelor de calitate* de către toate ÎIG din subordine.

Rolul OLSDÎ în contextul asigurării calității educației în instituțiile din subordine se rezumă nu doar la planificarea sau la realizarea funcției de monitorizare a îndeplinirii *Planurilor de îmbunătățire* de către instituțiile cu anumite probleme în activitate, identificate în baza rezultatelor evaluării externe, ci

și în încurajarea instituțiilor din subordine: diseminarea practicilor echipelor manageriale cu performanță reușită în implementarea *Standardelor de calitate* și a *Standardelor de competență profesională*; stimularea/promovarea instituțiilor ce demonstrează un nivel înalt de calitate în activitate și prestarea serviciilor educaționale.

Realizarea unei planificări echilibrate cu distribuția omogenă a tuturor tipurilor de instituții în evaluarea externă constituie o etapă importantă în pregătirea calitativă și cu acuratețe a documentației școlare. Se impune, de asemenea:

- delegarea, în componența CEE, a celor mai competenți specialiști - angajați ai OLSDÎ, cadre de conducere;
- sprijinirea ÎIG în obținerea, de la Inspectoratul Național pentru Supraveghere Tehnică, Agenția Națională pentru Sănătate Publică, Agenția Națională pentru Siguranța Alimentelor, a actelor de autorizare ce vizează asigurarea securității și sănătății;
- acordarea suportului metodologic și consultativ instituțiilor din subordine pe domeniile de competență;
- identificarea și evidența rețelei entităților private prestatoare de servicii educaționale și implicarea acestora în procese de monitorizare/evaluare/acreditare.

Într-o lume educațională în continuă schimbare, OLSDÎ urmează să-și asume un rol de lider local în promovarea excelenței prin fortificarea competențelor de monitorizare a instituțiilor din subordine. Activitatea OLSDÎ în domeniul asigurării calității trebuie să răspundă agil la dinamica cerințelor societății. Această adaptare strategică la noile standarde nu doar că va asigura relevanța și actualitatea cadrului normativ, dar va sublinia de *jure* și de *facto* angajamentul OLSDÎ de a fi un garant al calității educaționale la nivel local. Prin urmare, este vital ca fiecare dintre actanții implicați în procesul de asigurare a calității să fie nu doar bine pregătit și informat, ci și profund angajat în misiunea de a cultiva un mediu educațional de înaltă calitate.

În acest sens, un aport semnificativ pentru creșterea profesională și a impactului activității specialiștilor din OLSDÎ îl pot avea formările în baza *Standardelor de competență profesională ale evaluatorului extern* [11] elaborate în baza *Standardului regional de competențe pentru evaluatorul extern*, în cadrul Proiectului Enhancing Quality of Education



and Training in SEE (EQET SEE) și adaptate la cadrul normativ național, împreună cu programele de instruire tematice în domeniul managementului educațional oferite de MEC și Institutul Național pentru Educație și Leadership (INEL) etc., ce pot constitui un reper valoros al acestui proces de transformare.

În concluzie, responsabilizarea tuturor actanților educaționali devine un angajament care transcende rolurile formale, transformându-se într-o viziune comună pentru dezvoltarea continuă a competențelor și promovând o cultură a calității care să fie împărtășită eficient de toți aceia care sunt implicați în proces.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. <https://www.sici-inspectorates.eu/>
2. <https://www.erisee.org/regional-training-for-external-evaluators/>
3. CODUL EDUCAȚIEI al Republicii Moldova nr. 152/2014
4. *REGULAMENTUL-CADRU DE ORGANIZARE ȘI FUNCȚIONARE A ORGANULUI LOCAL DE SPECIALITATE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ȘI A STRUCTURII-TIP A ACESTUIA*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 404/2015
5. *METODOLOGIA DE EVALUARE A INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL*, aprobată prin ordinul MEC nr. 581/2020
6. *METODOLOGIA DE EVALUARE A CADRELOR DE CONDUCERE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL*, aprobată prin ordinul MEC nr. 1099/2023
7. RAPOARTE ANUALE DE ACTIVITATE ALE ANACEC [https://anacec.md/files/Raport%20ANACEC\\_2023.pdf](https://anacec.md/files/Raport%20ANACEC_2023.pdf)
8. *STANDARDELE DE CALITATE PENTRU INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR ȘI SECUNDAR GENERAL DIN PERSPECTIVA ȘCOLII PRIETENOASE COPILULUI*, aprobate prin ordinul Ministerului Educației nr. 970/2013.
9. RAPOARTE ANUALE DE ACTIVITATE ALE ANACEC: [https://anacec.md/files/Raport%20ANACEC\\_2023.pdf](https://anacec.md/files/Raport%20ANACEC_2023.pdf)
10. RAPOARTELE DE ACTIVITATE ANACEC: <https://www.anacec.md/ro/transparency>
11. *STANDARD DE COMPETENȚE PENTRU EVALUATORUL EXTERN*: [https://anacec.md/files/D18\\_CC\\_16.09.2022\\_Anexa%20\(1\).pdf](https://anacec.md/files/D18_CC_16.09.2022_Anexa%20(1).pdf)

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.09>  
 CZU: 37.0:379.8

## SELF-MANAGEMENTUL: CONDIȚIE OPERAȚIONALĂ ÎN EFICIENTIZAREA TIMPULUI

**Natalia MELNIC,**  
*doctor în pedagogie, lector univerversitar,*  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

**Rezumat.** *Textul se pretează la ideea valorificării actuale a conceptului de timp, când se discută insistent despre modernizarea educației, și astfel, dimensiunea timpului poate constitui un reper pentru realizarea învățământului de calitate, în corespundere cu cerințele prezentului, dar mai ales cu cele ale viitorului. Deseși suntem conștienți de omniprezența și de importanța timpului, încă nu am învățat să îl gestionăm așa cum trebuie pentru a da calitate maximă fiecărui moment al existenței noastre. Timpul – această entitate misterioasă – ne subordonează și ne guvernează fiecare segment al vieții, contorizând minusuri și plusuri, bucurii și tristeți, reușite și eșecuri într-un uriaș sistem definit Viață. Dincolo de măsurarea lui strictă în ore, minute, secunde, adevărata măsură a timpului se află adânc sădită în noi. Tot ceea ce ne înconjoară are și componența timpului: timpul evoluției, al creșterii, al învățării, al muncii, al trăirilor, al odihnei etc.*

**Cuvinte-cheie :** *educație, timp, self-management, management educațional.*

### SELF-MANAGEMENT: OPERATIONAL CONDITION IN MAKING TIME EFFICIENT

**Summary.** *The text lends itself to the idea of the current valorization of the concept of time, when the modernization of education is persistently discussed, and thus, the dimension of time can constitute a benchmark for the achievement of quality education, in accordance with the requirements of the present, but especially with those of the future. We are aware of the omnipresence and importance of time, we have not yet learned to manage it properly to give maximum quality to every moment of our existence. Time - this mysterious entity - subordinates and governs every segment of our life, counting minuses and pluses, joys and sorrows, successes and failures in a huge system defined as Life. Beyond its strict measurement in hours, minutes, seconds, the true measure of time lies deep within us. Everything that surrounds us also has the composition of time: the time of evolution, growth, learning, work, experiences, rest etc.*

**Keywords:** *education, time, self-management, educational management.*

Managementul educațional în realizarea sarcinilor implică patru factori-cheie, care trebuie să se armonizeze în cadrul sistemului metodologic-managerial: liderul cu caracteristicile sale specifice (competențele și charisma), subordonații (competențe, motivare), scopul/obiectivele/sarcinile stabilite și mediul (intern, extern), contextul, situația. În această ordine de idei, self-managementul are un rol specific în conducerea instituției educaționale, performanțele acesteia însemnând autoconducerea eficientă, managementul sinelui, știința de a maximiza rezultatele personale și profesionale într-un mod predictibil, folosindu-ne propriile resurse și asumându-ne responsabilitățile personale pentru utilizarea eficientă a propriului timp [1].

În context, utilizarea valoroasă a timpului este concepută ca **aplicare, realizare** a acesteia,

(figura 1), și ca produsul dintre **viziune** (ceea ce trebuie făcut, ce dorești să faci), iar rezultatele pot fi semnificative respectând piramida gestionării timpului (figura 2).

În opinia mai multor specialiști din domeniu, self-managementul reclamă gestiunea atenției, gestiunea încrederii, gestiunea comunicării și integrează dezvoltarea trăsăturilor de lider, managementul timpului, managementul ședințelor și al stresului, conducerea reuniunilor, etica și comportamentul managerului, eficiența individuală a managerului/liderului [2].

**Self-managementul** vizează și organizarea ședințelor, care presupune o atenție deosebită asupra următoarelor repere psihopedagogice: *organizarea atmosferei plăcute și relaxante*, deoarece elementele de comportament sunt esențiale pentru reușita unei

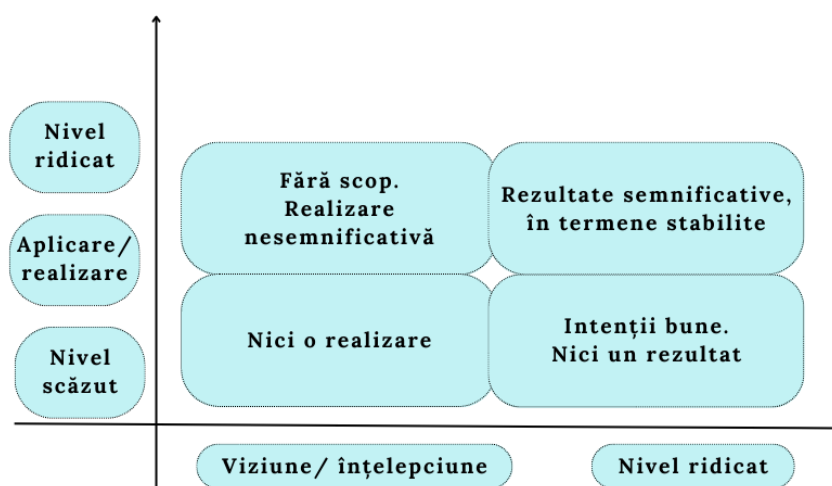


Figura 1. Matricea utilizării timpului

astfel de activități; *stabilirea scopului și a obiectivelor educaționale*, pentru că orice activitate educațională nu se poate desfășura în lipsa unui scop precis și a unor obiective; *adevarea conținutului*, buna selectare a temelor de discuții în cadrul ședințelor; *resursa timp eficient folosită*.

Comportamentul modern de conducere pretinde un permanent schimb de informații. Managerii de nivel superior petrec cea mai mare parte din timpul de lucru comunicând, iar o bună parte din acesta – în ședințe.

Ședința este cea mai frecventă metodă de management utilizată de un manager în activitatea sa, calitatea ei influențând sensibil calitatea managementului, deoarece este nemijlocit implicată în exercitarea funcțiilor manageriale: *previziunea, organizarea, coordonarea, motivarea, evaluarea*. În același timp, *ședința* reprezintă modalitatea principală de culegere și transmitere a informațiilor către majoritatea membrilor instituțiilor educaționale. În

consecință, *ședința* reprezintă reuniunea mai multor persoane pentru scurte intervale de timp, sub conducerea unei persoane, în vederea soluționării în comun a unor sarcini cu caracter informațional sau decizional [3, p.45].

Ca metodă de coordonare, *ședința* sincronizează acțiunile și deciziile, comportamentele și gândirea, regăsindu-se în toate funcțiile procesului de management. Dincolo de toate acestea, caracteristicile de bază ale comunicării în ședințe sunt: caracterul constructiv al acesteia, deschiderea față de opiniile celorlalți, toleranța și nondiscriminarea, acordarea unor șanse egale de exprimare tuturor participanților, indiferent de funcție și statut, ascultarea și luarea în considerare a opiniilor celorlalți în adoptarea unor decizii. În sistemul de management ședințele sunt clasificate în: ședințe de armonizare, ședințe de explorare, ședințe decizionale, ședințe de informare (operative, ad-hoc), ședințe eterogene. În funcție de ierarhia structurii organizației școlare, avem următoarele modele de ședințe: ședințele consiliului de administrație, ședințele consiliului profesoral, ședințele comisiei metodice, ședințele consiliului dirigintilor, ședințele comitetului de părinți, ședințele consiliului reprezentativ al părinților, ședințele consiliului elevilor, ședințele dirigintelui cu părinții [4, 45]. În general, aceste ședințe se bazează pe stimularea și exploatarea potențialului de creativitate al personalului, amplificat de utilizarea metodelor specifice creativității.

Pentru o bună planificare a unei ședințe, managerul sau organizatorul trebuie să-și aleagă un *co-lider* de ședință, împreună cu care să o planifice, să determine din timp ordinea de zi (formularea clară a problemei și obiectivelor), locul desfășurării, partici-

**Viziune/înțelepciune**



**Execuție/aplicare**

Figura 2. Piramida gestionării timpului

panții, modul de desfășurare, să stabilească punctele de pe ordinea de zi ce reclamă luarea de decizii sau informare, să estimeze cât va dura prezentarea fiecărui punct de pe ordinea de zi, cum vor ajunge materialele pregătite la participanți pentru studiul preliminar și cine va fi responsabil de procesul-verbal. În cadrul fiecărei etape a ședinței trebuie respectate

anumite reguli, care să ducă la eficientizarea acestor segmente și, în final, a ședinței.

E recomandabil a ține cont de avantajele și dezavantajele ședințelor (figura 3):

Timpul, ca resursă educativă, constituie o problemă de îmbinare, de combinare a diferitelor ipostaze ale timpului trăit de către partenerii educaționali

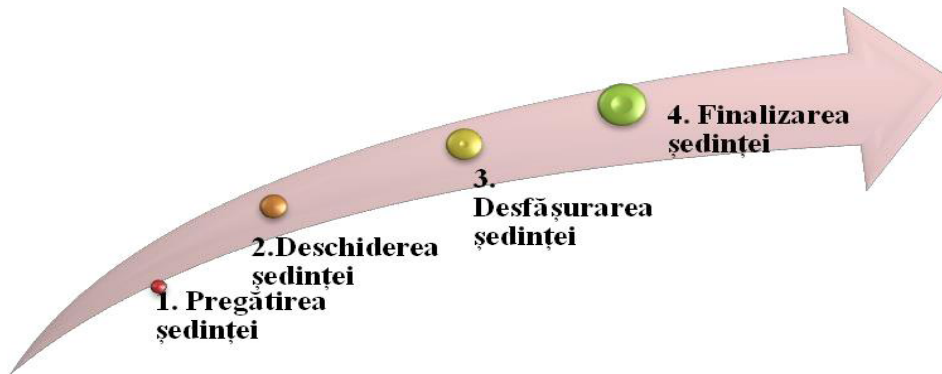


Figura 3. Etapele ședinței [5, p. 59]



Figura 4. Avantajele și dezavantajele ședințelor [6, p. 46]

(elevi, profesori, părinți). Un principiu dezirabil în compunerea și eficientizarea acestuia ar consta în realizarea unor corelări și complementarități potrivite astfel încât să se elimine desfășurările energo-fage, „furturile” sau abuzurile reciproce de timp, stresul temporal.

Toată lumea este de acord că productivitatea și rezultatele pozitive sunt obiectivele-cheie ale oricărei ședințe. Din păcate, mulți declară că majoritatea ședințelor la care au participat nu au rezolvat mare lucru, fiind aproape inutile. Și totuși, organizarea și conducerea unor ședințe productive și eficiente este un proces relativ simplu.

În procesul desfășurării ședințelor e necesar de respectat regulamentul. Ședințele trebuie începute

la timp, fără a-i aștepta pe cei ce întârzie. Durata optimă a unei ședințe operative este de 20–40 de minute, iar periodicitatea diferă, după caz. Durata ședinței cu o ordine de zi a consiliului de administrație sau a consiliului profesoral e de 1,5–2 ore. Durata discuției asupra unui punct din ordinea zilei diferă, după caz [7, p.63].

Pentru a conduce eficient o ședință, atunci când se stabilește ordinea de zi, se împarte timpul alocat întregii ședințe în perioade destinate fiecărui subiect în parte, ținând cont de importanța fiecăruia. Bineînțeles, programarea poate fi modificată din mers.

Respectarea planificării timpului are o importanță majoră. Din momentul când toată lumea se așază,



trebuie să se țină în permanență un ochi pe ceas și să se împiedice orice pierdere de timp. Se pot propune următoarele reguli pentru organizarea ședințelor [8, p. 120]:

- începerea ședinței la timp, chiar dacă unii participanți n-au ajuns încă.
- punerea unui ceas de masă la vedere, anunțând că e programat să sune cu zece minute înaintea finalului planificat al ședinței, astfel încât să rămână timp pentru a face un rezumat.
- dacă ședința urmează a fi de lungă durată, se planifică și pauze, pentru a permite participanților să-și îmbroșeze forțele.
- finalizarea ședinței la timp, sau chiar mai devreme, dacă lucrurile sunt lămurite. Este important ca toată lumea să fie conștientă de necesitatea de a nu se pierde niciun minut. Pentru ca ședința să-și atingă scopul, managerul trebuie să se pregătească foarte minuțios, din timp: să audieze materialele necesare, să stabilească ordinea de zi și lista participanților, precum și locul petrecerii ședinței.

Ordinea de zi se aduce la cunoștință participanților în prealabil. La ședință se invită numai persoanele fără de care e imposibilă desfășurarea ei. De obicei, se recomandă ca majoritatea ședințelor să se petreacă în a doua jumătate a zilei.

Pentru pregătirea subiectelor se recomandă a fi folosit Modelul de prezentare ACE FIRST (anexa 1), care garantează în mare parte eficacitatea prezentării. În context, menționăm că profesorul universitar L. Cuznețov și doctorul în pedagogie A. Afanas propun o serie de recomandări privind eficiența ședințelor cu părinții care prezintă interes pentru practica educațională [9, p. 51].

Managementul educațional este centrat pe dimensiunea umană și utilizează strategii de tip comunicativ. Funcțiile manageriale se pot realiza doar prin *comunicare*, care asigură relații interpersonale în unitatea de învățământ, realizarea transmiterii, recepției de idei, deciziei, atitudinii, aprecieri etc. *Comunicarea* este o condiție indispensabilă pentru realizarea tuturor celorlalte funcții și activități organizaționale specifice, este un *factor deosebit de important în dezvoltarea culturii timpului*. Fiind una dintre cele mai importante funcții manageriale, comunicarea este premisa nu doar a stabilității, ci și a dezvoltării organizaționale. Eficiența activității manageriale în ansamblu și reușita directorului unității școlare în conducere depinde în mod direct de organizarea și funcționarea rețelelor de comunicare. Capacitatea de a conduce implică întâi de toate ca-

pacitatea de comunicare. De asemenea, calitatea membrilor colectivului organizației se află în deplină dependență de capacitatea lor de a comunica. În acest context, credem că este corectă afirmația că acolo unde lipsește comunicarea nu e nimic. Lucrările consacrate acestui domeniu menționează componentele esențiale ale comunicării (H. D. Laswrl): emițătorul, mesajul, canalul, receptorul și rezultatul comunicării. Componentele unei comunicări eficiente constituie: *receptarea comunicării, înțelegerea mesajului, acordul referitor la conținutul comunicării, acceptarea intențiilor emițătorului, schimbarea produsă la emițător*.

Multitudinea de probleme cu care se confruntă directorul unității școlare în activitatea sa complexă impune ca el, în primul rând, să dispună de timp pentru a transmite mesajul la locul și timpul potrivit în mod clar, concis, integral pentru ca acesta să fie înțeles corect.

Această acțiune constituie o preocupare permanentă și extrem de importantă a directorului. Paradigma managerială (Cojocar V.Gh., Cristea G., Jinga I., Patrașcu D., Baci S., Iucu R., Joiță E., Ulrich C.) abordează comunicarea nu doar din perspectiva transmiterii mesajelor, ci și din perspectiva schimbării mentalității, atitudinilor, comportamentului managerului și al subalterinilor, pe direcția managementului relațiilor de comunicare. Constatăm o deficiență a comunicării în sistemul de învățământ, cauzată de birocratizarea excesivă, care face ca de multe ori o informație să parcurgă mai multe nivele ierarhice pentru a ajunge la destinatar. Deseori, managerii de la nivelele superioare (top managementul) sunt lipsiți de informații reale, recepționând rapoarte interminabile care nu spun nimic. O comunicare eficientă ar presupune tocmai evitarea unor asemenea situații, prin renunțarea la tot felul de modalități inutile și costisitoare (sub raportul timpului), care îngreunează luarea deciziilor și soluționarea problemelor. Uneori comunicarea este deficitară din cauza unui sistem de comunicații rigid. Sistemul de comunicații trebuie să fie conceput ca un organism dinamic, capabil în orice moment să se adapteze nevoilor de informare ale angajaților.

Scopul comunicării manageriale în orice organizație este acela al *realizării unei informări corecte, eficiente și eficace atât pe verticală, cât și pe orizontală, în vederea realizării în condiții optime a solicitărilor interne și externe și în concordanță cu obiectivele manageriale și organizaționale stabilite*.

Fără intervenția managerilor în sincronizarea și armonizarea timpului și spațiului acțiunilor, judecă-

ților și faptelor, dorințelor și realităților prin intermediul comunicării, procesul de management ar fi lipsit de coeziunea, continuitatea și dinamismul care-i permit realizarea obiectivelor specifice. Comunicarea eficientă este unul din cele cinci elemente de bază, de rând cu planificarea, previziunea, organizarea și conducerea, prin care managerul îi motivează pe subordonați. Astfel, efectiv toate problemele ce țin de asigurarea unui management educațional de calitate sunt legate de o *comunicare realizată corect și la timp*.

În contextul abordării self-managementului se înscrie și problematica prevenirii și soluționării situațiilor de stres, acestea având la bază folosirea nerațională a timpului. S-a demonstrat că în situația unui *management defectuos al timpului, acesta devine o sursă generatoare de stres*, care se manifestă subtil. Persoanele supuse stresului tind să-și accentueze comportamentul specific. Prin urmare, cei retrași devin mai necomunicativi, cei care preferă singurătatea vor evita și mai mult compania altora, iar cei care obișnuiesc să lucreze până la ore târzii vor lucra și mai mult, cu un program prelungit. Se pot adăuga dereglările de somn, izolarea față de ceilalți membri ai organizației, abuzul de medicamente.

Toate acestea au drept consecință scăderea eficacității și chiar aprofundarea proastei gestionări a timpului. Tabelul 1 ilustrează patru categorii de factori cauzatori ai stresului [10, 135]. Într-o perioadă de tranziție, în condițiile schimbărilor de amploare ce au loc în societate, mai cu seamă în învățământ, activitatea managerială implică o atenție sporită aspectelor de *negociere și soluționare a conflictelor* ce apar, în mod inevitabil, în acest proces. Mai mult, conflictele, de exemplu, sunt încă privite ca stări exclusiv inaccesibile, promovându-se astfel stereotipul unui singur „adevăr”, unui singur „raționament”. Apare necesitatea susținerii unor soluții de

alternativă și a principiului de pluralism în contextul multitudinii intereselor individuale, de grup sau organizaționale.

*Conflictul* este tot mai mult considerat firesc, chiar și dezirabil, în anumite limite, pentru buna funcționare a organizației, fapt ce invocă participare și dezvoltare organizațională: „Conflictul este forma de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor și valorilor părților oponente” [12].

Cele mai frecvente *surse ale conflictului* sunt [13]:

- lipsa de comunicare;
- discrepanțele în cultura organizațională;
- percepțiile greșite sau diferite asupra situației de fapt;
- competiția exacerbată și agresivă;
- criteriile diferite de definire a performanței;
- diferențele de mediu;
- ambiguitatea definirii ariilor de autoritate și de competență;
- șabloanele în procesele de gândire;
- criticile nefondate;
- lipsa de cooperare.

La alegerea strategiei optime de management al conflictului se vor lua în calcul următorii factori: *gravitatea conflictului; cheștiunea timpului (dacă se impune soluționarea urgentă); rezultatul considerat adecvat; puterea de care beneficiază managerul; preferințele personale; atuurile și slăbiciunile pe care le manifestă în abordarea conflictului* [14, p. 241].

Luând în considerare gradul de satisfacere atât a propriilor interese, cât și ale grupului advers, Thomas identifică cinci metode de soluționare a conflictelor (evitare, colaborare, competiție, compromis, acomodare), iar Șerban Iosifescu formulează următoarele *strategii de rezolvare a conflictelor* [15]:

- stăpânirea – tranșarea conflictului în favoarea unei părți, cu ignorarea celeilalte;

**Tabelul 1. Cele patru surse de stres [Apud 11, p. 125]**

Factor cauzator de stres	Surse de stres
<b>Timpul</b>	Munca suprasolicitată Pierderea controlului asupra timpului
<b>Întâlnirile</b>	Conflicte de rol Conflicte în cadrul dezbaterilor Acțiuni
<b>Situația</b>	Condiții nefavorabile de muncă Schimbări bruște în climatul organizațional
<b>Anticiparea</b>	Surprize neplăcute Frică

- compromisul – satisfacerea parțială a ambelor părți;
- integrarea – satisfacerea completă a ambelor părți;
- separarea – despărțirea părților în conflict;
- apelul la scopuri – identificarea unor obiective/amenințări comune la nivel superior care nu pot fi atinse/evitate decât prin cooperarea părților;
- concilierea – apelul la cea de-a treia parte (inchizitorială, de arbitraj, de mediere);
- negocierea.

**Negocierea** reprezintă interacțiunea între grupuri și/sau persoane cu interese și obiective inițial divergente, care urmăresc, după discutarea și confruntarea pozițiilor, obținerea unui acord și luarea unei decizii comune ce presupune respectarea unor *reguli procedurale* care facilitează succesul negocierii,

precum: asigurarea unei bune înțelegeri reciproce, verificată permanent pe parcursul negocierii; afirmarea sinceră, dar fără prejudecăți, a opiniilor referitoare la intențiile partenerului; exprimarea nevoilor, intereselor și sentimentelor personale, fără a pune în prim-plan divergențele de opinie; abordarea punctelor negociabile și evitarea celor care nu pot fi negociate; evitarea furiei și a oricăror expresii emoționale intense etc. [16].

În concluzie, este evident, în condițiile unor schimbări de educație și ale unui mediu „turbulent”, că se impune nevoia de a cunoaște în esență aspectele și tehnicile de negociere pentru a soluționa rapid și eficient conflictele din interiorul colectivului unității școlare sau cele posibile în raport cu comunitatea. Acestea se impun a fi rezolvate într-o transparență deplină și prin consens.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE :

1. MELNIC, N. Strategii de eficientizare a timpului în mediul de predare-învățare, materialele conferinței științifice internaționale Școala modernă: provocări și oportunități, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2015, p. 208-210
2. MELNIC, N. Strategii de eficientizare a timpului în mediul de predare-învățare, materialele conferinței științifice internaționale Școala modernă: provocări și oportunități, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2015, p. 208-210.
3. BURDUȘ, E., POPA, I. Fundamentele managementului organizației. București: Edit. Pro Universitaria, 2022. p. 45 ISBN 642-100-000922.
4. BURDUȘ, E., POPA, I. Fundamentele managementului organizației. București: Edit. Pro Universitaria, 2022. p. 45 ISBN 642-100-000922.
5. AFANAS, A. Managementul activității educative la clasa de elevi. Aspecte teoretice și metodologice, Chișinău, IȘE, 2015, p. 46
6. COVEY, STEPHEN R. A 8-a treaptă a înțelepciunii, București, ALFFA, 2006, p. 63
7. HAWKING STEPHEN, W. Scurtă istorie a timpului, București, Humanitas, 2015, p. 135
8. AFANAS, A. Managementul activității educative la clasa de elevi. Aspecte teoretice și metodologice, Chișinău, IȘE, 2015, p. 51
9. OPREA, C.L. Strategii didactice interactive, București, E.D.P, 2008, p. 135
10. OPREA, C.L. Strategii didactice interactive, București, E.D.P, 2008
11. АРХАНГЕЛЬСКИЙ, Г.А. Организация времени. От личной эффективности к развитию фирмы. Спб.: Питер, 2008 г.
12. PATRAȘCU, D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: (Tpogr., Reclama”, 2017. ISBN 978-9975-58-109-7.
13. PATRAȘCU, D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: (Tpogr., Reclama”, 2017. p. 241 ISBN 978-9975-58-109-7.
14. IOSIFESCU, Ș. Management educațional pentru instituțiile de învățământ, București, Ministerul Educației și Cercetării, 2001
15. BURDUȘ, E., POPA, I. Fundamentele managementului organizației. București: Edit. Pro Universitaria, 2022. ISBN 642-100-000922.
16. BURDUȘ, E., POPA, I. Fundamentele managementului organizației. București: Edit. Pro Universitaria, 2022. ISBN 642-100-000922.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.10>  
CZU: 37.018.1/.035:316.6:159.9

## TIPOLOGII ALE AGRESORILOR FAMILIALI: VARIABLE TEORETICE ȘI REZULTATE EMPIRICE

**Mihai Laurențiu SĂBĂREANU,**  
*doctorand, Școala Doctorală Psihologie,*  
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău,  
**ORCID: 0000-0002-8931-8968**

**Victoria GONȚA,**  
*doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,*  
„Ion Creangă”, Chișinău, RM  
**ORCID: 0000-0002-6433-5112**

**Rezumat.** Studiul de față și-a propus culegerea și analiza percepțiilor asupra componentei educaționale a unui program integrativ de intervenție pentru reducerea agresivității la bărbații condamnați pentru violență domestică. La studiu au participat 21 de persoane, cu vârste cuprinse între 20 și 45 de ani ( $M=2,81$  și  $AS.= 1,167$ ), bărbați condamnați pentru diferite infracțiuni de VD, conform Codului Penal din România. Având în vedere obiectivul studiului, metoda de cercetare selectată este metoda teoriei fundamentate (empiric) (grounded theory). Studiul s-a derulat în două etape: prima etapă a constat în abordarea calitativă de tip focus-grup, iar cea de a doua etapă a constat în derularea unui interviu față în față cu fiecare participant. Rezultatele interviurilor au permis identificarea unor teme majore de interes, interconectate. Rezultatele obținute sunt discutate pe baza literaturii de specialitate.

**Cuvinte-cheie:** violența domestică, agresor, comportament agresiv, variabile distale, variabile proximale, tulburare de personalitate.

### TYPES OF FAMILY AGGRESSORS: THEORETICAL VARIABLES AND EMPIRICAL RESULTS

**Summary.** The present study aimed to collect and analyze perceptions of the educational component of an integrative intervention program to reduce aggression in men convicted of domestic violence. The study was attended by 21 people, aged between 20 and 45 years ( $M=2.81$  and  $AS.= 1.167$ ), men convicted of various VD crimes, according to the Romanian Penal Code. Considering the objective of the study, the selected research method is the grounded theory (empirical) method. The study took place in two stages: the first stage consisted of a qualitative focus-group approach, and the second stage consisted of a face-to-face interview with each participant. The results of the interviews allowed the identification of major, interconnected themes of interest. The obtained results are discussed based on the specialized literature.

**Keywords:** domestic violence, abuser, aggressive behavior, distal variables, proximal variables, personality disorder.

Agresivitatea și violența în familie s-au perpetuat prin mentalitățile culturale ca o condiție morală și normativă în conștiința multor societăți tradiționale, fiind recunoscute ca o problemă de importanță socială începând cu anii '70, odată cu dezvoltarea culturii și mișcărilor feministe și egalitariste. Violența în familie (VF) a devenit, astfel, o preocupare pentru sfera sănătății publice în multe state, fiind unanim recunoscute nu doar suferințele victimelor, ci și costurile considerabile pentru sistemul medical, juridic-legislativ, de asistență socială și maternală și economic, datorită absenteismului și non-productivității (Robinson, 2005).

În acest sens, Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a adoptat în 1996 rezoluția WHA 49.25 prin care VF era declarată o prioritate a sistemului de sănătate și a solicitat statelor membre ale Organizației Națiunilor Unite (ONU) să elimine violența împotriva femeilor și copiilor. S-au avut în vedere patru obiective majore: în primul rând, definirea și caracterizarea diferitelor tipuri de violență și evaluarea consecințelor acestora; în al doilea rând, înțelegerea cauzelor violenței și identificarea factorilor de risc pentru comportamentul agresiv; în al treilea rând, identificarea celor mai bune practici și evaluarea intervențiilor menite să prevină violența; în al



patrunea rând, consolidarea capacității sistemelor sociale și de sănătate de a disemina cunoștințe și de a pune în aplicare programe de reducere a violenței în societate, în special a celei îndreptate împotriva femeilor și a copiilor (World Health Organization, 1996, p.25).

Pe măsură ce realitatea gravă a VD a fost devoalată, eforturile cercetătorilor s-au îndreptat către conceptualizarea cauzelor acestora, ceea ce a dus la dezvoltarea unor „tipologii” ale agresorilor. Mai mult de două decenii tipologiile au constituit preocuparea specialiștilor, fiind considerate un *zeitgeist* al cercetării în domeniul VD. În acest sens, studiile s-au orientat fie pe caracteristicile VD, fie pe caracteristicile agresorului.

În prima decadă, s-a considerat că cea mai bună modalitate de a înțelege violența între soți constă în examinarea bărbaților agresivi față de soțiile lor. Concluziile au fost că „violența este o caracteristică a comportamentului bărbaților” (Hotaling și Sugarman, 1986, p.120, apud Holtzworth-Munroe și Stuart, 1994, p.476). Ca atare, nu este surprinzător faptul că cele mai multe eforturi de a explica acest comportament s-au concentrat asupra caracteristicilor masculine. Pizzey (1974), de exemplu, spunea că bărbații agresori sunt „periculoși, disruptivi și incontrollabili” (apud Dixon și Browne, 2003, p.5) și multe studii au presupus, în mod inerent, că infractorii violenței în familie sunt un grup omogen, care împărtășesc caracteristici similare.

În acest context, analizele feministe au evidențiat agresorul de tip „putere și control” (Lindsey, McBride și Platt, 1992; Pence și Paymar, 1993, apud Walker, 2009, p.6), acesta înscriindu-se cel mai bine în conceptualizarea teoretică specifică curentului. Agresorul de acest tip folosește violența împotriva partenerei sale pentru a o determina să facă ceea ce dorește el, fără a ține cont de drepturile ei. Modelul propus nu a putut fi generalizat, considerându-se că este caracteristic doar unui mic procent de agresori, critica majoră fiind aceea că a fost realizat pe baza datelor obținute din interviurile cu bărbați agresori participanți la programe terapeutice, referiți de instanțe.

Alte studii au considerat că informații valoroase privind tipologia agresorilor familiari se pot obține din compararea bărbaților care își abuzează soția cu bărbații care nu abuzează, nu agrează, deoarece „majoritatea diferențelor dintre cupluri se dato-

rează diferențelor dintre soții violenți și cei care nu sunt violenți” (Boeke și Markman, 1992, p. 13, apud Holtzworth-Munroe și Stuart, 1994, p.476). Practic, au fost comparate mediile scorurilor obținute de bărbații violenți la unele variabile de interes, cu cele ale bărbaților non-violenți, însă rezultatele privind atitudinea față de femei nu au fost întotdeauna cele scontate. Alte cercetări au constatat că soții violenți diferă între ei în funcție de o serie de dimensiuni, cum ar fi severitatea violenței, furia, depresia și abuzul de alcool.

O dată ce s-a demonstrat că nu există un profil unitar pentru bărbații violenți în mediul familial, deoarece „nu există niciun motiv care să demonstreze că toți bărbații violenți în familie sunt la fel” (Huss și Langhinrichsen-Rohling, 2000, p.403), cercetările s-au orientat către clasificarea agresorilor familiari în subgrupe, în subcategorii, ceea ce a permis o mai bună înțelegere a domeniului.

„Tipologiile” agresorilor în literatura de specialitate se deosebesc în funcție de o serie de factori: sexul agresorului; frecvența și gravitatea violenței; tipul de violență (fizică, emoțională, sexuală etc.); motivațiile/cauzele subiacente ale violenței; răspunsurile fiziologice ale agresorilor la diferiți stimuli; prezența tulburărilor de personalitate/psihopatologice/antisociale; și dacă violența se limitează la persoane intime sau se extinde și la persoane care nu sunt intime.

Cea mai cunoscută tipologie, poate, este cea realizată de Holtzworth-Munroe și Stuart (1994). Revizuirea literaturii de specialitate le-a permis autorilor să evidențieze trei elemente intrapersonale care diferențiază abuzatorii, respectiv gravitatea violenței, generalitatea violenței și psihopatologia/tulburările de personalitate. Metatipologia lor propune trei tipuri de agresori familiari, trei tipuri de bărbați agresivi în familie și anume: violenți numai în familie, în general violenți/antisociale și disforici/borderline. Autorii au arătat că 50% dintre bărbații violenți se încadrează în categoria „violenți doar în familie”, 25% dintre agresori pot fi descriși ca fiind violenți/antisociale și 25% dintre agresori se înscriu în categoria disforici/borderline (Holtzworth-Munroe și Stuart, 1994). În plus, Holtzworth-Munroe și Stuart (1994) au generat modelul VD în care au inclus variabile majore identificate de alte teorii ale violenței maritale (de exemplu, violența din familia de origine, abilitățile sociale, atașamentul și atitudi-

nea față de femei și față de violență). De asemenea, autorii au inclus „timpul” ca variabilă de referință „pentru a delimita două seturi majore de variabile etiologice propuse” (Holtzworth-Munroe și Stuart, 1994, p.483), respectiv variabilele distale și variabilele proximale. Variabilele distale sunt factori care apar în copilărie sau înainte, iar variabilele proximale sunt caracteristici adulte care predispun implicarea în acte de violență în familie.

Variabilele etiologice distale și proximale, practic, explică dezvoltarea diferitelor subtipuri de comportament agresiv. Factorii distali influențează

dezvoltarea factorilor proximali și măsura în care ei interacționează determină probabilitatea ca un bărbat să devină violent, precum și tipul, tipologia sa de agresor. Cu cât sunt mai multe variabile distale prezente în istoricul unui individ, cu atât este mai probabil ca acesta să ajungă să fie excesiv agresiv și frecvent violent, abuzând atât membrii familiei, cât și pe cei din exterior, din afara familiei.

Tipologia propusă, în special subtipurile de agresori, a permis autorilor să elaboreze modelul etiologic al VD, prezentat mai jos (Figura 1.):

Variabile distale	Variabile proximale	Grup	
Influențe genetice/prenatale (de exemplu, temperamentul)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atașament (Dependență, Empatie) față de ceilalți</li> <li>- Impulsivitate</li> <li>- Abilități sociale</li> <li>- Atitudine                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- față de femei</li> <li>- față de violență</li> </ul> </li> </ul>	Non-violenți	Stres marital sau Fără stres
Experiențe familiale în copilărie (de exemplu, violența părinților, abuzul parental, aplicarea pedepselor)		Violenți	Numai în familie sau
Experiențe din adolescență/de grup (de exemplu devianță)			Disforici/Borderline Sau General violenți/Antisociali

**Figura 1. Modelul etiologic al VD (după Holtzworth-Munroe și Stuart, 1994, p.482)**

Variabilele distale propuse de Holtzworth-Munroe și Stuart (1994) se referă la factorii genetici/prenatali, experiența familială în copilărie și experiențele din grupurile de egali (engl. *peer*), în special asocierea cu devianți și delincvenți. Factorii genetici/prenatali includ tendința ereditară de impulsivitate, un temperament iritabil sau ambele. Variabila „experiențele familiale din copilărie” (de exemplu, expunerea la violența parentală, abuzul asupra copilului și metodele de disciplinare a copilului), a fost intens examinată în literatura dedicată VD, cercetătorii evidențiind în repetate rânduri relația dintre a fi crescut într-un mediu violent și utilizarea agresivității fizice împotriva soțului/soției la vârsta adultă. Explicațiile teoretice se regăsesc în teoria învățării sociale (bărbații violenți observă violența conjugală în familia de origine, învață și întăresc ei înșiși utilizarea violenței, însă nu reușesc să învețe

și metode non-violente de rezolvare a disputelor conjugale) și teoria atașamentului (bărbații violenți nu au putut să formeze relații de încredere cu părințele abuziv și astfel au dificultăți de relaționare ca adulți). Cea de-a treia variabilă distală, experiențele din grupurile de egali, delincvenți, este un factor central al teoriilor comportamentului criminal și antisocial, cum ar fi teoria asocierii diferențiale și modelele de interacțiune socială. Cercetările susțin ideea că asocierea cu colegii, prietenii devianți este legată de comportamentul antisocial și de consumul sau abuzul de substanțe la adolescenți și de infracționalitate, la adulți. Similar, asocierea cu colegii delincvenți a fost corelată cu dezvoltarea agresivității sexuale masculine față de femei.

Stilul de atașament, prima variabilă proximală, este considerat ca fiind determinat de experiențele din copilărie cu îngrijitorii primari. Aceste experi-

ențe generează reprezentări cognitive securizante sau insecurity ale relațiilor, sau „modele de lucru” ale atașamentului, care influențează atitudinile persoanei în relațiile ulterioare, ca adult (de exemplu, Bowlby, 1973, 1988). Bărbații care sunt atașați ambivalent și preocupați de soțiile lor (care experimentează niveluri patologice de dependență, gelozie și teamă de respingere) comit acte de VD atunci când sunt amenințați cu pierderea relației (Holtzworth-Munroe și Stuart, 1994). Impulsivitatea, este o dimensiune de personalitate, probabil moștenită, cu bază biologică, corelată cu temperamentul, reactivitatea fiziologică și de sistemele de control ale comportamentului.

Teoreticienii personalității au corelat impulsivitatea cu agresivitatea și psihopatia, sau cu tulburarea de personalitate antisocială. Abilitățile sociale, categorie în care sunt incluse o mare varietate de abilități de comunicare, afirmare și relaționare, teoretic necesare pentru a menține o căsnicie fără violență și împlinită, sunt considerate ca fiind comportamente învățate și modelate de mediu (cum ar fi familia de origine și grupurile). A patra și a cincea variabilă proximală se referă la atitudini care pot influența utilizarea violenței conjugale, respectiv atitudinile ostile sau aversive față de femei și atitudinile care susțin violența. Astfel de atitudini pot fi învățate în familia de origine, de la grupurile de egali sau de la societate.

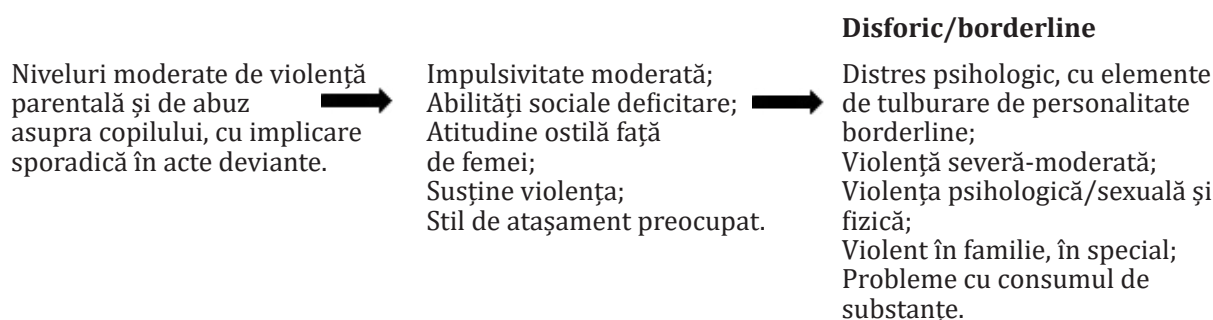
Deși tipologia lui Holtzworth-Munroe și Stuart a fost apreciată și susținută, i se aduc critici deoarece ea se fundamentează pe tipologiile derivate prin

observații clinice și speculații teoretice *a priori* și pe tehnici empirice/inductive de analiză factorială sau de grup.

Validitatea tipologiei propusă de Holtzworth-Munroe și Stuart (1994) a fost analizată de Hamberger și colaboratorii săi (1996) pe un eșantion de agresori condamnați pentru acte de agresivitate în familie, utilizând analiza de clusteri a modelului Millon Clinical Multiaxial Inventory (MCMI) (Millon, 1983, apud Waltz, Babcock, Jacobson și Gottman, 2000). Constatarea a fost că 85% dintre subiecți s-au încadrat în modelul psihopatologic al tipologiei, însă o rată ridicată a fost identificată ca tipul pasiv-agresiv/dependent al agresorului familial, mai degrabă decât disforic/borderline. De asemenea, a fost identificat și un al treilea grup, etichetat ca nonpatologic, conform MCMI. Având în vedere că studiul s-a bazat pe datele obținute prin auto-evaluarea respondenților, ale agresorilor și nu a fost disponibil un eșantion de comparație sau date de la victimele agresivității, studiul nu a oferit răspunsuri privind modul în care agresorii nonpatologici pot diferi de bărbații nonviolente. În schimb, s-a remarcat faptul că agresorii care se încadrează în tipul de agresori „numai în familie”, sunt mai puțin dispuși să apeleze la servicii psihologice sau de sănătate mintală pentru rezolvarea problemelor legate de violență (Waltz, Babcock, Jacobson și Gottman, 2000).

În tabelul de mai jos sunt prezentate variabilele distale și proximale care sunt asociate cu fiecare tip de agresor familial și cu dimensiunile violenței și ale caracteristicilor psihopatologice care rezultă:

Variabile distale	Variabile proximale	Tip de agresor (dimensiuni ale violenței și psihopatologie)
Niveluri scăzute de abuz în copilărie, de expunere la violență și de devianță.	Impulsivitate scăzută; Fără atitudini ostile față de femei; Fără atitudini de susținere a violenței; Stil de atașament securizant/preocupat.	<b>Numai în familie</b> Absența psihopatologiei; Frecvență scăzută a violenței; Gravitate scăzută a violenței.
Nivel de violență parentală și abuz în copilărie foarte înalt, asociere frecventă la acte deviante.	Impulsivitate ridicată; Abilități scăzute de rezolvare a conflictelor; Atitudini negative față de femei; Susține violența; Stilul de atașament evitant/respingere.	<b>General Violent/ antisocial</b> Tulburare de personalitate antisocială sau psihopatie; Violență moderată-severă; Violența psihologică/sexuală și fizică; Violență extrafamilială; Probleme cu consumul de substanțe;



**Figura 2. Subtipuri de agresori și corelatele lor (după Dixon și Browne, 2003, p.28)**

Tweed și Dutton (1998), de asemenea, au încercat să valideze empiric tipul de agresor general violent/antisocial (pe care l-au numit, etichetat „bătăuș instrumental”) și tipul disforic/borderline (pe care l-au etichetat „bătăuș impulsiv”) într-un eșantion de agresori condamnați, folosind analiza de clusteri a MCMI-II (Millon, 1987, apud Tweed și Dutton, 1998). Studiul a relevat faptul că tipul instrumental comite acte de violență mult mai grave. În plus, bătăușii impulsivi prezintă mai multe caracteristici ale personalității borderline, deși între cele două tipuri, bătăușii impulsivi și cei instrumentali, nu s-au înregistrat diferențe în ceea ce privește caracteristicile antisociale.

La rândul lor, Waltz și colaboratorii săi (2000) au validat empiric tipologia lui Holtzworth-Munroe și Stuart (1994). Studiul lor, realizat pe un eșantion de bărbați condamnați care au primit recomandarea instanțelor de judecată de a urma tratament pentru VD, a identificat trei tipuri de agresori, și anume agresori numai în familie, agresori în general violenți și agresori patologici, comparabile cu tipurile descrise de Holtzworth-Munroe și Stuart (1994). Compararea pe scalele Axei I și II (dependență de substanțe, depresie, personalitate narcisistă, sadică-agresivă, schizotipală, schizoidă și dependență) a celor trei subcategorii între ele, precum și cu grupul de control, bărbați nonviolenți, a arătat o distincție clară între grupuri. De asemenea, cele trei tipuri de agresori diferă în ce privește stilul de atașament, însă nu s-au înregistrat diferențe între grupurile general violenți și patologici în ce privește abuzul și agresivitatea. Acest lucru se poate datora limitărilor MCMI-II în sine, sau a utilizării psihopatologiei ca tipar.

Alte studii au luat în considerare exprimarea furiei la agresorii familiari. Greene, Coles și Johnson (1994), de exemplu, au presupus că agresorii fami-

liali diferă în funcție de tipul de răspuns la furie. A rezultat că agresorul histrionic este mai predispus la izbucniri emoționale și, prin urmare, se apropie mai mult de tipul general violent/antisocial, în timp ce agresorii cu scoruri înalte la tulburările de personalitate depresivă, ipohondră, paranoică și evitantă sunt caracteristici tipului disforic/borderline (apud Dixon și Browne, 2003). Furia a fost măsurată cu ajutorul Inventarului de expresie a furiei stare-trăsătură (STAXI) (Spielberger, 1988, apud Dixon și Browne, 2003), rezultând patru cluster. Dimensiunea redusă a eșantionului a limitat însă puterea și validitatea externă a studiului și nu s-a încercat validarea clusterelor cu variabile de criteriu externe.

Deși în literatura de specialitate internațională este conturat un profil al agresorului familial care se bucură de un suport susținut din partea cercetătorilor, fundamentat pe „soluția celor trei cluster”, încă nu s-a demonstrat un acord unanim asupra acestuia.

Tipologia agresorului include severitatea și generalitatea violenței, psihopatologia agresorului și tipul de patologie, ca predictor ai agresivității. Cu toate acestea, rezultatele studiilor indică că doar 10% dintre agresori suferă de psihopatologii care predispun la violențe asupra victimelor, femei sau copii. În plus, agresorii nu se comportă identic-agresiv în alte medii decât cel familial, ceea ce demonstrează un grad de control și intenționalitate al agresivității.

Majoritatea studiilor privind tipologia agresorilor care comit acte de VD sunt realizate în principal în eșantioane clinice (Huss și Ralston, 2008; Walsh et al., 2010; Fowler și Westen, 2011) sau medico-legale (Stoops, Bennett și Vincent, 2009; Thijssen și de Ruiter, 2011; Waltz, Babcock, Jacobsen și Gottman, 2000), puține cercetări fiind realizate cu deținuți din închisori (Cunha și Gonçalves, 2013). În acest



sens, întrebarea cercetării este următoarea: există un profil al agresorului heterogen în populația de bărbați condamnați pentru comiterea infracțiunilor de VD, în acord cu literatura de specialitate în domeniu? Pentru a răspunde la această întrebare, studiul de față și-a propus să examineze în mod empiric tipologiile agresorilor familiari pe baza dimensiunilor de personalitate, distresului emoțional, rumației, ca strategie de coping cognitiv-emoțional și al agresivității instrumentale, precum și examinarea posibilelor diferențe între aceste tipologii ale agresorilor în funcție de prezența sau experiențierea violenței în familia de origine și consumul de substanțe.

### Metodologie

**Obiectivul studiului** constă în identificarea unui profil al agresorului familial funcție de dimensiunile de personalitate (impulsivitate, agresivitate-ostilitate, neuroticism) și variabilele de personalitate (ruminația, tulburările de personalitate, distresul emoțional, agresivitate fizică și ostilitate) la bărbații care execută pedepse privative de libertate pentru infracțiuni de VD și examinarea posibilelor diferențe între tipurile de agresori și consumul de substanțe și prezența sau experiențierea violenței în familia de origine.

### Ipoteze:

1. Profilul agresorului familial este heterogen, fiind structurat în patru subtipuri de agresori.
2. Există diferențe între tipurile de agresori și consumul de substanțe.
3. Există diferențe între tipurile de agresori și expunerea la violență în familia de origine.

### Instrumente

**Chestionarul ZKPQ** - Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (Zuckerman, 2002), varianta în limba română CAS<sup>++</sup> (Miclea, Porumb, Cotârlea și Albu, 2009). Chestionarul cuprinde 99 de itemi grupați în șase scale: Căutare impulsivă de senzații (19 itemi), Sociabilitate (17 itemi), Neuroticism-anxietate (19 itemi), Agresivitate-Ostilitate (17 itemi) și Activitate (17 itemi). În plus, chestionarul cuprinde scala Dezirabilitate socială care indică o dorință accentuată din partea subiectului de a crea o imagine favorabilă la scoruri mai mari de 3. Cota-reă răspunsurilor la itemi se realizează cu ajutorul grilei.

Pentru cercetarea de față am selectat itemii referitori la dimensiunea Impulsivitate (se referă la lipsa unei planificări și la tendința de a acționa rapid, din impuls, fără a reflecta în prealabil, de exemplu „Sunt

o persoană impulsivă”), Neuroticism (reunește itemi care se referă la lipsa încrederii în sine și la sensibilitatea la critici; de exemplu „Adesea mă simt nesigur de mine” sau „Adesea sunt neliniștit fără să am un motiv clar”), Agresivitatea (descriu predispoziția către exprimarea agresivității, mai ales sub formă verbală, de exemplu „De obicei când mă enervez spun lucruri urâte,” sau „Este normal pentru mine să înjur când sunt furios”) și Ostilitatea (se referă la impolitețe, comportament antisocial, răzbunare și dușmănie, la un temperament vulcanic și la nerăbdarea manifestată în relațiile interpersonale; de exemplu: „Când oamenii strigă la mine, strig și eu” sau „Când oamenii nu sunt de acord cu mine, nu pot să mă abțin să nu mă cert cu ei”). Varianta în limba română a chestionarului ZKPQ are o consistență internă bună. Coeficienții  $\alpha$  ai scalelor sunt apropiați ca mărime de cei obținuți pentru variantele în alte limbi.

**Chestionarul de Evaluare a Copingului Cognitiv Emoțional (CERQ)** (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2002), varianta românească (Perțe și Țincaș, 2010) este un chestionar multidimensional, de autoevaluare, care măsoară strategiile de coping cognitiv ale adulților și pe cele ale adolescenților în vârstă de 12 ani sau peste. Chestionarul are 36 de itemi împărțiți proporțional pe nouă scale: Auto-culpabilizarea, Acceptarea, Ruminarea, Refocalizarea pozitivă, Refocalizarea pe planificare, Reevaluarea pozitivă, Punerea în perspectivă, Catastrofarea, Culpabilizarea celorlalți. Fidelitatea test-retest este semnificativă pe fiecare scală. Pentru cercetarea de față am selectat itemii care fac referire la strategia de coping cognitiv dezadaptativ, ruminarea.

**Chestionarul de Personalitate SCID-II** (DSM-IV). SCID-II este un interviu diagnostic semistructurat de evaluare a celor 10 tulburări de personalitate de pe Axa II a DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) precum și a Tulburării de Personalitate Depresivă și a Tulburării de Personalitate Pasiv Agresivă (cuprinse în Anexa B a DSM-IV). Chestionarul cuprinde 119 întrebări (identificate prin numere în coloana din stânga, de exemplu „Relațiile dumneavoastră cu oamenii la care țineți cu adevărat au multe suișuri și coborâșuri?”). Fiecare dintre cele 10 tulburări de personalitate specifice și cele două categorii din Anexe sunt considerate pe rând: Tulburarea de Personalitate Evitantă, Tulburarea de Personalitate Dependentă, Tulburarea de Persona-

litate Obsesivo-Compulsivă, Tulburarea de Personalitate Pasiv Agresivă, Tulburarea de Personalitate Depresivă, Tulburarea de Personalitate Paranoidă, Tulburarea de Personalitate Schizotipală, Tulburarea de Personalitate Schizoidă, Tulburarea de Personalitate Histrionică, Tulburarea de Personalitate Narcisistică, Tulburarea de Personalitate Borderline și Tulburarea de Personalitate Antisocială.

**Chestionarul de agresivitate (AQ)** (Buss & Perry, 1992). AQ este un chestionar de auto-raportare fiabil și valid, folosit pentru a evalua tendințele agresive, utilizat în mediile criminogene. În studiul de față, a fost utilizată varianta românească a AQ (Săbăreanu, Gonța și Oprea, 2022), care a demonstrat proprietăți psihometrice bune. Participanților li s-a cerut să evalueze fiecare item, indicând cât de mult le este caracteristică fiecare afirmație pe o scară Likert, variind de la 1 (extrem de necharacteristic pentru mine) la 5 (extrem de caracteristic pentru mine). AQ conține 24 de itemi și măsoară patru subscale: Agresiune fizică ( $\alpha = .84$ ; de exemplu, „Din când în când nu pot controla nevoia de a lovi o altă persoană”); Agresiune verbală ( $\alpha = .78$ ; de exemplu, „Nu mă pot abține să nu mă cert când oamenii nu sunt de acord cu mine”); Furia ( $\alpha = .84$ ; de exemplu, „Uneori mă simt ca un butoi cu pulbere gata să explodeze”); și Ostilitate ( $\alpha = .89$ ; de exemplu, „Când oamenii sunt deosebit de drăguți, mă întreb ce vor”). Un scor total AQ compus ( $\alpha = .97$ ) este calculat însumând toate subscalele. Scorurile înalte indică niveluri mai mari de agresivitate.

**Profilul distresului emoțional (PDE)** (D. David pentru versiunea în limba română). Este un instrument elaborat pentru a servi la evaluarea dimensiunii subiective a emoțiilor negative funcționale și disfuncționale. PDE este o scală cu 26 de itemi care măsoară emoțiile negative disfuncționale și emoțiile negative funcționale din categoriile „frică” și „tristețe/deprimare”. Scala permite atât calcularea unui scor de stres, cât și a scorurilor separate pentru „frică funcțională”, „frică disfuncțională”, „tristețe/deprimare funcțională” și „tristețe/deprimare disfuncțională”. Scala se administrează în varianta creion-hârtie, atât individual, cât și în grup. Posibilitățile de răspuns sunt grupate în cinci clase: deloc, foarte puțin, mediu, mult, foarte mult.

**Chestionar C1** – grila de interviu structurat utilizată în mediul penitenciar pentru evaluarea riscului de agresivitate (scor general). Afirmațiile

din grilă se grupează în factorii: generalitatea agresivității/violenței, agresivitate/violență împotriva partenerii, agresivitate/violență în familia de origine, auto-agresivitate și consum de substanțe. Facem precizarea că termenii agresivitate și violență sunt interșanjabili, astfel încât să faciliteze înțelegerea afirmațiilor de către subiecți.

**Participanți.** Cercetarea a fost realizată pe un lot de deținuți care execută pedepse privative de libertate într-un penitenciar din Regiunea Sud-Muntenia din România. Participarea la studiu a subiecților s-a făcut pe bază de voluntariat, cu completarea formularului de consimțământ informat. Participanții au fost selectați folosind următoarele criterii de includere: a) sex masculin; b) vârsta mai mare de 20 ani; c) naționalitate română; d) un nivel educațional cel puțin aferent clasei a VIII-a, nivel gimnazial; e) condamnări pentru infracțiuni comise cu violență în familie (omor, lovire și alte violențe, vătămare corporală, lovituri cauzatoare de moarte, lipsirea de libertate); d) implicați într-o relație abuzivă actuală sau anterioară. Fiecărui deținut i-a fost explicat scopul cercetării. Eșantionul a inclus 173 de bărbați condamnați pentru diferite infracțiuni de VD. Dintre aceștia, 104 (60,46%) execută pedepse privative de libertate pentru omor, omor calificat, lovituri cauzatoare de moarte, viol, agresiune în familie. Vârsta participanților la studiu este cuprinsă între 21 de ani și 70 de ani ( $M=38,76$ ;  $SD=11,217$ ). 100 dintre subiecți au nivel de studii de gimnaziu, 8 clase (61,3%), 40 dintre aceștia au 10 clase (23,3) și 33 dintre subiecți au 12 clase (15,4%).

**Rezultate și discuții.** Analiza cluster este o metodă empirică de clasificare a cazurilor investigate în grupuri omogene. Pentru a crea clusterelor, am selectat următoarele variabile: tulburarea de personalitate depresivă (TPD), tulburarea de personalitate paranoidă (TPPA), tulburarea de personalitate narcisică (TPNa), tulburarea de personalitate borderline (TPBo), tulburarea de personalitate antisocială (TPAS), trăsăturile de personalitate impulsivitate, neuroticism-anxietate și agresivitate-ostilitate, ruminarea, ca strategie de coping cognitiv-emoțional și trăsăturile de agresivitate instrumentală, respectiv agresivitatea fizică și ostilitatea.

Am utilizat analiza ierarhică bazată pe evaluarea distanței euclidiene pătratică dintre cazuri pe variabilele selectate, cea mai uzitată metodă de analiză a clusterelor (Romesburg, 1984, p. 15), pentru a crea

subgrupurile de agresori. Criteriul de determinare al numărului de clusteri s-a bazat pe examinarea dendrogramei și pe numărul de cazuri. Soluția potrivită a fost considerată cea cu trei sau patru grupuri,

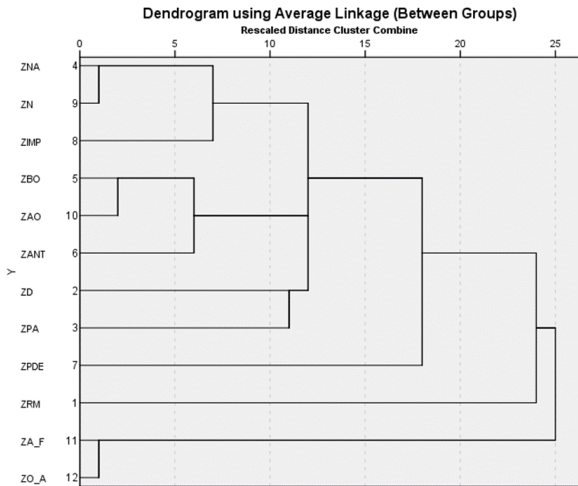


Figura 3. Dendrograma analizei ierarhice

Ulterior, pentru a valida analiza ierarhică, a fost efectuată o analiză de partiționare k-means a clusterelor obținute. Pe baza mediilor grupurilor legate de variabilele studiate, 72 subiecți (41,6 %) au fost grupați în clusterul 1 și au fost denumiți ca agresori non-patologici (NP), 21 de subiecți (12,1%) au fost grupați în clusterul 2 denumiți disforici/borderline (DB), 28 de subiecți (16,2%) au fost grupați în clusterul 3, fiind denumiți agresori antisociali/general violenți (AV), și 52 de subiecți (30,1%) au fost grupați în clusterul 4 și au fost denumiți subtipul antisocial (ASS).

Tabelul 1. Raportarea frecvențelor clusterelor

	Frecvența	Procent
1 NP	72	41.6
2 DB	21	12.1
3 AV	28	16.2
4 ASS	52	30.1
Total	173	100.0

\*Notă: N=173; NP-tipul nonpatologic; DB-tipul disforic/borderline; AV-tipul antisociali/general violenți; ASS-subtipul antisocial

Reprezentarea agresorilor între clusterare a fost similară  $\chi^2(24) = 92,94, p=0,000$ . În ansamblu, aceste rezultate se aseamănă cu tipologia propusă de Holtzworth-Munroe și colaboratorii (2000).

În figura 5 se regăsește reprezentarea grafică a distribuirii cazurilor în clusterare.

Însă distribuția cazurilor a determinat analiza a patru grupuri. Dendrograma (figura 3.) și reprezentarea grafică a acesteia (figura 4.) a relevat că analiza a produs un număr de patru clusterare distincte.

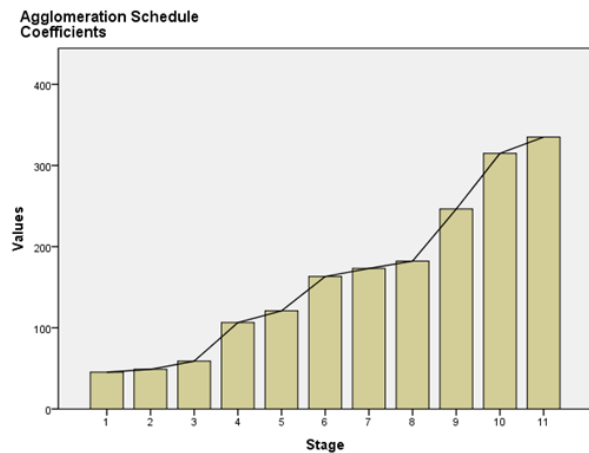


Figura 4. Reprezentarea grafică a clusterelor

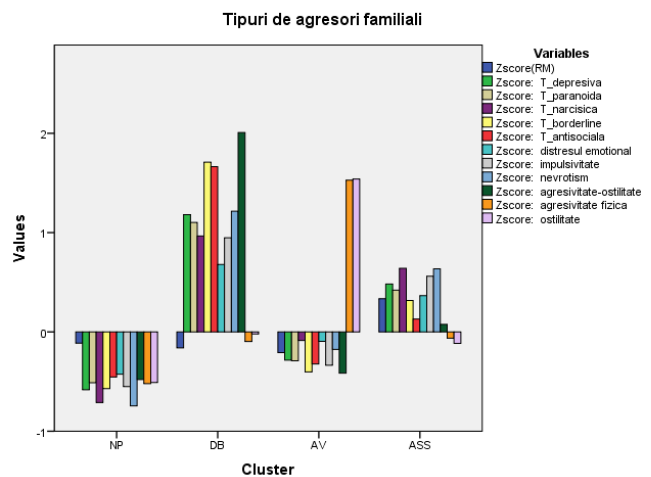


Figura 5. Reprezentarea grafică a cazurilor în clusterare

Pentru a verifica în ce măsură combinația variabilelor incluse în analiză este semnificativă, am utilizat analiza MANOVA. Analiza a evidențiat un rezultat multivariat semnificativ al efectului factorului „tip de agresor”, Pillai’s = 1,597,  $F(36, 480) = 34,93, p < 0,001, \eta^2 = .981, 1-\beta = 1.00$ . În plus, mărimea efectului,  $f = 0,65$ , a fost mare, explicând 61,1 % din varianță.

Analiza multivariată a varianței a relevat diferențe semnificative mediate de tipul de agresor pentru agresivitatea fizică, explicând 49,6% din varianță [ $F(3,169)=55.35, p=0.000$ ]. Mărimea efectului este ridicată ( $\eta^2 = .49$ ), iar puterea observată este, de

asemenea, ridicată ( $1-\beta = 1.00$ ). Comparația post-hoc cu corecția Bonferonni a demonstrat că tipul AV ( $M=21.46$ ) și DB ( $M=13.42$ ) raportează semnificativ mai multă agresivitate fizică, comparativ tipurile NP ( $M=11.33$ ) și ASS ( $M=12.59$ ). Diferențe semnificative se înregistrează și în ce privește ostilitatea ca trăsătură de agresivitate, tipul AV ( $M=9.39$ ) și tipul DB ( $M=8.90$ ) raportând o medie semnificativ mai mare comparativ cu celelalte tipuri, respectiv NP ( $M=5.97$ ), și ASS ( $M=7.17$ ), explicând 49,9% din varianță [ $F(3,169)=56.01$ ,  $p=0.001$ ]. Mărimea efectului este ridicată ( $\eta^2 = .49$ ), iar puterea observată este, de asemenea, ridicată ( $1-\beta = 1.00$ ).

Pentru a verifica cea de a doua ipoteză a studiului, a fost utilizată analiza de varianță ANOVA. Prelucrarea statistică a datelor a relevat că există diferențe semnificative între tipurile de agresori și consumul de substanțe [ $F(3, 169)=26,945$ ,  $p=0,000$ ,  $\eta^2 = .324$ ,  $1-\beta = 1.00$ ]. Analiza post-hoc a demonstrat diferențe semnificative între tipul AV ( $M=25.42$ ) și tipurile NP ( $M=14.77$ ), DB ( $M=17.71$ ) și ASS ( $M=17.32$ ) în ce privește consumul de substanțe,  $p<0.001$ . Mărimea efectului este semnificativă ( $\eta^2 = .324$ ), puterea testului, la rândul său, fiind înaltă ( $1-\beta = 1.00$ ). În conformitate cu testul Levene, pentru variabila consum de substanțe interpretarea rezultatelor s-a făcut cu testul Tamhane.

Tabelul 2. Analiza de varianță a efectului variabilei consum de substanțe

Tip	Media	AS	N	F	$\eta^2$	$1-\beta$
NP	14.77	3.84	72			
DB	17.71	4.73	21			
AV	25.42	7.89	28	26.945	.324	1.00
ASS	17.32	5.62	52			
Total	17.62	6.41	173			

\*Notă: N=173; NP-tipul nonpatologic; DB-tipul disforic/borderline; AV-tipul antisociali/general violenți; ASS-subtipul antisocial

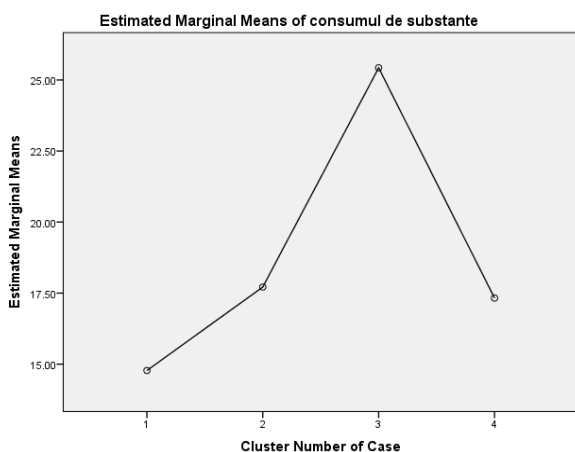


Figura 6. Reprezentarea grafică a efectului consumului de substanțe asupra tipului de agresor

În ce privește cea de a treia ipoteză a studiului, pentru verificarea acesteia, de asemenea am utilizat analiza de varianță ANOVA unifactorială pentru a investiga efectul expunerii la violență în familia de origine asupra tipurilor de agresori. Prelucrarea statistică a datelor a relevat diferențe semnificative între tipurile de agresori și violența în familie [ $F(3,$

$169)=40,2016$ ,  $p=0,000$ ,  $\eta^2 = .416$ ,  $1-\beta = 1.00$ ]. Analiza post-hoc a demonstrat diferențe semnificative între tipul AV ( $M=11.57$ ) și tipurile NP ( $M=6.83$ ), DB ( $M=7.78$ ) și ASS ( $M=7.81$ ) în ce privește violența în familia de origine,  $p<0.001$ .

**Concluzii.** Analiza de clusteri a permis, din datele empirice, identificarea a patru tipuri de agresori familiali: agresori non-patologici, agresori borderline/disforici, agresori antisociali/general violenți și subtipul antisocial, ceea ce a demonstrat, în acord cu literatura de specialitate, că agresorii familiali nu sunt un grup omogen.

Grupul de agresori antisociali/general violenți (16,2%) a înregistrat scoruri ridicate la trăsăturile antisociale, precum și niveluri ridicate de agresivitate instrumentală, însă nu prezintă valori clinice în ceea ce privește depresia și ideea paranoidă. În schimb, s-au înregistrat valori ridicate în ceea ce privește agresivitatea în familia de origine și consumul de substanțe. Comparația multiplă între tipurile de agresori și agresivitate a demonstrat scoruri înalte la expunerea la agresivitate în familia de origine pentru tipul AV ( $M=11.578$ ), comparativ cu NP ( $M=6.831$ ), DB ( $M=7.787$ ) și ASS ( $M=7.815$ ). Trăsă-



turile clinice caracteristice agresorilor antisociali/general violenți sunt reprezentate de manipulare (această trăsătură fiind corelată cu rata scăzută a divorțurilor sau separării cuplurilor), lipsa de empatie în relațiile interpersonale și absența sentimentului de vinovăție, ceea ce poate duce la agravarea violenței și agresivității împotriva partenerului (Holtzworth-Munroe și Stuart, 1994; Huss și Langhichsen-Rohling, 2006). În ce privește consumul de substanțe, deși acest tip de agresori înregistrează scoruri înalte, aceasta nu est o trăsătură definitorie a acestui grup, ci doar o condiție pe care unii indivizi o au și alții nu. În studiul de față nu am analizat abuzul în copilărie, deoarece niciunul dintre instrumentele de evaluare utilizate nu au cuprins o astfel de scală. De asemenea, s-a demonstrat că abuzul de substanțe se asociază în mare măsură cu agresivitatea.

Rezultatele obținute demonstrează că acestea nu numai că sunt similare cu cele ale altor studii, ci mai ales că, în lucrarea de față, am reușit conturarea unui profil al agresorului familial. Mai mult decât atât, agresorul familial din spațiul românesc este similar cu cel al bătaușilor din lumea largă, ceea ce

relevă o anumită coerență între tipurile de agresori, atât în ceea ce privește aspectele generale, cât și a caracteristicilor specifice.

Profilul agresorului familial identificat în studiul de față cuprinde patru subtipuri, cu o frecvență a cazurilor ușor diferită, în sensul că agresorii de tip DB apar într-o proporție mai mică (12,1%), comparativ cu studii similare, în timp ce agresorii de tip NP se remarcă într-o proporție mai mare (41,6%). Comparativ cu studiile în domeniu, în spațiul românesc am identificat subtipul antisocial, un grup de agresori care se situează între tipul disforic/borderline și antisocial/general violent, într-o proporție ușor ridicată (30,1%).

În ciuda limitărilor sale, legate mai ales de numărul de variabile luate în discuție, studiul de față a reușit să identifice un profil al agresorului la bărbații condamnați pentru infracțiuni de VD, clasificându-i într-o serie de categorii. De altfel, Săbăreanu și Gonța (2022) au arătat că, în rândul deținuților, tulburarea de personalitate antisocială și tulburările de personalitate care încarcă clusterul B au o rată de prevalență destul de ridicată.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BUSS, A.H., PERRY, M. The Aggression Questionnaire. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992, no. 63(3), pp. 452-459.
2. CUNHA, O., GONÇALVES, R.A. *Intimate partner violence offenders: Generating a data-based typology of batterers and implications for treatment*. In: *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*. 2013, no. 5(2), pp.131-139.
3. DIXON, L., BROWNE, K.D. *The heterogeneity of spouse abuse: A review*. In: *Aggression and Violent Behavior*. 2003, no. 268, pp.1-24.
4. HOLTZWORTH-MUNROE, A., STUART, G.L. *Typologies of Male Batterers: Three subtypes and the differences among them*. In: *Psychological Bulletin*. 1994, vol. 16, no. 3, pp. 476-497.
5. HUSS, M.T., LANGHINRICHSEN-ROHLING, J. *Assessing the Generalization of Psychopathy in a Clinical Sample of Domestic Violence Perpetrators*. In: *Law and Human Behavior*, 2006, 30(5), 571-86.
6. PERȚE, A., ȚINCAȘ, I. *Manualul de utilizare a chestionarului de coping cognitiv-emoțional: Adaptarea și standardizarea CERQ pe populația din România*. In: *Cognitrom*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2010. 86 p. ISBN 978-606-8244-03-7.
7. SĂBĂREANU, L.M., GONȚA, V. *Prevalence of personality disorders at detainees in a romanian maximum-security penitentiary*. In: E. Soare & C. Langa, eds. *Education Facing Contemporary World Issues (Edu World 2022)*, 3-4 June, 2022. Vol. 5. European proceedings of educational sciences, 2023, pp. 974-981.
8. SĂBĂREANU, L.M., GONȚA, V., OPREA, C.E. *Factor structure of the aggression questionnaire: study on the romanian delinquent population*. In: E. Soare & C. Langa, eds. *Education Facing Contemporary World Issues (Edu World 2022)*, 3-4 June, 2022. Vol. 5. European proceedings of educational sciences, 2023, pp. 982-989.

9. TWEED, R.G., DUTTON, D.G. *A comparison of impulsive and instrumental subgroups of batterers*. In: *Violence and Victims*. 1998, no. 13(3), pp. 217-30.
10. WALKER, L.E. *The Battered Woman Syndrome*. 3rd ed. New York: Springer Publishing Company, 2009. 511 p.
11. WALTZ, J., BABCOCK, J.C., JACOBSON, N.S., GOTTMAN, J.M. *Testing a Typology of Batterers*. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2000, vol. 68, no. 4, pp. 658-669.
12. WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Forty-ninth World Health Assembly: Resolutions and decisions, Geneva, 20-25 May 1996*. 112 p.
13. ZUCKERMAN, M. *Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ): An alternative five factorial model*. In: B. de Raad, & M. Perugini, eds. *Big Five Assessment*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 2002, pp. 377-396.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.11>  
CZU: 159.922.8:613.2-053.6

## IMPACTUL PERFECTIONISMULUI MALADAPTATIV ASUPRA COMPORTAMENTULUI ALIMENTAR AL ADOLESCENTELOR

Elena LOSÎI,

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

Mariana ȘTEFAN,

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
psiholog clinician, Cabinet individual de psihologie, București, România  
ORCID: 0009-0000-5704-0423

**Rezumat.** Comportamentul alimentar disfuncțional al adolescentelor implică o gamă de atitudini și comportamente nesănătoase față de alimentație, greutate și imaginea corporală, care pot afecta serios sănătatea mentală și fizică. În această etapă de dezvoltare, multe adolescente dezvoltă o teamă intensă de îngrășare și o preocupare exagerată față de aspectul fizic, considerând greutatea și forma corpului esențiale pentru autoevaluare și stima de sine. Comportamentul alimentare disfuncțional este influențat de mai mulți factori, inclusiv presiunea socială de a corespunde unor standarde de frumusețe nerealiste, dar și de factori personali, cum ar fi perfecționismul, vulnerabilitatea emoțională și tendințele anxioase. Perfecționismul maladadaptativ joacă un rol semnificativ în dezvoltarea comportamentelor alimentare problematice ale adolescentelor. Problema abordată vizează impactul perfecționismului maladadaptativ asupra comportamentului alimentar al adolescentelor, examinând incidența crescută a comportamentului problematic al adolescentelor cu scor ridicat de perfecționism maladadaptativ și frecvența crescută a alimentației emoționale a adolescentelor cu perfecționism ridicat.

**Cuvinte-cheie:** perfecționism, comportament alimentar, adolescență, alimentație emoțională

### THE IMPACT OF MALADAPTIVE PERFECTIONISM ON EATING BEHAVIOR IN ADOLESCENT GIRLS

**Summary.** Dysfunctional eating behavior in adolescent girls involves a range of unhealthy attitudes and behaviors toward food, weight, and body image, which can seriously impact both mental and physical health. During this developmental stage, many adolescent girls develop an intense fear of gaining weight and an exaggerated concern with physical appearance, seeing weight and body shape as essential for self-evaluation and self-esteem. Dysfunctional eating behavior is influenced by multiple factors, including social pressure to meet unrealistic beauty standards, as well as personal factors such as perfectionism, emotional vulnerability, and anxious tendencies. Maladaptive perfectionism plays a significant role in the development of problematic eating behaviors in adolescent girls. The issue addressed centers on the impact of maladaptive perfectionism on adolescent eating behavior, examining the higher incidence of problematic behaviors among adolescents with high maladaptive perfectionism scores and the increased frequency of emotional eating among adolescents with high levels of perfectionism.

**Keywords:** perfectionism, eating behavior, adolescence, emotional eating.

**Introducere.** Perfecționismul reprezintă o trăsătură psihologică ce poate influența în mod semnificativ comportamentele alimentare ale adolescentelor. În această perioadă de dezvoltare fizică și emoțională intensă, adolescentele sunt foarte influențate de imaginea corporală și de factorii ex-

terni. Perfecționismul poate juca un rol important în modul în care acestea se raportează la alimentație, având potențialul de a conduce la comportamente alimentare nesănătoase, precum restricția calorică severă, alimentația compulsivă sau chiar tulburările de alimentație, cum ar fi anorexia și bulimia. Experi-

ența clinică și rezultatele cercetărilor arată că perfecționismul este o trăsătură comună a persoanelor cu tulburare de comportament alimentar. Această trăsătură numită și „perfecționismul clinic” este una atât de pregnantă încât impactează în mod semnificativ viața persoanei [5]. Perfecționismul maladativ este o trăsătură de personalitate caracterizată prin standarde extrem de înalte și autocritică severă. La adolescente, acesta poate crește riscul tulburărilor de alimentație, deoarece amplifică presiunile legate de greutate și imaginea corporală. Adolescente cu trăsături puternice de perfecționism pot crea așteptări alimentare extrem de rigide. Ele pot simți că trebuie să adopte diete stricte pentru a se conforma unor idealuri estetice promovate de societate sau de cei din jur. Aceste așteptări pot duce la restricționarea alimentelor, favorizând astfel apariția unor tulburări alimentare [3].

Perfecționismul este adesea asociat cu o autoevaluare severă și cu o preocupare excesivă față de imaginea corporală. Adolescente care au trăsături de perfecționism pot fi mult mai critice față de propriul corp, ceea ce le poate determina să adopte comportamente alimentare nesănătoase în încercarea de a atinge un ideal fizic. Astfel, ele pot dezvolta o relație disfuncțională cu alimentația, în care hrana devine un mijloc de control al greutății, mai degrabă decât o sursă de nutrienți [9]. Un alt aspect esențial al perfecționismului este conflictul intern dintre dorința de a îndeplini standarde nerealistice și realitatea propriilor resurse și abilități. Adolescente care manifestă trăsături de perfecționism pot experimenta frustrare și anxietate din cauza imposibilității de a atinge aceste standarde. Această stare poate duce la comportamente alimentare disfuncționale, cum ar fi supraalimentarea sau utilizarea excesivă de laxative, pentru a face față stresului și frustrării [4].

Uneori, părinții pot pune presiuni asupra adolescentelor pentru a îndeplini standarde estetice, încurajând astfel comportamente alimentare nesănătoase. Părinții cu trăsături de perfecționism sunt mai predispuși să critice imaginea corporală a copiilor lor, ceea ce poate contribui la dezvoltarea unor comportamente alimentare problematice [8].

Perfecționismul este adesea legat de un nivel crescut de anxietate și stres. Adolescente care simt că trebuie să fie perfecte pot trăi cu o anxietate constantă referitoare la aspectul lor fizic și comportamentele alimentare. Această anxietate poate duce la comportamente alimentare compulsive sau de evitare și poate favoriza dezvoltarea unor tulburări de alimentație [3].

Cercetările anterioare sugerează că perfecționismul maladativ este asociat cu tulburări alimentare, inclusiv anorexia și bulimia. Adolescente care dezvoltă comportamente alimentare restrictive sau emoționale tind să își evalueze valoarea personală prin prisma controlului asupra greutății [2]. Acest studiu este important pentru a înțelege mecanismele prin care perfecționismul maladativ poate contribui la alimentația problematică și pentru a identifica posibile direcții de intervenție.

Comportamentul alimentar al adolescentelor este un subiect complex, influențat de factori biologici, psihologici și sociali. Perioada adolescenței este crucială în dezvoltarea personală, iar modul în care o adolescentă se raportează la alimentație poate fi influențat de percepția asupra propriei imagini corporale, dar și de factori externi, precum familia, prietenii și societatea. Trăsături precum perfecționismul pot juca un rol important în formarea comportamentului alimentar, putând contribui la adoptarea unor obiceiuri nesănătoase. Adolescente sunt adesea influențate de idealurile de frumusețe promovate de mass-media și de rețelele sociale. Aceste norme pot duce la o preocupare excesivă legată de greutate și aspect fizic, iar atunci când nu îndeplinesc aceste standarde, adolescenta poate adopta comportamente alimentare nesănătoase. Cercetările au arătat că o percepție negativă a propriei imagini corporale este strâns legată de comportamentele alimentare disfuncționale, precum dieta restrictivă, alimentația compulsivă sau utilizarea abuzivă a laxativelor [9].

Părinții și mediul familial au un impact semnificativ asupra comportamentului alimentar al adolescentelor. Studiile sugerează că adolescentelor care cresc în familii unde există presiuni legate de imaginea corporală sau comportamente alimentare restrictive le este mai greu să evite adoptarea unor comportamente alimentare nesănătoase [8]. În plus, presiunile din partea prietenilor și influențele rețelelor sociale pot accentua îngrijorările legate de corp și alimentație, contribuind la comportamente disfuncționale.

Cu regret, în zilele de azi mai apar surse suplimentare de stres în viața adolescentelor: comunicarea în mediul virtual și modelele impuse de realitățile virtuale. Nativii din era digitală nu-și mai pot închipui viața fără Facebook, Instagram sau TikTok. Această prezență zilnică în mediul online influențează considerabil conștiința de sine și, în mod special, identitatea corporală. Modelele ce sunt promo-



vate intens pe rețelele de socializare pot influența semnificativ imaginea de sine și autoaprecierea. Cu regret, generația digitală este strâns conectată la idealul feminin promovat în spațiul virtual. Astfel, există o influență asupra formării *eu-lui corporal* (body-self) ca parte componentă a identității personale și asupra satisfacției/nesatisfacției de propriul corp. Este cunoscut faptul că o imagine disto-

rsionată despre propriul aspect fizic poate duce la scăderea stării de bine psihic și ca rezultat – la comportamente alimentare restrictive. Acestea, la rândul lor, afectează stima de sine, generând anxietate, culpabilitate, depresie, sentimentul culpabilității și inutilității. Mecanismele ce contribuie la scăderea satisfacției legate de propria imagine corporală este ilustrată în figura 1.



Figura 1. Mecanismele formării satisfacției/insatisfacției corporale

Adolescentele care urmează diete drastice pentru a-și controla greutatea pot dezvolta comportamente alimentare nesănătoase, cum ar fi evitarea unor grupuri alimentare sau limitarea severă a caloriilor. Cercetările au demonstrat că aceste diete restrictive pot avea efecte negative asupra metabolismului și sănătății fizice și emoționale a adolescentelor [5]. De asemenea, aceste diete pot contribui la dezvoltarea unor tulburări alimentare, cum ar fi anorexia nervoasă sau bulimia, ce sunt mai frecvente la adolescentele cu trăsături perfecționiste.

Comportamentele alimentare ale adolescentelor sunt influențate de o combinație complexă de factori psihologici, sociali și biologici. Percepția negativă asupra imaginii corporale, perfecționismul, influențele familiale și sociale, dar și stresul și anxietatea sunt factori determinanți care pot contribui la comportamente alimentare nesănătoase. Este esențial ca adolescentele să fie sprijinite pentru a dezvolta o relație sănătoasă cu alimentația și cu imaginea lor corporală, pentru a preveni tulburările de alimentație și alte probleme psihologice asociate.

*Scopul studiului* este să analizăm impactul perfecționismului asupra comportamentelor alimentare restrictive și emoționale ale adolescentelor. Acest scop a fost detaliat în următoarele *obiective*:

1. Identificarea influenței perfecționismului asupra comportamentelor alimentare problematice la adolescente;
2. Evaluarea relațiilor dintre perfecționism și alimentația emoțională.

*Ipotezele înaintate:*

1. Adolescentele cu un scor ridicat de perfecționism maladadaptativ vor prezenta o incidență crescută a comportamentelor alimentare problematice, măsurată prin EAT-26.
2. Alimentația emoțională, evaluată prin EEQ-CA, va fi mai frecventă la adolescentele cu perfecționism ridicat.

**Metodologia cercetării.** Acest studiu cantitativ a fost realizat pe un eșantion de 206 adolescente cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani. Vârsta medie - 15.8 ani (AS=1.3 ani). În procesul de selecție, populația țintă inițială a fost de 526 de adolescente

din patru licee bucureștene. Selecția a fost aleatorie stratificată, fiind în final selecționate 103 participante cu risc scăzut/moderat și 103 participante cu risc ridicat și foarte ridicat de comportament alimentar problematic.

#### Instrumentele utilizate:

1. Eating Attitudes Test (EAT-26) [7], pentru evaluarea comportamentelor alimentare problematice. Acest instrument este printre cele mai frecvent utilizate pentru evaluarea comportamentelor alimentare dezadaptative, incluzând 26 de itemi organizați în trei subscale: Dietă, Preocupare pentru alimente și Controlul oral. Scorurile mari indică predispoziția către atitudini alimentare problematice. Instrumentul are o fiabilitate excelentă, cu un coeficient Cronbach  $\alpha$  de 0,90, și o validitate predictivă solidă în identificarea riscului pentru tulburările de alimentație.

2. Emotional Eating Questionnaire for Children and Adolescents (EEQ-CA) [6], pentru măsurarea alimentației emoționale. Acest chestionar validat evaluează tendința de a se alimenta ca răspuns la emoții negative, incluzând 10 itemi notați pe o scală în patru puncte pentru a măsura frecvența alimentației emoționale. Instrumentul are o consistență internă bună ( $\alpha = 0,85$ ) și o validitate de construct dovedită, fiind corelat semnificativ cu alte măsuri de alimentație emoțională și distres psihologic.

3. Clinical Perfectionism Questionnaire (CPQ) [4], pentru evaluarea perfecționismului maladadaptativ. CPQ este un instrument specializat pentru

evaluarea perfecționismului clinic sau maladadaptativ, esențial în contextul tulburărilor alimentare. Dezvoltat de Fairburn și colaboratorii săi, experți în tulburările de alimentație, chestionarul pune accentul pe aspectele perfecționismului relevante din punct de vedere clinic. Itemii CPQ evaluează aspectele cognitive, comportamentale și afective ale stabilirii și urmării obiectivelor, precum și impactul acestora asupra autoevaluării persoanei atunci când standardele sunt îndeplinite sau nu. **Rezultate și analize statistice.** Rezultatele au arătat diferențe semnificative între grupuri în ceea ce privește comportamentul alimentar și perfecționismul maladadaptativ. În special, adolescentele cu niveluri ridicate de perfecționism maladadaptativ au raportat un comportament alimentar mai restrictiv și o alimentație emoțională crescută.

Diferențele între rezultatele obținute între adolescentele cu comportament problematic (TAP) și rezultatele obținute între adolescentele cu comportamente alimentare echilibrate (TAE) sunt semnificative pentru toate măsurările psihodiagnostice. Perfecționismul maladadaptativ a fost asociat cu alimentație restrictivă și emoțională. Datele au fost analizate folosind testul Mann-Whitney U pentru a compara diferențele între grupurile de adolescente cu comportamente alimentare echilibrate (TAE) și cele cu comportamente problematice (TAP). Corelațiile Spearman au fost utilizate pentru a explora relațiile dintre variabilele de interes, iar nivelul de semnificație a fost stabilit la  $p < 0,05$ .

**Tabel 1. Rezultatele scorurilor la EAT-26 pentru comportamentul alimentar al adolescentelor**

Comportament alimentar	Grup TAP (M $\pm$ DS)	Grup TAE (M $\pm$ DS)	Mann-Whitney U	P
Dietă	6.91 $\pm$ 1.14	4.19 $\pm$ 1.36	288	<0.001
Preocupare pentru mâncare	9.53 $\pm$ 1.04	5.96 $\pm$ 1.75	312	<0.001
Control oral	5.46 $\pm$ 1.13	2.92 $\pm$ 1.21	36	<0.001

Rezultatele indică diferențe semnificative între adolescentele TAP și TAE pentru toate subscalele EAT-26, confirmând că perfecționismul maladapta-

tiv este asociat cu o preocupare mai intensă pentru dietă și control asupra alimentației.

**Tabel 2. Rezultatele scorurilor la EEQ-CA pentru alimentația emoțională (diferențele între TAP și TAE)**

Alimentația emoțională	Grup TAP (M $\pm$ DS)	Grup TAE (M $\pm$ DS)	Mann-Whitney U	P
Scor EEQ-CA	11.45 $\pm$ 5.95	20.75 $\pm$ 1.44	412.5	<0.001

Alimentația emoțională este, de asemenea, semnificativ mai ridicată la adolescentele din grupul TAP comparativ cu grupul TAE, sugerând că perfecționismul maladaptativ contribuie la utilizarea mâncării ca mecanism de coping pentru emoții și emoțională ca mecanisme de coping. Astfel, intervențiile care vizează reducerea perfecționismului maladaptativ și dezvoltarea unei imagini corporale sănătoase ar putea contribui la îmbunătățirea relației adolescenților cu alimentația și la prevenirea tulburărilor de alimentație.

**Concluzii.** Rezultatele susțin ipoteza că perfecționismul maladaptativ este un predictor semnificativ al comportamentelor alimentare problematice. Adolescencele perfecționiste tind să dezvolte comportamente restrictive și o preocupare excesivă pentru greutate, datorită standardelor înalte și autocriticilor excesive. În mod similar, alimentația emoțională este mai frecventă la adolescentele perfecționiste, ceea ce arată că acestea folosesc mâncarea pentru a gestiona emoțiile negative [5].

Diferențele constatate între TAP și TAE în ceea ce privește imaginea corporală și perfecționismul sugerează o legătură între autoevaluarea negativă a corpului și comportamentele alimentare restrictive. Rezultatele studiului sunt în concordanță cu cele ale lui Bardone-Cone et al. (2007), despre perfecționism și comportamente alimentare ce analizează cum perfecționismul influențează simptomele bulimice și restricția alimentară. Rezultatele sugerează că perfecționismul este asociat cu creșterea comportamentelor de dietă și bulimie. Aceste tipuri de perfecționism amplifică riscul de tulburări alimentare prin creșterea standardelor nerealiste și a presiunilor externe percepute perfecționismul fiind corelat și cu o imagine corporală

negativă și cu tulburările de alimentație BARDONE. Perfecționismul maladaptativ, corelat cu o imagine corporală negativă, contribuie la dezvoltarea unor atitudini alimentare problematice, cum ar fi dieta restrictivă și preocuparea excesivă pentru greutate. De asemenea, studiul lui Fairburn și Shafran (2003) susține că perfecționismul maladaptativ amplifică riscul tulburărilor de alimentație. Perfecționismul maladaptativ crește riscul comportamentelor alimentare problematice ale adolescenților. Intervențiile ce vizează reducerea perfecționismului maladaptativ pot reduce riscul de tulburări alimentare.

**Recomandări.** Aceste comportamente pot escalada și se pot transforma în tulburări de alimentație grave, precum anorexia nervoasă, bulimia nervoasă sau tulburarea de alimentație excesivă, fiecare având implicații severe pentru sănătate. Pe termen lung, astfel de practici nesănătoase pot duce la consecințe medicale grave, cum ar fi dezechilibre psiho-emoționale, probleme gastrointestinale și disfuncții cardiace, dar și la afectarea sănătății mintale, prin creșterea riscului de depresie, anxietate și izolare socială.

Pentru a combate comportamentul alimentar disfuncțional, intervențiile terapeutice sunt esențiale, fiind eficiente metodele de terapie cognitiv-comportamentală, intervențiile bazate pe *mindfulness*, intervențiile psihologice și programele educaționale axate pe relația sănătoasă cu alimentația și imaginea de sine. În plus, sprijinul familiei și al comunității, împreună cu promovarea unor modele pozitive de acceptare corporală, pot contribui la crearea unui mediu sigur și încurajator, reducând riscurile și prevenind agravarea comportamentelor alimentare disfuncționale.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BALDONE-CONE ANNA M., WONDERLICH STEPHEN A., RANDY O FROST, BULIK CYNTHIA M., MITCHELL JAMES E., UPPALA SARITHA, SIMONICH HEATHER, Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions. În: *Clinical Psychology Review*, Volume 27, Issue 3, April 2007, pp 384-405 <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.12.005>
2. BOONE L., SOENENS B., BRAET C., GOOSSENS L. An empirical typology of perfectionism in early-to-mid adolescents and its relation with eating disorder symptoms. În: *Behaviour Research and Therapy*, 2010, pp 686-691 <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.03.022>
3. LEVINSON CHERI A., RODEBAUGH THOMAS L., WHITE EMILY K., MENATTI ANDREW R., WEEKS JUSTIN W., IACOVINO JULIETTE M., WAREN COURTNEY S. Social appearance anxiety,

- perfectionism, and fear of negative evaluation. Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders?. În: *Appetite*, Volume 67, 1 August 2013, pp 125-133, <https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.04.002>
4. FAIRBURN C.G., COOPER.Z. & SHAFRAN.R. Clinical perfectionism: a cognitive-behavioural analysis. În: *Behaviour Research and Therapy*, 41(7), 2002, pp 773-791, [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00059-6), 773-791.
  5. MARTEN FROST R.O., LAHART P. *et al.* The dimensions of perfectionism. În: *Cogn Ther Res* 14, 1990, pp 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
  6. GARAULET M., CANTERA M., MORALES E., LÓPEZ-GUIMERA G., SÁNCHEZ-CARRACEDO D., & CORBALÁN-TUTAU M. D. Validation of a questionnaire on emotional eating for use in cases of obesity: the Emotional Eater Questionnaire (EEQ). În: *Nutrición Hospitalaria*, 2012, vol. 27(2), pp. 645-651. doi: 10.1590/S0212-16112012000200043. PMID: 22732995
  7. GARNER D. M., OLMSTED M. P., BOHR Y., & GARFINKEL, P. E. The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates. În: *Psychological Medicine*, 1982, 12(4), pp 871-878. <https://doi.org/10.1017/S0033291700049163>. ISSN 0033-2917
  8. HEWITT P. L. & EDIGER E. Perfectionism and depression: A multivariate approach. În: *Journal of Abnormal Psychology*, 1996, pp 364-373, <https://doi.org/10.1037//0021-843x.105.2.276>
  9. TIGGEMANN M., SLATER A. NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. În: *International Journal of Eating Disorders*, 2004, pp 309-314 <https://doi.org/10.1002/eat.22141>.



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.12>  
CZU: 37.01/.015:373.2: 159.922.72

## ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ ÎN PREȘCOLARITATE: ABORDĂRI PRACTICE ȘI EFECTE ASUPRA DEZVOLTĂRII COPIILOR

Amalia ENACHE,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: 0000-0003-4606-6016

**Rezumat:** Textul relevă explorarea impactului de învățare experiențială asupra dezvoltării cognitive și emoționale a preșcolariilor, oferind exemple concrete de activități și practici pedagogice. Relevanța acestui studiu este dată de potențialul său de a oferi noi perspective asupra modului în care educatorii pot facilita un mediu de învățare care să sprijine dezvoltarea optimă a copiilor în primii ani de viață.

**Cuvinte-cheie:** învățare experiențială, convergența cunoașterii, reflexie interioară, reprezentări integrate, modelul Kolb.

### EXPERIENTIAL LEARNING IN PRESCHOOL - PRACTICAL APPROACHES AND EFFECTS ON CHILDREN'S DEVELOPMENT

**Abstract:** This article aims to explore the impact of experiential learning on the cognitive and emotional development of preschoolers, providing true examples of pedagogical activities and practices. The relevance of this study is given by its potential to provide new insights into how educators can facilitate a learning environment that supports children's optimal development in the early years of life.

**Keywords:** experiential learning, the convergence of knowledge, inner reflection, integrated representations, Kolb's model, reflection in action.

**Introducere.** În contextul preșcolarității adaptarea învățării experiențiale implică personalizarea activităților educaționale pentru a corespunde nevoilor și intereselor specifice ale copiilor. Aceasta poate include ajustarea duratei activităților, complexitatea sarcinilor și integrarea intereselor copiilor pentru a maximiza implicarea și învățarea. Învățarea experiențială nu contribuie doar la dezvoltarea cognitivă, ci are și un impact semnificativ asupra dezvoltării emoționale. Prin implicare în activități ce stimulează explorarea și colaborarea, copiii își dezvoltă empatia, capacitatea de a-și exprima emoțiile și de a gestiona conflictele într-un mod constructiv.

În ultimii ani conceptul de *învățare experiențială* a câștigat o atenție deosebită în cadrul educației timpurii, reflectând o schimbare de paradigmă în abordările pedagogice. Învățarea experiențială - un proces prin care copiii își construiesc cunoștințele și competențele prin experiențe directe și reflexive -, este deosebit de relevantă în educația preșcolariilor. Aceasta se bazează pe premisa că cel mai bine copiii învață atunci când sunt implicați activ în procesele de descoperire, de explorare și de rezolvare a

problemelor în contexte reale. Cu toate acestea, literatura de specialitate indică o nevoie acută de studii privind explorarea modului în care învățarea experiențială poate fi integrată eficient în curriculumul pentru preșcolari. În contextul actual, în care educația preșcolară devine tot mai complexă și mai diversificată, este esențial să înțelegem cum pot educatorii să folosească învățarea experiențială pentru a sprijini dezvoltarea integră a copiilor.

Învățarea experiențială încurajează copiii să își asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare, cultivând autonomia și motivația intrinsecă. Această metodă stimulează curiozitatea naturală a copiilor și îi încurajează să exploreze în mod independent, pregătindu-i pentru succesul viitor în mediul educațional și personal.

**I. Conceptul de învățare experiențială.** Învățarea experiențială este un model educațional ce pune accent pe învățarea prin experiență directă și reflexie asupra acelei experiențe. Acest concept a fost dezvoltat și popularizat de mai mulți teoreticieni și cercetători, fiecare contribuind la înțelegerea și aplicarea sa în contextul educațional.

*Modelul lui David Kolb* - David Kolb (1984) reprezintă un model fundamental al învățării experiențiale, ce subliniază importanța unui ciclu continuu de experiență concretă, de reflexie, de conceptualizare abstractă și de experimentare activă. D. Kolb afirmă că „învățarea este un proces continuu în care experiențele directe sunt transformate în cunoștințe printr-un proces de reflexie și generalizare” [6, p. 38]. Modelul său este esențial pentru înțelegerea modului în care experiențele individuale contribuie la dezvoltarea cunoașterii și abilităților. Modelul său este format din patru etape distincte, dar interconectate: 1. *experiența concretă* - implicarea directă în activități practice care permit participanților să trăiască o experiență reală; 2. *reflexia asupra experienței* - analiza și gândirea critică asupra experienței trăite; 3. *conceptualizarea abstractă* - formarea unor idei și concepte pe baza reflecțiilor asupra experienței; 4. *experimentarea activă* - aplicarea noilor cunoștințe și abilități într-un context diferit pentru a testa și a valida învățarea. Acest ciclu este continuu și fiecare etapă poate începe în orice punct, ceea ce face din învățarea experiențială un proces dinamic și adaptabil. La nivel preșcolar, acest model poate fi integrat prin activități care încurajează copiii să exploreze și să interacționeze cu mediul înconjurător în moduri ce sunt semnificative pentru ei.

Există diverse metode specifice care sunt utilizate în acest tip de învățare, precum și o serie de savanți care au contribuit la dezvoltarea teoriilor în acest domeniu.

#### **Metodele specifice ale învățării experiențiale:**

*Învățarea prin practică* (learning by doing): implică învățarea prin acțiune, prin aplicarea cunoștințelor teoretice în situații practice; această metodă este folosită frecvent în educația vocațională și profesională.

*Simulări și jocuri de rol*: elevii sunt puși în situații sau în scenarii ipotetice care imită circumstanțe din viața reală; prin aceste simulări, ei învață să ia decizii, să rezolve probleme și să interacționeze cu alții.

*Studiile de caz*: această metodă implică analiza unor situații reale sau fictive, urmărind ca participanții să înțeleagă o problemă în perspectivă practică și să găsească soluții.

*Învățarea în aer liber* (outdoor learning): elevii se implică în activități în afara sălilor de clasă, de exemplu, în natură, pentru a învăța prin experiențe directe.

*Proiecte și sarcini pe termen lung*: elevii își asumă un proiect pe o durată mai lungă de timp, aplicând

ceea ce au învățat teoretic pentru a rezolva probleme practice.

*Reflecția*: după fiecare experiență, este esențial ca participanții să reflecteze asupra celor trăite, să analizeze ce au învățat și cum pot aplica aceste lecții în viitor.

*Experimentarea*: elevii sunt încurajați să experimenteze diferite soluții la o problemă, observând care sunt consecințele alegerilor lor și învățând din succes sau din eșec.

#### **Savanți care au cercetat problema învățării experiențiale:**

**1. John Dewey**: Filosof și pedagog american, Dewey este unul dintre cei mai importanți promotori ai învățării experiențiale. El a susținut că educația trebuie să fie legată de experiențele directe ale elevilor, oferind un model de educație centrat pe elev și pe învățarea activă [4].

**2. Jean Piaget**: Psihologul elvețian Piaget a fost preocupat de modul în care copiii învață prin interacțiunea cu mediul. El a dezvoltat teoria stadiilor de dezvoltare cognitivă, în care copiii dobândesc cunoștințe prin acțiune și explorare [9].

**3. David Kolb**: Kolb este cunoscut pentru modelul său de învățare experiențială, care include patru etape: experiența concretă, observația reflectivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă, acestea fiind descrise supra. Modelul său este larg utilizat în educație și în formarea profesională [6].

**4. Kurt Lewin**: Considerat părintele psihologiei sociale moderne, Lewin a contribuit la dezvoltarea ideii că învățarea este mai eficientă atunci când participanții sunt implicați activ în proces, prin experimentare și reflexie (*Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, 1946).

**5. Carl Rogers**: Rogers a dezvoltat teoria învățării centrate pe elev, în care accentul se pune pe experiențele și nevoile individuale ale celui care învață, considerând învățarea ca un proces de dezvoltare personală și autoactualizare (*Freedom to Learn*, 1969).

**6. Lev Vygotsky**: Deși cunoscut mai ales prin teoria sa despre zona proximei dezvoltări, Vygotsky a subliniat importanța mediului social și cultural în învățare, inclusiv învățarea prin experiență socială și interacțiune [11].

**7. Richard Mayer**: Mayer a evidențiat importanța învățării multi-senzoriale, ce folosește diferite modalități de prezentare a informațiilor pentru a îmbunătăți eficiența învățării. Mayer susține că „învățarea este mai eficientă atunci când informațiile

sunt prezentate prin multiple canale senzoriale, facilitând procesul de înțelegere și reținere” [7, p. 45].

Acești savanți au influențat în mod semnificativ modul în care este percepută și aplicată învățarea experiențială în educație și formare.

**II. Procesualitatea învățării experiențiale în preșcolaritate.** Învățarea experiențială diferă semnificativ de metodele tradiționale de învățare, cum ar fi învățarea bazată pe memorare sau pe instruirea directă. În metodologiile tradiționale elevii sunt adesea receptori pasivi ai cunoștințelor transmise de către educator. Învățarea experiențială, în schimb, se bazează pe participarea activă și pe reflexia personală, ce permite copiilor să conecteze noile informații cu experiențele lor anterioare. Un studiu realizat de J. Anderson și colaboratorii săi [1] a demonstrat că preșcolarii, care sunt implicați în activități experiențiale, demonstrează un nivel mai ridicat de înțelegere și reținere a informațiilor comparativ cu aceia care participă la lecții tradiționale, centrate pe ascultare și memorare. Această abordare favorizează, de asemenea, dezvoltarea abilităților de rezolvare de probleme și a gândirii critice, esențiale pentru succesul ulterior al copiilor în mediul școlar.

Învățarea experiențială reprezintă un aspect fundamental în dezvoltarea preșcolarilor, fiind recunoscută pentru rolul său crucial în promovarea unei înțelegeri profunde și a unui angajament activ în procesul educațional. Spre deosebire de metodele tradiționale de predare, învățarea experiențială pune accent pe implicarea directă a copiilor în activități practice, permițându-le să exploreze, să experimenteze și să reflecteze asupra experiențelor lor. Această metodă educațională se aliniază cu nevoile naturale ale preșcolarilor de a învăța prin joc și prin explorare, oferindu-le oportunități de a dezvolta abilități cognitive, sociale și emoționale într-un mod integrativ și holistic.

În grădinițe învățarea experiențială poate fi implementată printr-o varietate de activități ce permit copiilor să exploreze mediul înconjurător, să experimenteze și să învețe prin joacă. Activități precum grădinaritul, gătitul, jocurile de rol, explorările naturale și experimentele simple sunt excelente exemple de aplicare a principiilor de învățare experiențială. Studiile arată că preșcolarii, care participă în mod regulat la astfel de activități, nu doar că învață mai eficient, dar își dezvoltă și abilități sociale, precum colaborarea și comunicarea. De exemplu, un studiu efectuat de M. Brown și L. Vaughn [2] a evidențiat că în grădinițele care utilizează învățarea experiențială

s-a observat o îmbunătățire semnificativă în comportamentul social și emoțional al copiilor.

Procesualitatea în învățarea experiențială se referă la modul în care copiii învață printr-un ciclu continuu de experiență directă, de reflexie, de conceptualizare și de aplicare. Acest proces este esențial pentru dezvoltarea cognitivă și emoțională a preșcolarilor și poate fi aplicat eficient prin activități educaționale adaptate vârstei lor. În contextul preșcolarității, fiecare dintre etapele modelului propus de D. Kolb este crucial pentru dezvoltarea unui proces de învățare integrat și adaptat nevoilor copiilor [6].

*Experiența concretă* - la vârsta preșcolară, copiii sunt extrem de curioși și învață prin explorarea directă a mediului înconjurător. Activitățile ce implică manipularea obiectelor, jocurile de rol și explorarea senzorială oferă experiențe concrete ce sunt fundamentale pentru învățarea lor. De exemplu, printr-o activitate de explorare a naturii, copiii pot observa și pot interacționa cu plantele și animalele, acumulând cunoștințe despre mediul lor.

*Reflexie asupra experienței* - după ce copiii au avut ocazia să experimenteze direct, este important să aibă timp și oportunități pentru a reflecta asupra experiențelor lor. Acest lucru poate fi realizat prin discuții de grup, jurnale sau activități de desen ce le permit să-și exprime gândurile și sentimentele legate de ceea ce au experimentat. De exemplu, după o activitate de artă, copiii pot fi încurajați să discute despre procesul creativ și despre cum s-au simțit în timpul activității.

*Conceptualizare abstractă* - în această etapă copiii încep să facă legături între experiențele lor și concepte mai abstracte. Deși preșcolarii pot să nu dezvolte conceptualizări complexe, ei pot începe să observe modele și să recunoască relații simple. Educatorii pot facilita această etapă prin activități ce încurajează gândirea critică și soluționarea problemelor, cum ar fi jocurile educaționale ce implică categorii și clasificări.

*Experimentare activă* - după ce au reflectat asupra experiențelor și au dezvoltat concepte, copiii aplică ceea ce au învățat în noi contexte. În această etapă activitățile de învățare ar trebui să le ofere oportunități de a testa și de a aplica conceptele învățate. De exemplu, după ce au învățat despre diferite tipuri de forme, copiii pot crea propriile proiecte artistice folosind aceste forme pentru a-și exprima ideile.

Deși beneficiile învățării experiențiale sunt numeroase, există și provocări în implementarea aces-

teia în mediul preșcolar. Una dintre principalele dificultăți este necesitatea unui mediu de învățare flexibil și a unui curriculum adaptabil, care să permită activități spontane și explorative. De asemenea, educatorii trebuie să fie bine pregătiți pentru a facilita acest tip de învățare, ceea ce poate necesita formare suplimentară și resurse educaționale specifice.

**III. Convergența cunoașterii în procesul învățării experiențiale.** În procesul de învățare experiențială are loc convergența cunoașterii, deoarece învățarea se bazează pe experiențe directe și implică adesea îmbinarea mai multor domenii și perspective educaționale pentru a crea o înțelegere holistică și practică a unei situații. În acest sens, *convergența cunoașterii* în cadrul *învățării experiențiale* reflectă modul în care diferite tipuri de cunoștințe și abilități sunt integrate în procesul de învățare. *Convergența cunoașterii* este un concept deosebit de relevant în educația timpurie, unde scopul principal nu este doar acumularea de informații, ci și dezvoltarea capacității copiilor de a conecta și de a pune în aplicare cunoștințele în diferite contexte [3].

Convergența cunoașterii în educația timpurie implică o abordare multidisciplinară și susține dezvoltarea intelectuală, emoțională, socială și fizică a copilului prin experiențe educaționale variate, oferindu-i o bază solidă pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Convergența cunoașterii în educația timpurie se manifestă prin:

a) *interdisciplinaritate*: în educația timpurie, diverse domenii de cunoaștere, cum ar fi *limbajul, științele, matematica, arta, muzica, și educația fizică*, sunt îmbinate pentru a oferi o experiență de învățare integrată. De exemplu, atunci când un copil memorează o poezie despre animale, își dezvoltă simultan abilitățile lingvistice, cunoștințele despre natură și abilitățile sociale prin colaborare cu colegii;

b) *învățare holistică*: cel mai bine copiii mici învață atunci când primesc experiențe educaționale ce integrează mai multe tipuri de cunoștințe și abilități. De exemplu, un proiect de construcție cu blocuri poate implica abilități cognitive (planificare, rezolvare de probleme), abilități motorii (coordona-re), abilități sociale (colaborare) și creativitate (design). Acest tip de activitate educațională reprezintă convergența cunoașterii, deoarece copilul își dezvoltă simultan mai multe domenii;

c) *îmbinarea metodelor de predare*: educația timpurie adesea combină metodele pedagogice din mai multe teorii de învățare pentru a răspunde diverse-

lor nevoi și stiluri de învățare ale copiilor. De exemplu, metodele inspirate din pedagogia Montessori, ce promovează învățarea independentă, pot fi combinate cu abordări de tip joc, în care învățarea are loc prin joacă liberă și explorare. Aceasta creează un mediu flexibil în care copilul poate învăța prin diferite forme de experiență ;

d) *integrarea cunoștințelor din științe și arte*: în educația timpurie, convergența cunoașterii înseamnă și îmbinarea științelor cu artele. De exemplu, atunci când copiii fac experimente științifice simple despre apă și culori, ei învață concepte științifice, dar și artistice, experimentând cu pictura în apă și culorile. Aceste activități ajută copiii să dezvolte o viziune mai largă asupra lumii, conectând cunoștințele într-un mod integrat ;

e) *convergența teoriei cu practica*: învățarea în educația timpurie este profund experiențială, iar copiii învață cel mai bine prin acțiune și prin experiențe practice. În acest context, convergența cunoașterii presupune integrarea teoriilor educaționale (cum ar fi, teoria jocului a lui Piaget sau teoria zonei de dezvoltare proximală a lui Vygotsky) cu practica educațională zilnică, oferind copiilor experiențe autentice prin care pot să exploreze și să-și dezvolte abilitățile [11].

f) *abordare sistemică în educația copiilor*: convergența cunoașterii mai înseamnă și realitatea că educația unui copil mic este văzută ca parte dintr-un sistem mai mare, în care părinții, educatorii, comunitatea și chiar cultura joacă un rol esențial. Toate aceste părți trebuie să colaboreze și să se alinieze pentru a sprijini dezvoltarea armonioasă a copilului.

*Exemple practice*: (1) Activități muzicale integrate cu învățarea limbajului: copiii pot învăța cuvinte noi și modele lingvistice, cântând cântece simple, ce combină cunoștințele despre muzică și limbaj. Acest tip de activitate implică și dezvoltarea coordonării motorii prin dans sau bătut din palme. (2) Explorarea naturii prin artă: o activitate de explorare în grădina, urmată de crearea unui desen despre ce au văzut copiii, implică atât științe naturale (observarea naturii), cât și abilități artistice (reprezentarea vizuală). (3) Jocuri matematice și fizice: jocurile ce implică numărul pașilor sau al obiectelor în timpul activităților fizice promovează dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea motrică, oferind o învățare integrată.

Aceste perspective sugerează că un mediu în care preșcolarii pot împărtăși și pot discuta experiențe contribuie semnificativ la convergența cunoașterii.



Pentru a facilita convergența cunoașterii, educatorii pot crea activități care încurajează explorarea multidimensională [5].

În contextul învățării experiențiale convergența cunoașterii se realizează prin implicarea activă a copiilor în activități ce combină învățarea senzorială, motrică, cognitivă și emoțională. Prin aceste experiențe integrate, copiii nu învață doar fapte izolate, ci își dezvoltă un cadru conceptual complex ce le permite să aplice cunoștințele în mod flexibil și creativ.

*Exemplu teoretic:* David Kolb [6] sugerează că învățarea experiențială favorizează convergența cunoașterii prin ciclul său de învățare, în care experiențele concrete sunt urmate de reflexie, conceptualizare abstractă și experimentare activă. Această abordare facilitează transferul de învățare, permițând copiilor să aplice noile cunoștințe în situații diverse.

Învățarea experiențială sprijină convergența cunoașterii prin mai multe mecanisme:

- *Integrarea simțurilor:* activitățile experiențiale implică adesea multiple simțuri (vizual, auditiv, tactil), ceea ce ajută copiii să creeze legături între diferite tipuri de informații. De exemplu, atunci când un copil participă la o activitate de grădinărit, el învață despre natură (știință), își dezvoltă vocabularul (limbaj) și își îmbunătățește abilitățile motorii (dezvoltare fizică) într-un mod integrat;
- *Reflexia și conceptualizarea:* prin reflexie, copiii își clarifică și își extind înțelegerea, conectând noi cunoștințe cu experiențele anterioare. Procesul de conceptualizare abstractă le permite să generalizeze lecțiile învățate și să le aplice în alte situații [6];
- *Conexiuni interdisciplinare:* învățarea experiențială permite copiilor să exploreze teme și concepte în perspective multiple, favorizând o abordare interdisciplinară. Aceasta le permite să vadă cum diferite domenii ale cunoașterii se împletesc și se susțin reciproc;
- *Aplicabilitate practică* - pentru a facilita convergența cunoașterii, educatorii pot crea activități ce încurajează explorarea multidimensională. De exemplu, un proiect despre vreme poate implica observații directe (știință), desenarea condițiilor meteo (artă), discuții despre cum ne afectează vremea (comunicare), și jocuri de rol în care copiii se pregătesc pentru diferite tipuri de vreme (dezvoltare socială).
- *Proiectele interdisciplinare:* sunt esențiale pentru aplicarea practică a învățării experiențiale,

deoarece permit integrarea cunoștințelor și abilităților din diferite domenii. Această abordare nu doar că promovează o înțelegere mai profundă a subiectului, dar facilitează și dezvoltarea abilităților transferabile ce sunt esențiale pentru învățarea pe termen lung.

*Exemplu: Proiectul despre vreme*

### **1. Observații directe (Știință):**

- **Activitate:** Copiii pot observa și pot documenta condițiile meteo zilnice folosind termometre, pluviometre și diagrame meteo.
- **Beneficiu:** Îmbunătățirea abilităților de observație și măsurare, înțelegerea fenomenelor naturale și dezvoltarea unei baze științifice solide.

### **2. Desenarea condițiilor meteo (Artă):**

- **Activitate:** Copiii creează desene sau colaje ce reprezintă diferite condiții meteo, cum ar fi ploaia, ninsoarea sau căldura/frigul.
- **Beneficiu:** Încurajează expresia creativă și dezvoltarea abilităților artistice, precum și consolidarea vocabularului legat de vreme.

### **3. Discuții despre impactul vremii (Comunicare):**

- **Activitate:** Organizarea de discuții de grup în care copiii vorbesc despre cum vremea le afectează activitățile zilnice și starea de spirit.
- **Beneficiu:** Îmbunătățirea abilităților de comunicare și reflecție asupra impactului mediului și asupra experiențelor personale.

### **4. Jocuri de rol (Dezvoltare socială):**

- **Activitate:** Crearea de scenarii în care copiii se pregătesc pentru diferite condiții meteo, cum ar fi îmbrăcarea corespunzătoare pentru o zi de ploaie.
- **Beneficiu:** Promovează dezvoltarea abilităților sociale și de rezolvare a problemelor, precum și înțelegerea importanței adaptării la condițiile externe.

*Proiectele tematice* oferă o oportunitate excelentă pentru integrarea cunoștințelor din diferite domenii, permițând preșcolariilor să experimenteze și să aplice concepte într-un context holistic.

*Exemplu: Proiectul „Viața la fermă”*

### **1. Hrănirea animalelor (Știință și Matematică):**

- **Activitate:** Copiii participă la activități de hrănire a animalelor, învățând despre necesitățile nutriționale ale acestora.
- **Beneficiu:** Înțelegerea principiilor de bază ale biologiei animalelor (știință) și dezvoltarea abilităților de numărare și măsurare (matematică).

## 2. Crearea unui colaj cu imagini de la fermă (Artă și Limbaj):

- Activitate: Realizarea unui colaj cu imagini și descrieri ale animalelor și echipamentelor de la fermă.
- Beneficiu: Îmbinarea/Sincretismul creativității artistice cu învățarea vocabularului pentru dezvoltarea abilităților de colaborare în echipă.

## 3. Jocuri de rol (Roluri sociale și economice):

- Activitate: Simularea vieții de fermier, inclusiv activități precum schimbul de bunuri și vânzarea produselor.
- Beneficiu: Explorarea rolurilor sociale și economice, dezvoltarea înțelegerii conceptelor economice de bază și a abilităților de negociere și de cooperare.

Aceste activități nu doar că ajută copiii să învețe, dar le permit și să conecteze cunoștințe din diverse domenii, creând o înțelegere integrată și holistică. Aceste abordări nu doar că îmbogățesc experiența educațională, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale ale copiilor.

Educatorul are un rol esențial în facilitarea convergenței cunoașterii, prin organizarea de activități ce implică multiple tipuri de învățare și prin ghidarea reflecției copiilor asupra experiențelor trăite. Educatorul poate stimula convergența cunoașterii prin întrebări deschise ce încurajează copiii să facă legături între ceea ce au învățat în diferite activități. De exemplu, după o activitate de pictură despre anotimpuri, educatorul ar putea întreba: „Ce anotimp îți-a plăcut să pictezi și cum te-ai simțit în acel moment?” sau „Ce legătură vezi între culorile folosite și felul în care te simți în fiecare anotimp?”

*Reprezentările integrate* se referă la modul în care diverse tipuri de informații și experiențe sunt combinate pentru a crea o înțelegere coerentă și cuprinzătoare a unui concept sau fenomen. Reprezentările integrate pot fi clasificate în trei tipuri principale:

1. *Reprezentări vizuale* - acestea includ hărți mentale, diagrame, grafice și imagini ce ajută la vizualizarea informațiilor. De exemplu, hărțile conceptuale facilitează organizarea ideilor și arată relațiile dintre ele prin utilizarea de forme și culori;
2. *Reprezentări auditive* - acestea se referă la modul în care informațiile sunt organizate și procesează prin sunete sau limbaj. Discuții de grup, prezentări orale și dezbaterile sunt exemple de reprezentări auditive care pot ajuta la consolidarea cunoștințelor;

3. *Reprezentări kinestezice* - acestea implică utilizarea corpului și a mișcării pentru a învăța. Activități care includ jocuri de rol, simulări sau experimente practice permit elevilor să-și integreze cunoștințele prin experiențe fizice directe.

În contextul învățării experiențiale aceste reprezentări pot include combinații de imagini, text, activități practice și discuții reflexive ce ajută elevii să facă legături între diferite forme de cunoștințe.

*Exemplu teoretic:* Reprezentările integrate permit crearea unui cadru conceptual complex în care copiii pot lega informațiile teoretice cu experiențele practice. Aceasta se aliniază cu teoria lui John Dewey privind educația experiențială, ce subliniază importanța integrării experiențelor directe în procesul de învățare pentru a sprijini dezvoltarea unei înțelegeri profunde și aplicabile [4]. Conform lui Jean Piaget [9], cunoașterea se construiește activ prin interacțiunea cu mediul. Reprezentările integrate sprijină acest proces prin combinarea diferitelor forme de informație și experiență, facilitând construirea de schemă cognitivă complexă. David Kolb sugerează că învățarea experiențială implică un ciclu de experiență concretă, reflecție, conceptualizare abstractă și experimentare activă [6]. Reprezentările integrate facilitează acest ciclu prin combinarea diferitelor tipuri de activități și resurse, permițând o învățare mai profundă și mai interconectată. Cercetările de la Richard E. Mayer [7] subliniază importanța utilizării multiplelor modalități de prezentare a informațiilor (vizual, auditiv, kinestezic) pentru a sprijini învățarea. Reprezentările integrate care combină aceste modalități sunt esențiale pentru eficientizarea învățării experiențiale.

*Exemple de activități practice,* care folosesc reprezentări integrate:

*Proiecte interdisciplinare:* proiectele ce combină arta, știința și matematica permit copiilor să exploreze un subiect în perspective multiple. De exemplu, un proiect despre „Ecosistemul local” poate include activități de observație în natură (știință), crearea de postere și colaje (artă) și măsurarea dimensiunilor și cantităților (matematică). Aceste activități integrează diferite forme de reprezentare, facilitând o înțelegere holistică a ecosistemului.

*Activități de înțelegere a conceptelor prin simulare:* jocurile de rol sau simulările, cum ar fi „Micul comerciant”, în care copiii își asumă diferite roluri într-un magazin, combină cunoștințe economice, abilități de comunicare și matematică. Aceste activități ajută copiii să aplice și să integreze cunoștințele într-un context practic și relevant.

*Învățare prin proiecte artistice:* într-un proiect de artă în care copiii creează un „Oraș al viitorului”, aceștia pot explora concepte de inginerie (planificare și design), artă (crearea de modele) și matematică (măsurători și scală). Reprezentările integrate sunt utilizate pentru a crea o viziune coerentă a unui oraș viitor.

*Rolul educatorului:* educatorul joacă un rol crucial în facilitarea utilizării reprezentărilor integrate prin:

- *planificarea și organizarea activităților:* asigurându-se că activitățile includ multiple forme de reprezentare a cunoștințelor și experiențelor, educatorul sprijină copiii să facă legături între diferitele tipuri de informații;
- *facilitarea reflecției:* încurajând copiii să reflecteze asupra modului în care diferitele activități și resurse contribuie la înțelegerea lor, educatorul ajută la consolidarea conexiunilor între concepte;
- *evaluarea progresului:* utilizând evaluări ce iau în considerare utilizarea și integrarea diferitelor forme de reprezentare, educatorul poate monitoriza și poate sprijini dezvoltarea cunoașterii integrate a copiilor.

**IV. Reflexia interioară în procesul de învățare experiențială.** Definiția reflexiei se rezumă la fenomenul de răsfrângere a unei raze luminoase ori sonore când întâlnește o suprafață lucioasă sau dură. În textul nostru, reflexia este utilizată cu sens de recuperare a unui sau a altui fenomen sau de reflectare, de răsfrângere asupra acestora, deci mecanismul gândirii, activității și al autocunoașterii, identificat prin activism individual, orientat spre om pentru a-și explica sensul activității sale în general, așadar, mecanismul de mișcare, de transformare a tot ceea ce este vechi în nou, de a descoperi noul în lucruri învechite.

*Reflexia interioară sau dialogul interior* se referă la procesul de gândire critică și de autoevaluare pe care o persoană îl desfășoară pentru a analiza și a înțelege experiențele, gândurile și emoțiile sale. Acest proces este esențial pentru dezvoltarea personală și profesională, deoarece permite individului să facă legături între experiențe, să înțeleagă mai bine propriile reacții și să aplice lecțiile învățate în contexte noi.

Reflexia interioară poate fi clasificată în trei tipuri principale:

*Reflexia descriptivă* - aceasta se concentrează pe descrierea detaliată a ceea ce s-a întâmplat într-o

anumită experiență. De exemplu, un elev poate scrie despre o activitate de grup, detalii și rolurile jucate și interacțiunile dintre colegi.

*Reflexia analitică* - această formă de reflexie implică analiza cauzelor și efectelor acțiunilor și ale deciziilor luate. Elevii pot examina de ce o anumită abordare a funcționat sau nu, identificând factorii ce au influențat rezultatul.

*Reflexia evaluativă* - aceasta se concentrează pe evaluarea valorii și a impactului experienței. Elevii pot să formuleze opinii despre ce au învățat și cum pot aplica aceste lecții în viitor. De exemplu, un elev ar putea să reflecteze asupra unei prezentări, evaluând atât feedback-ul primit, cât și sentimentul de împlinire personală.

În contextul învățării experiențiale, reflexia interioară ajută elevii să integreze experiențele directe în cunoștințe aplicabile. Reflexia permite evaluarea propriei înțelegeri și ajustarea strategiilor de învățare pentru a îmbunătăți rezultate.

*Exemplu teoretic:* John Dewey a fost unul dintre primii care a subliniat importanța reflexiei în procesul educațional. J. Dewey a argumentat că reflexia activă asupra experiențelor ajută indivizii să își dezvolte competențele critice și să aplice învățătura într-un mod semnificativ [4]. Această abordare este esențială în învățarea experiențială, care se bazează pe reflexie pentru a integra și a aplica cunoștințele. Donald Schön este un autor esențial în studiul reflexiei în practică. În lucrare sa „The Reflective Practitioner” (1983), el discută despre importanța reflexiei ca parte integrantă a procesului de învățare profesională. D. Schön sugerează că, prin reflex, indivizii pot transforma experiențele în lecții valoroase, ceea ce îi ajută să se adapteze și să inoveze în practica lor. D. Schön a dezvoltat conceptul de „reflexie în acțiune” și „reflexie pe acțiune” [10]. Reflexia în acțiune se referă la gândirea critică pe care o desfășori în timp ce ești implicat într-o activitate, iar reflexia pe acțiune se referă la analiza experiențelor după ce au avut loc. Ambele forme de reflexie sunt importante pentru dezvoltarea profesională și personală, contribuind la învățarea experiențială. Jack Mezirow (1991) a dezvoltat teoria învățării transformative, care subliniază importanța reflexiei asupra experiențelor și a conștientizării propriilor presupuneri și perspective [8]. Reflexia interioară facilitează procesul de schimbare a perspectivei și de dezvoltare a unei înțelegeri mai profunde a cunoștințelor.

*Exemple de activități* ce încurajează reflexia interioară:

- *Jurnale reflective*: în cadrul activităților educaționale, copiii pot fi încurajați să țină un jurnal în care să scrie despre experiențele lor, gândurile și emoțiile. Acest lucru le permite să analizeze și să înțeleagă mai bine experiențele lor, facilitând învățarea profundă;
- *Discuții reflective*: după activități sau proiecte, educatorii pot organiza sesiuni de discuții în care copiii sunt invitați să reflecteze asupra a ceea ce au învățat și cum se simt în legătură cu experiențele lor. Aceste discuții ajută la consolidarea învățării și la clarificarea gândurilor și emoțiilor;
- *Tehnici de mindfulness*: activitățile care includ tehnici de mindfulness, cum ar fi meditația sau exercițiile de respirație, pot ajuta copiii să își dezvolte capacitatea de a reflecta asupra propriilor gânduri și emoții într-un mod calm și centrat. Aceste tehnici sprijină dezvoltarea conștientizării și a reflexiei interioare.

*Rolul educatorului.* Educatorul joacă un rol crucial în facilitarea reflexiei interioare prin:

- *crearea unui spațiu sigur pentru reflexie*: asigurând un mediu în care copiii se simt confortabil să își exprime gândurile și emoțiile,

educatorul promovează reflexia autentică și sinceră;

- *îndrumarea și provocarea reflexiei*: întrebările deschise și provocările reflexiei ajută copiii să exploreze mai adânc experiențele lor și să facă legături între diferitele aspecte ale învățării lor;
- *monitorizarea și evaluarea*: evaluarea progresului în reflexie și oferirea de feedback constructiv sprijină dezvoltarea continuă a abilității de reflexie interioară a copiilor.

**Concluzii.** Explorarea rolului esențial al învățării experiențiale în educația preșcolară accentuează importanța integrării conceptelor teoretice cu aplicabilitatea practică. Valorificarea conceptului de învățare experiențială evidențiază înțelegerea profundă și aplicabilă a cunoștințelor printr-un ciclu activ de experiență, reflexie și experimentare. Modelul lui D. Kolb și teoriile lui J. Piaget și J. Dewey subliniază că experiențele directe și reflexia sunt fundamentale pentru dezvoltarea cognitivă și emoțională a copiilor.

Învățarea experiențială poate fi considerată atât o teorie, cât și o metodă (tab. 1).

**Tabelul 1. Reprezentarea caracteristicilor învățării experiențiale:**

Învățarea experiențială în context teoretic	Învățarea experiențială în context metodologic
<p>Învățarea experiențială este fundamentată pe ideea că oamenii învață cel mai bine prin experiență directă. Teoria aceasta a fost dezvoltată de David Kolb, care a propus că învățarea este un proces ciclic, format din patru etape:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Experiența concretă</b>: participarea activă într-o situație sau activitate;</li> <li>- <b>Observarea reflexivă</b>: reflectarea asupra experienței trăite.</li> <li>- <b>Conceptualizarea abstractă</b>: formarea unor idei sau teorii noi bazate pe experiențele observate.</li> <li>- <b>Experimentarea activă</b>: aplicarea ideilor în noi situații pentru a testa și a perfecționa învățarea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea experiențială este utilizată în educație ca o metodă activă de predare, unde accentul este pus pe activități practice, simulări, proiecte de grup și învățarea din greșeli.</li> <li>- Metoda promovează învățarea prin activitate, implicare și reflexie asupra acțiunilor.</li> <li>- Această abordare este aplicată frecvent în educația timpurie, inclusiv în activități artistice și muzicale pentru copii, deoarece sprijină dezvoltarea prin experimentare.</li> </ul>

Învățarea experiențială în preșcolaritate este un proces educațional esențial pentru dezvoltarea armonioasă și holistică a copiilor, oferind oportunități valoroase de explorare, reflexie și aplicare a cunoștințelor într-un mod integrativ. Prin participarea activă și implicarea directă în activități practice, copiii dezvoltă nu doar abilități cognitive, ci și competențele sociale și emoționale necesare pentru succes.

Învățarea experiențială promovează convergența cunoașterii prin combinarea diferitelor domenii

și perspective, oferind copiilor oportunități de conectare și aplicații ale cunoștințelor în diverse contexte. Această abordare integrată sprijină nu doar acumularea de informații, ci și dezvoltarea unor competențe esențiale, precum gândirea critică, creativitatea, abilitățile sociale și emoționale.

În ceea ce privește reflexia interioară, s-a evidențiat importanța dialogului interior în procesul de învățare, subliniind cum reflexia ajută copiii să își analizeze gândurile și emoțiile, facilitând dezvoltarea



abilității de autoevaluare și autoreglare. Teoria lui D. Schön oferă un cadru valoros pentru înțelegerea și aplicarea reflexiei interioare în educația preșcolară.

Integrarea acestor concepte - *învățarea experiențială, reprezentările integrate, convergența cunoașterii și reflexia interioară* - în practici educaționale,

poate contribui esențial la dezvoltarea unei învățări semnificative și durabile. Educatorii, prin aplicarea acestor principii, pot facilita un mediu educațional în care copiii nu doar acumulează cunoștințe, ci le și integrează profund, dezvoltând, astfel, abilități esențiale pentru succesul lor viitor.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDERSON J. R., REDER, L. M., & SIMON, H. A. *Situated learning and education*. Educational Researcher, 2014. 25(4), p. 5-11.
2. BROWN M., & VAUGHN, L. The role of experiential learning in early childhood education. In: *Journal of Early Childhood Research*, 2015.13(3), p. 234-245.
3. DAVIS B. G., & STEINGART, S. Experiential learning and interdisciplinary studies. In: *Interdisciplinary Journal of Experiential Learning*, 8(1), 2013. p. 27-35.
4. DEWEY J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan: 1938. ISBN: 978-0020748200
5. DUFFY G. G., & ROEHLER, L. R. *Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning*. New York: 1989. ISBN: 978-0415902971.
6. KOLB D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall: 1984. ISBN: 978-0132952613.
7. MAYER R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press: 2001. ISBN: 978-0521787499.
8. MEZIRROW J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass: 1991. ISBN: 978-1555421958.
9. PIAGET J. Piaget's Theory. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 703-732). Wiley: 1976. ISBN: 978-0471047515.
10. SCHÖN D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books: 1983. ISBN: 978-0465031186.
11. VYGOTSKY L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: 1978. ISBN: 978-0674576292.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.13>  
 CZU: 101.1+37.02

## RESEARCHES AND CHALLENGES IN PHILOSOPHY FOR CHILDREN

**Paraschiva Rodica RUSU,**  
*PhD at the Faculty of Philosophy,*  
 „Stefan cel Mare” University, Suceava, **Romania**

**Summary.** *Philosophy for children is understood as an approach of learning built around the development of children’s philosophical questioning, thinking and reasoning capacities through involvement in structured research communities. The emotional and moral development of students is also a central element of Children’s Philosophy. This article highlights the results of various studies carried out in the field of Philosophy for Children, starting from Nelson and Lipman, to Sharp and Tozzi.*

**Keywords:** *philosophy for children, P4C, critical and creative thinking.*

### CERCETĂRI ȘI PROVOCĂRI ÎN FILOSOFIA PENTRU COPII

**Rezumat.** *Filosofia pentru copii este înțeleasă ca o abordare a învățării construită în jurul dezvoltării capacităților de interogare filosofică a copiilor, de gândire și raționament prin implicarea în comunități structurate de cercetare. Dezvoltarea emoțională și morală a elevilor este, de asemenea, un element central al Filosofiei pentru copii. Acest articol pune în evidență rezultatele diverselor studii realizate în domeniul Filosofiei pentru copii, pornind de la Nelson și Lipman, până la Sharp și Tozzi.*

**Cuvinte-cheie:** *filosofia pentru copii, P4C, gândire critică și creativă.*

Children’s philosophy aims, in Lipman’s opinion, to teach children how to think for themselves and how to make informed decisions. Thus, the development of critical and creative thinking is the fundamental objective of philosophy for children.

The studies carried out in the field of Philosophy for children can be grouped into two categories depending on the generations in which they were written. Thus, the first generation consisted of Leonard Nelson, Matthew Lipman and Gareth Matthews. This generation advocated philosophy for children as a tool for equipping students with certain skills, for example: „Lipman (2003) – logical reasoning; Martens (1999) – as a critical practice aimed at neutralizing unequal power relations; Gareth Matthews (2003) – as a way to bridge the gap between adults and children, with an emphasis on children’s philosophy as a valuable activity in itself” [11, pag.80].

The second generation of children’s philosophy is made up of an important number of researchers in the field, namely Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murriss, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber and Philip

Cam. According to Vansielegem and Kennedy [12, pag.177], „a notable characteristic of this generation is that they do not present new ideas as attacks on what has come before, but as a form of self-correction that takes into account the changing circumstances of the global and educational environment”.

By changing circumstances we mean the rise of postmodernity and new ways of thinking. Philosophical pedagogy is simply characterized as common reflection, contemplation and communication, therefore philosophy for children should be changed to philosophy with children.

The second generation does not treat the process of philosophy for or with children in terms of method, but rather as a „movement encompassing a mixture of approaches, each with its own methods, techniques, and strategies” [12, pag.179].

Margaret Sharp and Ronald Reed brought up a series of studies carried out in the field of philosophy for children, addressing discussions on the variety of the concept of authority and the evolution of philosophy for children from the point of view of women and children.

According to Reed [7, pag.36], the discussions that children have in mind (the beneficiaries of children's philosophy) can distinguish between the child's interests that can be starting points in the discussion itself and the children's non-interests. A child will not give up the right to privacy when entering into a discussion. Thus, interest is a necessary starting point, but not sufficient in starting a discussion in philosophy for children.

In the discussions of philosophy for children there are no suggestive questions that can lead to random answers or that would generate answers dependent on the teacher's preferences. The questions in a philosophical discussion for children should be asked in such a way that the answers to them are not already known by the people who answer them. It should not be understood that philosophical discussions for children are authoritarian or indoctrinating, but on the contrary, they develop alternative models of thinking, based on respect for the opinions of children and adults.

In order to be able to use the children's philosophy approach in lessons, teachers should know the principles of practice and how they should be carried out. For this, first of all, the teachers who will ask questions should detach themselves from the concept of teacher, in the traditional sense [8, pag.387]. Studies show that teachers who approach learning in the traditional way fail to philosophize with children. It is also important for teachers to adopt the role of facilitator, not transmitting information, but guiding children to think and accepting that children can do philosophical research.

Regarding the evolution of philosophy for children, Ann Margaret Sharp considers that although they are two different movements, feminist philosophy and philosophy for children have in common the fact that they both make the unheard voices heard, respectively the voice of the woman and the voice of the child [9, pag.49]. Both movements show the importance of balancing multiple perspectives on a particular topic, in order to know and understand what is actually happening.

P4C proponents believe that philosophy should not be limited to academic field, but rather to the fact that children aged three and up are capable of critical, creative and caring thinking. The best way to make citizens more reasonable is to teach philosophical thinking skills from an early age. The purpose of teaching philosophy in schools is to develop

and train critical, caring, creative and cooperative thinkers [5, pag.119].

D'Olimpio and Teschers were interested in highlighting the distinction between two approaches to philosophy and education: Lipman's philosophy for children and the concept of "Lebenskunst" which refers to the art of living.

Schmid [5, pag.114] explores the concept of a beautiful or good life, asking what is really necessary for each individual to be able to develop their own art of living and what aspects of life are meaningful when shaping a good and beautiful life. An element of Schmid's theory is the practical application of philosophy through the notions of (self-)reflection, prudence, and practical wisdom, as well as the requirement that each individual take responsibility for actively shaping his or her own life as a work of art. In this sense, each person is the artist responsible for living their own beautiful life.

The pragmatic approach of philosophy for children focuses on the development of critical and creative thinking, but the development of the artistic sense necessary to create a beautiful life should not be neglected. For this, it is necessary to combine techniques that contribute to the formation of creative and critical sense with wisdom.

In this context, wisdom implies knowing what is well done at the right time, being able to act with the appropriate emotional disposition. These key thinking skills are encouraged by educators concerned with identifying how students can be supported in developing skills that will prepare them to live a good/quality life.

Critical thinking is of major importance, representing an aspect of the way of thinking. Ennis defines critical thinking as „reflective and logical thinking” [1, pag.43]. „Critical thinking interprets, analyzes, evaluates objectively but is also curious, well-informed, open and flexible, being at the same time honest in making personal judgments and willing to clarify problems and reconcile. Critical thinking is based on arguments; this means that whenever I think critically, I can give reasons to support my opinions” [2].

By combining the elements of Schmid's theory with the educational methodology of philosophy for children, a starting point can be obtained for those who deal with the philosophical education of children, in the sense that they can be supported both in the practice of critical and prudent reflection (essential for the development of democratic citizenship) and in the active involvement in the develop-

ment of an art of living that allows the living of a qualitative and flourishing life.

While P4C was successfully initiated in Eastern culture (e.g. in Singapore [5, pag.115]), Schmid's philosophy based on the art of living has been successfully applied rather in Western culture, where the role of democratic culture is emphasized.

The concept of philosophy for children was developed by Lipman who wanted to encourage reasonableness among citizens and found the best way to do this by suggesting teaching philosophical thinking skills from an early age. The purpose of teaching philosophy in schools was to produce critical, caring, creative, and cooperative thinkers.

In order to ensure progress at the class level, the ideal would be for the teacher to be trained in the methodology of philosophy for children. The trained facilitator encourages students' reflective critical thinking skills by discussing various ideas and building their own concepts from the challenges that may arise [5, pag.117].

Philosophy for children is understood as an approach of learning built around the development of children's philosophical questioning, thinking and reasoning capacities through involvement in structured research communities. The emotional and moral development of students is also a central element of Children's Philosophy.

The fact that Philosophy for Children pursues cognitive development, as well as emotional and moral development, is also demonstrated in many of the initiatives of the programs that support the development of philosophy in schools. For example, in New Zealand the field of Children's Philosophy is defined as „more than a program of thinking skills ... it encourages courage and intellectual rigor and helps to develop qualities that make good judgment in everyday life" [6, pag.50].

In addition, the international society SAPERE (*Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education*) identifies reflection as one of the two key principles of philosophy for children, representing a "key practice that leads to significant changes in thought and action.

Peterson and Bentley seek to explore the connections between Philosophy for Children and character education in two ways:

(1) by highlighting the integral role that intellect cultivation plays in character education, drawing connections to the centrality of thinking skills within the Philosophy of Education; and,

(2) by highlighting the place of moral judgment and action within Philosophy for Children, attracting links with their centrality within character education [6, pag.51].

Over the past 40 years, philosophy for children has developed a dialogic framework for education that has inspired people, both inside and outside academia. The overall goal of dialogue in children's philosophy is „for participants to reach reasonable philosophical judgments". This purpose determines the types and uses the appropriate dialogue for children's philosophy by including five types of dialogue: negotiation, information-seeking, persuasion, inquiry and deliberation. There is also a sixth type of dialogue, called eristic dialogue, but this type is not used in children's philosophy, because eristic argues for the sake of conflict, not for its resolution, and most of the time it refers to an argument that seeks to contradict the conflict of another than to seek the truth. This is not found in the practice of philosophy for children. According to Douglas Walton [3, pag.160], the taxonomy of types of dialogue facilitates a normative analysis of the different types of dialogue practiced in children's philosophy.

Philosophy for Children is based on the pragmatic perception that good thinking is a social phenomenon seen from two perspectives. „First of all, the ability to think well is acquired by participating in a community in which one is both challenged and assisted to be clearer, more explicit or more imaginative. Secondly, individual thinking, being the most competent, is more limited and more capable of error, so that it is possible to be reinforced by being made accountable to a community. In philosophy for children, this responsibility constitutes a kind of objectivity" [4].

Trickey and Topping [10] conducted a systematic review of studies on children's philosophy, in which they considered only those studies that have a controlled experimental design and adequate statistical data. The basic concepts of the studies considered are: logical reasoning, reading comprehension, mathematical skills, self-esteem, listening skills, expressive language, creative thinking, cognitive skills, emotional intelligence.

Critical review of studies based on these concepts and assessing P4C outcomes provides evidence for positive outcomes on children in different countries and age groups. Many of the studies could be criticized from the point of view of methodological rigor, but the quality and quantity of the evidence are



superior compared to other methods in education. Not all measurements in the studies showed significant positive effects on participants in the experimental phase, but this is likely due to the fact that participants are from different social backgrounds. There were no negative effects on children according to these studies.

However, we cannot generalize that the use of P4C will always lead to positive results, since the integrity of its implementation can take various forms. However, a wide range of evidence has been reported suggesting that, given certain conditions, children can gain significantly, in measurable terms,

both academically and socially through this type of interactive philosophical process.

Philosophy is constantly being reconstructed, and discussions about body, mind, ego, thought and reality, nature and culture, and so on – cannot escape their contextuality, whether in the lived experience of community or in dialogue, where the imperative of otherness and response is always present.

Although it is a field that requires considerable material contributions for teacher training, philosophy has been, is and will be a tool through which the school will send young adults and children with much higher moral values to the world of adults.

### **BIBLIOGRAPHIC REFERENCES:**

1. ENNIS R.H., *A logical basis for measuring critical thinking skills*. Educational Leadership, 1985
2. FACIONE P. (ed.). (1989). *Report on Critical Thinking, American Philosophical Association Subcommittee on Pre-College Philosophy*, University of Delaware
3. MAUGHN R. G. (2007), Normative dialogue types in philosophy for children. În: *Gifted Education International*, Vol.22
4. MAUGHN R. G. (2000), The Status of Rational Norms. În: *Analytic Teaching*, Vol.21. No.1
5. D'OLIMPIO L., TESCHERS C. (2016). Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Live. În: *Philosophical Inquiry in Education*, Vol. 23, No 2
6. PETERSON A., BENTLEY B. (2015). Exploring the connections between Philosophy for Children and character education: Some implications for moral education?. În: *Journal of Philosophy in Schools*. 2(2)
7. REED R. F. (1992). Discussion and the Varieties of Authority. In: Sharp A. M., Reed, R. F. (1992), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia. Temple University Press
8. SERIN N. (2023). The Effect of Philosophy for Children and Communities (P4C) on Preservice Teachers' Attitudes to Critical Thinking and Perception of Critical Reading Self-Efficacy. În: *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 384-415.
9. SHARP A. M. (1992). *Women, Children, and Philosophy for Children, Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia. Temple University Press
10. TRICKEY S., TOPPING K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. În: *Research Papers in Education*, 19:3, 365-380, DOI: 10.1080/0267152042000248016
11. VALITALO R., JUSSO H., SUTINEN A. (2016). Philosophy for Children as an Educational Practice. În: *Stud Philos Educ*, 35:79-92, DOI: 10.1007/s 11217-015-9471-6, Published online: 26 April 2015
12. VANSIELEGHEM N., KENNEDY D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy whit children- After Matthews Lipman. În: *Journal of Philosophy of Education* 45 (2): 171-182

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.14>  
 CZU: 37.015:371.3:373.3

## VALORIFICAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR TRANSDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Carmen - Paula ANDREI,  
 doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
 ORCID: 0000-0002-6591-6146

**Rezumat.** Teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner relevă faptul că individul posedă la naștere un anumit tip de inteligență și, datorită acumulării experiențelor de viață, poate determina care tip de inteligență va fi dominant și în ce măsură. Noi, cadrele didactice, avem un rol deosebit în descoperirea și evoluția acestor inteligențe la elevi. În planificarea demersului integrativ, cadrul didactic va pune accentul pe dezvoltarea abilităților, atitudinilor, capacităților unui anumit tip de inteligență, apelând la strategii didactice interactive în cadrul activităților transdisciplinare. Elevul, reflectând asupra inteligenței sale, își va coordona toată capacitatea cognitivă în scopul dezvoltării sale personale. TIM (Teoria Inteligențelor Multiple), dar și stilurile de învățare reprezintă modalități eficiente de selectare a abordărilor specifice ale învățării realizate de individ. În finalul articolului, e prezentat un proiect tematic realizat după taxonomia revizuită a lui Bloom, derulat la clasa a IV-a pe parcursul a două săptămâni de școală.

**Cuvinte-cheie:** inteligență, inteligențe multiple, strategii interactive, transdisciplinaritate, învățământul primar.

### THE VALORISATION OF THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES WITHIN THE TRANSDISCIPLINARY ACTIVITIES IN THE PRIMARY EDUCATION

**Summary.** H. Gardner's theory on multiple intelligences proves the fact that one individual has at birth a certain type of intelligence and, due to the accumulation of life experiences, it can determine which type of intelligence will be dominant and to what extent. We, the teachers, have a special in the discovery and the evolution of those intelligences at students. In planning the integrative approach, the teacher will emphasize the development of the abilities, the attitudes, the abilities of a certain type of intelligence, by appealing to the interactive didactic strategies within the transdisciplinary activities. The student, reflecting on his/her intelligence, will coordinate all his/her cognitive ability for his/her personal development. TIM (Theory of Multiple Intelligences), but also the learning styles represent effective ways of selecting their specific approaches of learning made by the individual. In the end of the article, there is presented a thematic project "Water" made according to the reviewed taxonomy of Bloom, performed with the IVth grade for a period of two weeks.

**Keywords:** intelligence, multiple intelligences, interactive strategies, transdisciplinarity, primary education.

**Introducere.** Fiecare individ manifestă aptitudini și talente speciale. Copilul se naște cu un anumit profil de bază al inteligențelor multiple, adică un anumit nivel de dezvoltare a acestor inteligențe. Experiențele trăite în timpul vieții sale pot determina care dintre inteligențe se dezvoltă și în ce măsură. Educația, școala, societatea joacă un rol primordial în aflarea, dezvoltarea și exploatarea acestor inteligențe în contexte educaționale și sociale. Astfel, este recomandată o imagine holistică (de ansamblu) asupra procesului de învățare, o viziune globală asupra etapelor proceselor de instruire. Nu

uităm să punem accentul pe instruirea diferențiată având drept obiectiv maximizarea învățării pentru toți elevii.

Am demarat prezenta cercetare pentru a descoperi cele mai bune activități instructiv-educative care să îi dezvolte pe elevi și să le potențeze valorificarea inteligențelor multiple în context transdisciplinar. Pentru a dezvălui etapele unui demers centrat pe nevoile copilului, este indicat a se cunoaște tipul de inteligență a elevului în parte. În mediul educațional, este cunoscut faptul că motivația și implicarea în activitate conduc către performanțe

școlare. Educația la clasă, ca terapie, devine astfel un deziderat tot mai căutat de părinți pentru copiii lor și reflectă concepția conform căreia educatorii își ajută elevii să-și construiască identitățile, să fie încrezători și să-și preia răspunderea pentru propria lor dezvoltare [6, p.17]. Un cadru didactic bun va stimula încrederea elevilor în forțele proprii prin faptul că le oferă ocazia de a-și exprima părerile, valorifică opiniile copiilor pe care le consideră *ferestre deschise spre propriile lor raționamente* [6, p.18]. Astfel, devine un *doctor de suflete* deoarece oferă cu multă dragoste din cunoașterea sa celui care are nevoie pentru deplina formare. Noi avem datoria de a descoperi valorile umane. Vorbele frumoase spuse la momentul oportun pot deveni cadoul neprețuit pe care un învățător îl poate oferi elevului. Cuvintele pot crea amintiri plăcute, iar amintirea este parfumul sufletului [6, p.18]. Bună-dispoziția cadrului didactic poate constitui secretul pentru o învățare deplină, care poate influența performanțele școlare.

De-a lungul istoriei, s-au emis o serie de teorii cu privire la aspectele ce țin de capacitatea de a înțelege profilul aptitudinal al indivizilor. Prin urmare, cercetarea inteligenței a fost tratată diferit. Unii psihologi, precum Piaget (1956), Vîgoțki (1979), Bruner (1978) manifestă o abordare evolutivă, în timp ce alții, ca Eysenck (1979), White (1965), Cattell (1971) abordează calitativ inteligența [3]. În literatura de specialitate, termenul *inteligență* a fost definit de către Cicero ca fiind: „puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături” [7]. Dicționarul explicativ al limbii române [2], definește *inteligența* ca fiind: „capacitatea omului de a înțelege ușor și bine, de a sesiza ceea ce este esențial, de a rezolva situații sau probleme noi pe baza experienței acumulate anterior”.

Problema inteligenței este din ce în ce mai abordată în zilele noastre, asociindu-se cu cea a mediului școlar ori cultural pentru a explica aspectele de comportament ale oamenilor. Psihologul H. Gardner [4], consideră că inteligența este calea prin care un individ poate să-și rezolve problemele de viață; abilitatea de a crea un produs sau de a oferi un serviciu care este de valoare în cel puțin o cultură; potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze noi achiziții. Același psiholog este de părere că intelectul uman reprezintă un set de inteligențe, iar cogniția unei persoane poate fi catalogată printr-un set de abilități ori deprinderi mentale – inteligențe. Fiecare dintre noi manifestă aceste inteligențe, în

măsură mai mică sau mai mare. Gradul de dezvoltare a lor relevă unicitatea persoanei, implicit capacitatea asimilării cunoștințelor și a deprinderilor.

**Aspecte metodologice.** În concepția lui H. Gardner [4], omul prezintă următoarele tipuri de inteligență: *verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, ritmico-melodică, kinestezică, naturalistă, intrapersonală, interpersonală, existențială* etc. Cu toate că sunt independente, acestea interacționează și se completează la nevoie. În zona cortexului, fiecare dintre aceste tipuri de inteligență prezintă o proiecție. Ele sunt greu măsurabile, însă testele de inteligență sunt foarte utile, mai ales, în cazul adulților; în cazul copiilor, ele pot fi evaluate prin activitățile școlare.

Pedagogul Oprea Crenguța-Lăcrămioara consideră că nu există un demers educațional menit să stimuleze toate cele nouă inteligențe multiple, în același timp [6 p.24]. În actul predării-învățării-evaluării datoria noastră este să aflăm mijloacele prin care comunicăm cu copiii: prin cuvinte, imagini, experiențe în mediul natural, în natură, experiență fizică. Poate ar trebui să utilizăm în actul didactic mai multe strategii de predare-învățare-evaluare complementare menite să sporească manifestarea interactivă a celui mic. Gardner consideră că noi, cadrele didactice, trebuie să ne adaptăm stilul de predare la stilul de învățare al celor mici. Utilizând strategii didactice interactive putem să propunem elevilor strategii alternative bazate pe stimularea diverselor tipuri de inteligență, asigurând tratarea diferențiată în actul educativ.

Apelând la dezvoltarea curriculară T.I.M., vom promova *viziunile inter-, pluri-, trans-disciplinare* pentru stabilirea diverselor legături între discipline. *Transdisciplinaritatea* reprezintă o formă superioară a interdisciplinarității, gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului. Abordarea aceasta este centrată pe *viața reală*. Fiind o nouă viziune a lumii, soluționează situațiile complexe, iar procesul învățării devine unul cognitiv complex. Proiectarea lecțiilor pe baza T.I.M. presupune să considerăm școlarul o persoană activă, implicată, capabilă să schimbe opinii; să încurajăm elevii în scopul recunoașterii aptitudinilor lor; climatul să fie deschis; să adaptăm predarea-învățarea la capacitățile intelectuale ale elevilor; să creăm situații noi; să respectăm particularitățile individuale ale fiecăruia, conform figurii de mai jos:

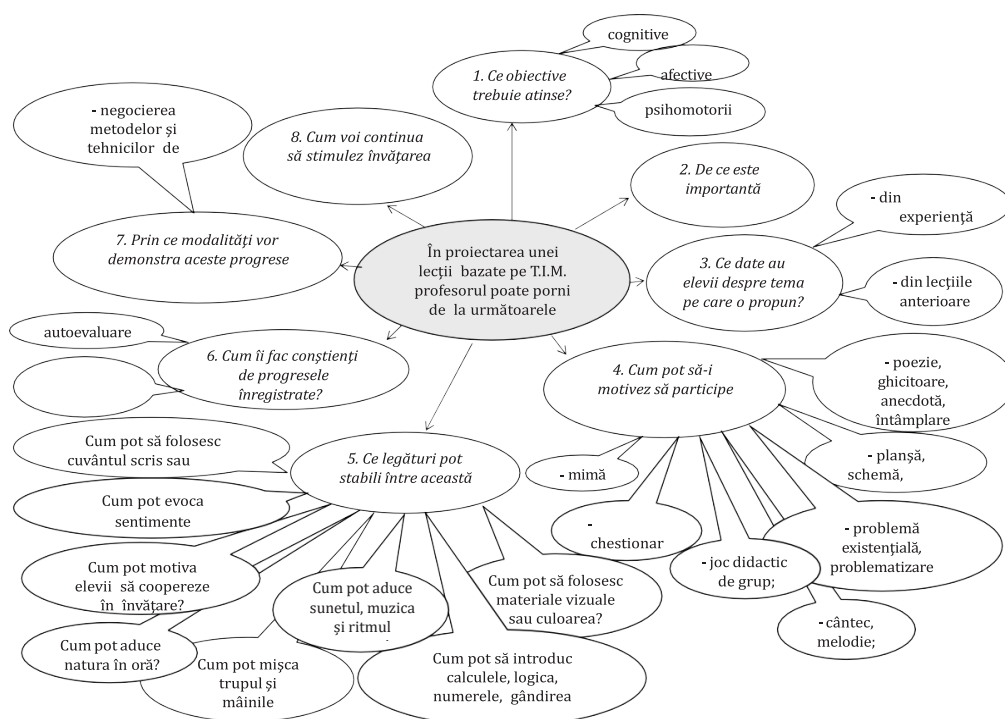


Figura 1. Proiectarea lecțiilor cu ajutorul TIM [Apud: 6, p.25]

Predarea-învățarea adecvată la nivelul elevului poate determina îndeplinirea obiectivelor într-un mod armonios. Elevii își pot însuși cunoștințele mult mai ușor dacă vom utiliza metode compatibile cu stilul lor de învățare, iar dacă apelăm la metode incompatibile cu stilul lor, vor apărea neîmplinirile.

**Metodele** folosite în actul didactic ce dezvoltă minimum o inteligență multiplă sunt [6, p.26]:



- *brainstormingul, conversația, predarea-învățarea reciprocă, dezbateră, pălăriile gânditoare* (stimulează inteligența verbală și interpersonală);
- *problematizarea* (pentru inteligența lingvistică și matematică);
- *compunerea unei melodii pe text* (inteligențele: verbală, muzicală, intra-, interpersonală);
- *hărțile conceptuale* (stimulează inteligențele: spațială/vizuală, logico-matematică, verbală);
- *portofoliul* stimulează inteligența verbal-lingvistică, spațială (utilizarea markerelor, desenelor), logico-matematică (clasificarea materialelor, așezare în pagină), muzicală (dacă include înregistrări), intrapersonală (prin autoevaluări realizate, impresiile la finalul evaluării), interpersonală (activități desfășurate în cadrul grupului);


- experimentul, demonstrația stimulează inteligențele: matematică, kinestezică, intrapersonală (în cazul lucrului individual) și interpersonală (pentru lucrul în grup ori în perechi);
- *creare de grafice, postere* (stimulează inteligențele spațială, verbală);
- *eseul* (inteligențele intrapersonală și lingvistică), etc.

**Aspecte praxiologice.** Vom prezenta în continuare aplicarea în practică a acestei teorii în abordarea proiectului tematic transdisciplinar *Apa*, derulat pe parcursul a două săptămâni la clasa a IV-a. Este realizat după taxonomia revizuită a lui Bloom. Taxonomiile educaționale au rolul de a oferi sisteme de clasificare pentru a obține rezultate cognitive, afective, psiho-motorii. Taxonomia lui Bloom în varianta inițială din 1956 a fost constituită pe șase nivele (*cunoașterea, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea*), iar la începutul anilor 2000, apare o primă ediție revizuită, care s-a remarcat prin înlocuirea substantivelor cu verbe pentru a potența acțiunea: *a crea, a evalua, a analiza, a aplica, a înțelege, a reaminti* [8]. Începând cu anul 2008, se amintește despre taxonomia digitală a lui Bloom, constituită pe coordonatele *a cunoaște, a înțelege, a aplica, a analiza, a evalua, a crea*.



Tabel 1 – APA - proiect tematic transdisciplinar, după taxonomia revizuită a lui Bloom [9]

TIPUL DE INTELIGENȚĂ	CAPACITĂȚI	SARCINA
Inteligență verbal-lingvistică	1. Cunoaștere	 <p>a) Accesând codul QR poți asculta poezia „Coborârea apelor”, de M. Eminescu; b) Mai cunoști alte poezii ale marelui poet național?</p>
	2. Înțelegere	Argumentează care este rolul adjectivelor utilizate în poezie.
	3. Aplicare	Selectează din poezie 4 adjective și construiește cu ele propoziții.
	4. Analiză	Compară această poezie cu un text studiat, având la bază motivul apei. Ce observații poți face?
	5. Evaluare	Ai o strofă pe care tu o preferi? Poți spune ce anume te-a captivat la ea?
	6. Creare	Redactează o descriere a elementelor de natură din jurul unui râu. Poți folosi figuri de stil.
Inteligență logico-matematică	1. Cunoaștere	La capitolul „Unități de măsură” ai învățat despre măsurarea lungimii și a capacității. Cunoști multiplicități și submultiplicități lor?
	2. Înțelegere	Cu siguranță, la ora de Geografie ai studiat care sunt cele mai mari râuri din țara noastră. Scrie într-un tabel datele obținute (nume și lungimea râului).
	3. Aplicare	Utilizând internetul, află volumul de apă pe care îl însumează primele cinci lacuri cele mai mari din țara noastră.
	4. Analiză	În țara noastră există lacuri naturale. Află pe cel mai mare /mic lac ca suprafață, apoi calculează cu cât este mai mare unul ca celălalt.
	5. Evaluare	Însumează lungimile primelor cinci râuri din țară. Rotunjește sub formă de fracție cât înseamnă din suprafața Terrei
	6. Creare	La Istorie ai studiat despre principalele expediții în jurul lumii. Scrie-le pe o axă a timpului.
Inteligență vizual-spațială	1. Cunoaștere	„Mica sirenă” este o celebră operă de artă situată în Copenhaga, Danemarca. Ce tehnica de realizare a ei este? 
	2. Înțelegere	Utilizează un atlas geografic și precizează opt lacuri și tot atâtea râuri din țara noastră.
	3. Aplicare	Scrie un afiș pentru a ilustra o expoziție a unei opere de artă inspirată de apă.
	4. Analiză	Analizează cum poate fi redată apa într-un tablou, utilizând tehnici diferite.
	5. Evaluare	Poți recomanda unor prieteni opere de artă având ca temă apa, ca să poată fi expuse într-o galerie de artă?
	6. Creare	Folosește o tehnică la alegere și creează un tablou care să aibă în centru un motiv marin. Poți argumenta alegerea pe care ai făcut-o.

Inteligentă kinestezică	1. Cunoaștere	Înregistrează-te, recitând o poezie pe care o îndrăgești cel mai mult din repertoriul marelui Mihai Eminescu.
	2. Înțelegere	Interpretează scena preferată din opera „La scăldat”, de Ion Creangă.
	3. Aplicare	Confecționează o machetă din opera preferată a lui Mihai Eminescu.
	4. Analiză	Creează un <i>experiment</i> care să implice folosirea apei. De exemplu, amestecă ulei cu apă și scrie ce observi.
	5. Evaluare	Gândește-te la un dans care să sugereze valurile apei. Ce muzică ai avea pe fundal?
	6. Creare	Îți place să te joci cu apă? Creează un joc! Distrează-te cu prietenii afară, vara!
Inteligentă muzicală	1. Cunoaștere	 Accesând codul QR ascultă „Valurile Dunării”, de Iosif Ivanovici.
	2. Înțelegere	Audierea piesei ți-a transmis emoții? Comparativ cu un poet, un compozitor cum reușește să transmită emoții?
	3. Aplicare	Înregistrează sunete produse de apă și compune o melodie cu ele.
	4. Analiză	Comparați piesa „Valurile Dunării” compusă în 1850 cu muzica vremurilor noastre. Ce observi?
	5. Evaluare	Cunoști o melodie inspirată de fluviul Dunărea? Care este aceasta?
	6. Creare	Compune o piesă muzicală inspirată de apă.
Inteligentă interpersonală	1. Cunoaștere	Realizează un interviu familiei tale și află ce cunosc ei despre operele de artă inspirate de apă.
	2. Înțelegere	Dezbate cu cineva apropiat ție modalități de reprezentare a apei în artă.
	3. Aplicare	Explică: <i>apa</i> -sursă de inspirație de-a lungul timpului.
	4. Analiză	Analizează cu ce ar diferi dacă locuiești cu familia ta lângă o apă curgătoare sau stătătoare.
	5. Evaluare	Dialoghează cu cineva apropiat despre avantajele/dezavantajele locuirii lângă mare.
	6. Creare	Imaginează-ți că ești un scafandru. Croiește-ți costumul de scafandru potrivit. Ce culori și din ce materiale l-ai confecționa?
Inteligentă intrapersonală	1. Cunoaștere	Desenează informațiile aflate despre apă.
	2. Înțelegere	Explică influența apei în muzică, sculptură, fotografie.
	3. Aplicare	Lapbook-apa (ca subiect principal în artă).
	4. Analiză	Caută informații despre un artist celebru (pictor, compozitor, scriitor).
	5. Evaluare	Numește o expediție în care apa a avut rol major. Tu cum te-ai fi comportat?
	6. Creare	Creează un instrument de ecologizare a apei.

În urma derulării proiectului, am constatat că elevii mei au participat cu mult entuziasm, îndeosebi cei cu inteligență kinestezică, muzicală și spațial-vizuală. Stimularea inteligențelor creează premiza pentru dezvoltarea gândirii critice. Printre atuurile aplicării acestei teorii în mediul școlar, putem aminti climatul propice desfășurării activităților integrate, clasa devenind un adevărat laborator de cercetare. Elevii își dezvoltă imaginația, crește stima de sine, devin motivați să învețe, explorează și participă cu mult elan în cadrul activităților transdisciplinare.

**Concluzii:**

1. Noi toți nu dispunem de toate tipurile de inteligență;
2. Nu există doi oameni cu același profil intelectual (nici chiar gemenii), cu toate că gena este identică, iar cei doi manifestă experiențe diverse;
3. Un om cu o inteligență puternică nu va acționa neapărat inteligent. Se poate ca cineva cu inteligență matematică ridicată să poată să își folosească această aptitudine ca să creeze demonstrații în matematică impresionante sau în fizică să experimenteze lucruri deosebite,

dar și-ar putea pierde aceste capacități făcând toată ziua, de exemplu, înmulțiri în minte cu numere mari.

Influențele din mediul educativ au un rol primordial în actualizarea potențialului fiecărui copil. Considerăm de maximă importanță pregătirea cadrelor didactice pentru a fi apte să realizeze activități cu elevii mici, apelând și la excursii, teatru, activități creative menite să valorifice potențialul fiecărui elev. Trebuie să încurajăm înțelegerea diversității elevilor, valorificarea optimă a diferențelor individuale în cadrul activității școlare. Este cunoscut că în România se acordă atenție deosebită inteligențelor lingvistică și matematică, iar celelalte tipuri de inteligență fiind mai puțin explorate. Într-adevăr, misunea sistemului educațional este de a dezvolta abilitățile de bază - scris, citit, socotit, însă, considerăm foarte important să dăruim elevilor o multitudine de contexte astfel încât toate tipurile de inteligență să se dezvolte și să se manifeste. Învățarea pe baza inteligențelor multiple are șanse să fie activ-interactivă, diferențiată și care valorifică potențialul de acțiune și gândire a celui mic.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

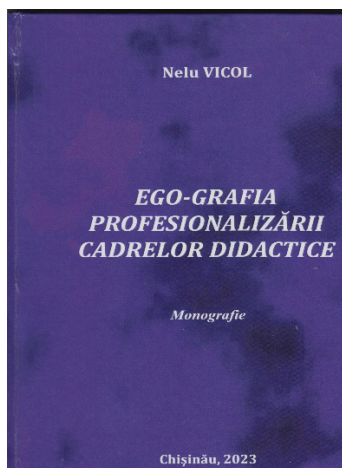
1. CALLO T., GHICOV A. *Elemente transdisciplinare în predare*. Chișinău: Știința, 2007
2. Dicționarul explicativ al limbii române, <https://dexonline.ro/definitie/inteligenta>
3. GRIGORE D. *Inteligențele fractale*. București : Amazon Digital Service, Inc, 2014
4. GARDNER H. *Mintea disciplinată*. București: Sigma, 2005.
5. JINGA I., ISTRATE E. *Manual de pedagogie*. București: All, 2008.
6. OPREA Crenguța-Lăcrămioara. Pedagogii alternative și artă teatrală în educație. În: *Revista Concept*. Vol. 8, nr.1, iunie 2014.
7. POPESCU-NEVEANU P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, p. 302.
8. <https://projects.ulbsibiu.ro/teachon/teachon/taxonomia-lui-bloom-si-versiunile-ei-initiala-revizuita-si-digitala/>.
9. [www.twinkl.ro](http://www.twinkl.ro).

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.15>  
CZU: 37.091:37.015:373.091(478)

### A unique monographic work in title and content: The EGO-GRAPHY OF THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHING STAFF

#### O lucrare monografică inedită prin titlu și prin conținut: EGO-GRAFIA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

Autor:  
Vicol Nelu, dr., conf. univ.  
ISBN 978-9975-3524-6-8. 271 de pagini  
Chișinău: Compania editorial-poligrafică  
„Totex-Lux”, 2023



Ceea ce propune autorul în textul monografiei răspunde unei insistări epistemologice, aceasta semnificând etapa „duratei actuale” a unor evenimente conjuncturale și prezentând etajele superioare ale unei „ascensiuni recente” a realizărilor în educație. Autorul și-a propus în această lucrare identificarea, în cadrul general al educației din Republica Moldova, a acelor aspecte de succes, dar și de insucces, ce au caracterizat și au determinat semnificațiile educaționale într-o temporalitate când școlii și cadrelor didactice li s-au acordat sau li se acordă votul de încredere pentru formarea intelectualului țării, acesta fiind elevul. Demersul lucrării este construit pe logica și filosofia prezentării domeniilor de referință, cu cercetarea aspectelor celor mai importante, ne referim la cele două capitole ale monografiei – *Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigmă sau politică educațională*; *Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigma între „la suprafață” și „în imersiune”* –, discuția axându-se pe valorile puse

în evidență de cercetările realizate acum 10-15 ani și pe acelea pe care le-a investigat autorul însuși în acest sens. După cum afirmă și autorul în *Introducere*, principala idee pe care se axează monografia este, pe de o parte – de a realiza explicitarea savantă a anumitor probleme ce provoacă învățământul pedagogic și, pe de altă parte – de a efectua o analiză a conceptului de criză temporală a educației și a profesionalizării cadrelor didactice față de tradiție, față de modernitatea civilizației actuale în măsura în care școala se percepe pe sine drept o nouă tradiție sau o formă de autoritate.

Astfel, autorul vizualizează *orientarea timpului de practică istorică* – cea tradițională, ca fiind practică standard, și *orientarea de practică actuală* – cea modernă, ca fiind practică de schimbare; aceste două orientări pornesc exclusiv de la practica tradițională a cadrelor didactice și de conducere. Dl dr.conf.univ. Nelu Vicol potențează scopul și valorile cercetării menționând că incursiunile și orientările actuale reclamă reformele educaționale inițiate în Republica Moldova, acestea remarcând și *necesitatea profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Așadar, este credibilă cercetarea pe care o vizualizează autorul în perspectiva elementelor și delimitărilor paradigmatică, onorând și analizând idei, concepte și metodologii expuse în unele studii, monografii și articole.

Valorificând conceptele respective, autorul monografiei inserționează în cadrul profesionalizării cadrelor didactice una dintre valorile inovative ale științei sale în învățământul pedagogic, și anume conceptul de *ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice* și componentele paradigmatică ale acestuia. Un alt concept valorificat de autor îl semnifică *metaformarea* cadrelor didactice, axată pe o altă ascensiune, și anume aceea fundamentată de activitatea/de practica reflectivă și de profesorul reflectiv. Aceste două componente sunt sintetizate în dimensiunea profesorului cercetător. În dialogul dintre teorie și experiență cuvântul aparține atât



faptelor cât și gândirii asupra lor. O astfel de convingere a autorului este una temeinică, deoarece experiența nu poate fi probată, nu poate dobândi semnificație decât în funcție de teorie, care aduce o viziune mai complexă asupra fenomenelor. Distanța dintre teorie și practică este reductibilă permanent, prefigurând o nouă alianță, însă o dată cu această benefică apropiere, se modifică implicit distanța de la care se privește fenomenul împlinit, pentru a putea fi încadrat coerent în modelul teoretic ca atare.

Astfel, lucrarea este o încercare inedită de a cuprinde într-o viziune analitică și sintetică momentele cele mai importante din spațiul și timpul fenomenului educațional din Republica Moldova, în general, și din spațiul învățământului pedagogic, în special, aceste două spații fiind fundamentate de ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice. Originalitatea lucrării este confirmată și de reflecția asupra aspectelor de *politică educațională în învățământ* și a unui parcurs reprezentativ în aria teoretică a ambianței rangurilor de profesionalizare a cadrelor didactice în spiritul timpului, de incipituri ale comportamentului cadrelor didactice, de construcția mentală a profesionalizării cadrelor didactice, de fluiditatea posibilităților de solidități în profesionalizarea cadrelor didactice, care este vizualizată de autor drept construct al mișcării sociale misionare, deci a umanismului etc., și, în această perspectivă, monografia este o lucrare inedită în științele educației, cu reverberații în filosofie, sociologie și cultură.

Aderăm totalmente la ideea autorului că lucrarea se înscrie într-o acțiune paradigmatică ce rămâne a fi un cadru general de referință ce corelează între ele conceptele și teoriile care dirijează activitatea și raționamentele cercetătorilor cointeresați de elaborarea, obținerea și dezvoltarea cunoștințelor, așadar, asigurând coeziunea savantă a unei comunități științifice în legăturile pe care le menține cu obiectele cunoașterii. Autorul este convins că identificarea, elucidarea și valorificarea educației/a învățării semnifică *dinamica funcțională „făcută” în interior*, dar, mai ales, *dinamica funcțională „de făcut” în exterior*. Pentru a putea realiza scopul propus, autorul își reperează expunerea pe un șir de idei concludente, cum ar fi 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”?; ce semnifică „liceele teoretice”?; există o listă noțională/terminologică a „conținuturilor teoretice” în aceste „licee teoretice” pe care să o cunoască și să o asimileze elevii și să conștientizeze atare conținuturi ca fiind beningve și utilizabile *in*

*vivo*, în *mersul-prim* al vieții lor, deci la firul vieții?; cum se elaborează manualele școlare, cine sunt autorii și ce valori promovează aceștia?.

Alte idei tot atât de concludente ale dlui Nelu Vicol se referă la cadrele didactice care sunt contemporanii noștri intelectuali, cu toate genialitățile lor simple, însă: pe ce pedestal se afirmă ele?; ce reprezintă școala pentru ele: un frumos și comod edificiu istoric sau modern din pereți sau un spirit ce „s-a clădit” în acest edificiu?; cum „se întipăresc” cadrele didactice în sistemul și în procesul educațional?; cum sunt profesionalizate ele?; ce politici promovează în acest sens instituțiile pedagogice și ministerul de resort?; sunt depășite disfuncțiile tradiționale, limitele și constrângerile impuse de diferitele discipline academice în învățământul pedagogic?; este suficientă doar profesionalizarea pedagogică „la suprafață” sau trebuie să implementăm „în imersiune” o profesionalizare a cadrelor didactice de tip „hibridare intelectuală progresivă” (aidoma ritualizării comportamentale ca fiind o componentă-cheie a culturii umane)?; sunt motivate cadrele didactice în „a pași” în afara *zeitgeist*-ului, deci în afara spiritului timpului?

În viziunea pe care o propune autorul, abordarea educației recuperează o bună parte din complexitatea reală a fenomenului pedagogic, întrucât aspectele pe care le are în vedere, în speță discursul practic și cel sintetic, reprezintă grade superioare ale analizei critice. Desigur, cunoaștem că o lucrare în educație se scrie în contextul unor orientări actuale, autorul optând pentru ineditul operei sale. Privind într-o perspectivă largă, lucrarea se pretează unui model scriptural original, bine documentat (117 surse bibliografice), ce prezintă prin prismă teoretică fapte reale, produse într-un anumit timp. În felul acesta, pe fonul celor relatate mai sus, apare firească concluzia că avem în față o lucrare la intersecția a trei domenii de referință: teoria educației – învățământul pedagogic – profesionalizarea cadrelor didactice ca orientare metodologică. Opțiunea autorului ține de răspunsul personal la diversele problematice, atrăgând atenția, de fiecare dată, la posibilele soluții în vederea modernizării. Ideea structurării conținutului, a alegerii formei de prezentare, care este una bazată pe o analiză și sinteză logică, filosofică, a selecției valorilor promovate, este una de interes general și, în această perspectivă, considerăm că lucrarea își va găsi cititorul potrivit.

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

- AFANAS Aliona,** *doctor habilitat în științe ale educației, conferențiar universitar, redactor științific al revistei Univers Pedagogic, șef al serviciului Asigurarea Calității, Centrul de Formare Continuă și Leadership, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: afanas.aliona@upsc.md*
- ANDREI Carmen-Paula,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor învățământ primar, Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, **România**, email: paulaandrei2006@yahoo.com*
- ANTOFI Simona,** *doctor în filologie, profesor universitar, decan, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România, email: simo.antofi@yahoo.com*
- ARGINT-CĂLDARE Lucia,** *doctor în istorie, șef al Secției evaluare și monitorizare în învățământul general, Ministerul Educației și Cercetării, Chișinău, RM, email: lucia.argint@gmail.com*
- BALABAN Luminița Maria,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor, Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău, **România**, email: lumi66mary@yahoo.com*
- CALLO Tatiana,** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Agenția Națională pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare, Chișinău, RM, email: crinalb55@gmail.com*
- ENACHE Amalia,** *doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, educatoare la Grădinița cu program prelungit nr. 57, grad didactic I, or. Constanța, **România**, e-mail: amigeoenache@yahoo.com*
- FRANȚUZAN Ludmila,** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: liuda.frantuzan@gmail.com*
- ILISIE Maria-Gabriela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, director, Școala Gimnazială nr. 1, comuna Ciorogârla, județul Ilfov, **România**, email: gabriela\_ilisie@yahoo.com*
- IONAȘ Anatol,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: anatoлие.ionas@gmail.com*
- LOSÎI Elena,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, șef al Catedrei Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: losii.elena@upsc.*
- MELNIC Natalia,** *doctor în pedagogie, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email : melnic\_natalia@mail.ru*
- MOROZANU Cristina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: morozanu\_cristina@mail.ru*
- RUSU Paraschiva Rodica,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe Socio-Umane, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, **Romania**, email: dida\_bucea@yahoo.com*
- SĂBĂREANU Mihai Laurențiu,** *doctorand, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, psiholog, specialist în psihologie clinică/securitate națională, psihologie organizațională, a muncii, a transporturi și servicii, Pitești, **România**, email: mihai.sabareanu@gmail.com*

- STAFIU Natalia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, email: nataliastafiu@gmail.com*
- ȘEVCIUC Maria,** *inspector principal ANACEC, Chișinău, RM, email: maria.sevciuc12@gmail.com*
- ȘTEFAN Mariana,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, psiholog clinician, psihoterapeut de cuplu și familie, supervizor, specialist autonom, Cabinet individual de psihologie, București, România, email: marianastefan.psiholog@gmail.com*
- TONU Tamara,** *consultant principal, Secția evaluare și monitorizare în învățământul general, Ministerul Educației și Cercetării, Chișinău, RM, email: tamara.tonu2@gmail.com*
- ЗГУРЯН Олеся,** *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, РМ, email: : 077783883@mail.ru*
- ПАТРАШКУ Думитру,** *доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ, email: 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, bellow the figure), source and additional information, if necessary: notes, legend (bellow the element). The authors are asked to take in account the format of the magazine when they have graphical elements. There are accepted up to 5-8 tables/ figures in the article.

**The text will be presented in:** Times New Roman, 14 pt, interval – 1,5; paper size A4 210 x 297 mm; margins: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, paragraph – 100 mm. The paperwork will contain maximum 12 pages A4.

**The structure of the article:** The article must be elaborated in accordance with the essential elements of the following parameters:

- **Meta elements** of articles in Romanian and English: scientific specialty, CZU, DOI-unique identifier for on-line documents, meaning ©-copyright;

**Note:** CZU și DOI are in competence with journal editorial (these meta elements are not verified of originality);

1. The title of article (Times New Roman, bold, 14 pt, centered in Romanian/ Russian and in English/ French);
2. The author of article (For every author: full name, title and scientific degree, function, institution/ organization and its address, country, email address of the author);
3. Summary (Times New Roman, 12 pt, italics, cca 300 signs, in Romanian/ Russian and English/ French);
4. 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. 4 (84) 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