

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 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

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 C, Apare din anul 2003, trimestrial

COLEGIUL ȘTIINȚIFIC AL REDACȚIEI:

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 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

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 C,
Published quarterly since 2003**

EDITORIAL SCIENTIFIC 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

- Nelu Vicol, Natalia Melnic. Educația pentru viață: modul recuperabil în programele de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice*.....5
- Sergiu Baci, Angela Mușenco. Tendințe actuale privind evaluarea calității educației în instituția de învățământ*.....13

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

- Maria Negoită. Tehnologii tradiționale și moderne la arta plastică pentru dezvoltarea artistică a elevilor*.....23
- Liliana Scânteii. Formarea competenței de receptare a mesajului oral prin valorificarea textului literar narativ*.....30
- Vasilisa-Cristina Călescu. Activitatea creativă și experiența afectivă a elevilor din școala primară*.....37

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

- Doina-Mădălina Gulie-Badea. Reprezentări ale contextului socio-pedagogic în învățarea strategică*.....44
- Claudia Veronica Ciobanu. Educația artistic-estetică în viața de zi cu zi*.....54
- Cristina Morozanu. Semiotica numelor de culori în poezia creștină*.....58
- Viorica Popan-Mihalca. Impactul tehnologiei informației și comunicațiilor asupra educației gimnaziale: o abordare multidimensională*.....66
- Lucia Pârău. Dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice: studiu experimental*.....72

PSIHOLOGIE

- Loredana Mihăileasa. Cercetări și provocări în filosofia pentru copii*.....81
- Viorica Oală. Modelul conceptual al empatiei medicale*.....85
- Irina Paiul. Strategii eficiente în formarea stabilității emoționale a studenților facultăților pedagogice*.....92
- Gabriela Leuțan. Gelozia – trauma psihoemoțională contemporană*.....98

BUNE PRACTICI

- Diana Ciutac. Dezvoltarea culturii muzical-corale a preadolescenților în perioada mutației vocale*.....104

EX LIBRIS

- Aurelia Bețivu. O lucrare de invitație în universul fascinant al educației: Educația de sus și educația de jos*.....113

- AUTORII NOȘTRI**.....114



PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

- Nelu Vicol, Natalia Melnic. Lifelong learning: a recoverable module in personal and professional development programs for teachers*.....5
- Sergiu Baci, Angela Muşenco. Current trends in educational quality assessment in the educational institution* 13

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

- Maria Negoită. Traditional and modern technologies in visual art for student development*.....23
- Liliana Scânte. The training in the competence of receiving the oral message through the use of narrative literary texts*.....30
- Vasilisa-Cristina Călescu. Creative activity and affective experience of primary school students*.....37

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

- Doina-Mădălina Gulie-Badea. Socio-pedagogical context representations in strategic learning*.....44
- Claudia Veronica Ciobanu. Artistic-aesthetic education in daily life*.....54
- Cristina Morozanu. The semiotics of color names in christian poetry*.....58
- Viorica Popan-Mihalca. The impact of information and communication technology on middle school education: a multidimensional approach*66
- Lucia Pârău. The development of the innovative culture of the teachers: experimental study*72

PSYCHOLOGY

- Loredana Mihăileasa. Researches and challenges in philosophy for children*.....81
- Viorica Oală. The conceptual model of medical empathy*.....85
- Irina Paiul. Effective strategies in the formation of emotional stability of students of pedagogical faculties*92
- Gabriela Leuţan. Jealousy – contemporary psychoemotional trauma*.....98

GOOD PRACTICES

- Diana Ciutac. The development of choral culture in preadolescents during the vocal mutation period*.....104

EX LIBRIS

- Aurelia Beţiv. An invitational work into the fascinating universe of education: EDUCATION FROM ABOVE AND EDUCATION FROM BELOW*.....113

- OUR AUTHORS**.....114



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.01>
CZU: 37.0/.015:316.6

EDUCAȚIA PENTRU VIAȚĂ: MODUL RECUPERABIL ÎN PROGRAMELE DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Nelu VICOL,

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

Natalia MELNIC,

doctor în pedagogie, lector universitar,
CFCL, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-1996-1712

Rezumat. *Textul incursionează și interpretează problematica radiografiei curriculum-ului școlar, ai cărui autori „își permit” neatenția să admită în actul didactic un tip de agresivitate a cunoașterii prin a pune forțat conținuturi în contexte de tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresivitate, fără a fi disponibile ariile/axele integrative ce confirmă codurile etice în procesul de cunoaștere ce proiectează acoperirea unor „universalii”. Textul relevă că există o discrepanță crasă între ceea ce se predă și între ceea ce solicită viața pe care o trăiesc elevii atât în familie, cât și la școală. Textul este fundamentat pe realitatea sistemului și a procesului educativ în cadrul cărora sunt vizibile atât problematica „Cine și Ce învață”, cât și conceptul „profesorul de bine pentru mine”. Or, autorii articolului menționează argumentat că lipsește în programele de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice modulul educația pentru viață și, în context, formarea competenței vitaliste a elevilor.*

Cuvinte-cheie: *educație pentru viață/educație la firul vieții, competența vitalistă, arii/axe integrative, ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice.*

LIFELONG LEARNING: A RECOVERABLE MODULE IN PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS FOR TEACHERS

Summary. *The text delves into and interprets the issue of the radiography of the school curriculum, whose authors „allow” themselves to inadvertently admit a type of aggressiveness of knowledge in the teaching act by forcing contents into configurations of behavioral tensions of moral humility, of self-submission to such aggression, without the integrative areas/axes available that confirm the ethical codes in the process of knowledge that project the coverage of „universals”. The text reveals that there is a gross discrepancy between what is taught and what the life that students live, both in the family and at school, requires. The text is based on the reality of the system and the educational process within which both the issue of „Who and What Learns” and the concept of „the good teacher for me” are visible. However, the authors of the article argue that the personal and professional development programs of teachers lack the education for life module and, in the context, the formation of students’ vitalist competence.*

Keywords: *education for life/education in the vein of life, vitalist competence, integrative areas/axes, ego-graphy of teachers’ professionalization.*

Introducere. În una dintre lucrările noastre [11, p. 5-13] menționăm că „cercetările psihologice ale valorilor – concepțiile personalistă, materialistă și cea a simțirii intenționate – relevă relațiile între subiect și obiect ca fiind *simțire și rațiune* și de aceea ființa umană stabilește valorile conforme atât scopului spre care aspiră, cât și *circumstanțelor exterioare și dispozițiilor sale sufletești*”.

Discuții. Este cert că atât simțirea, rațiunea, scopul, circumstanțele exterioare cât și și dispozițiile

sufletești ale ființei umane – toate acestea se încadrează în conceptul de *educație pentru viață*. Așadar, o definiție exhaustivă a competenței vitaliste (pentru viață) rezidă în formarea și dezvoltarea atitudinilor și comportamentale adaptive și pozitive ale elevilor în cadrul unor arii/axe integrative focusate atât pe cunoașterea, pe reflecția și pe cogniția mediului vital, cât și pe capacitățile și abilitățile de recunoaștere și de reflexie a transferului mediului vital în edificarea măreției vieții personale și sociale. De aici rezultă că

nu doar educația, ca atare, dar și actul didactic trebuie realizate la „firul vieții”. În context, se identifică o varietate de definiții ale acestei competențe de viață/abilități de viață („life skills”), însă ele sunt focusate pe trei criterii ale competenței-cheie, avansate de OECD: funcționarea în grupuri eterogene la nivel social; acționarea autonomă; utilizarea unor instrumente în mod integrativ. UNICEF a formulat o definiție extinsă ce inserează anumite directive: creativitate, gândire critică, rezolvarea problemelor, cooperare, negociere, luarea deciziilor, reziliență, comunicare, respect pentru diversitate, empatie, participare. La alt nivel, competența de viață („LifeComp”) este încadrată în trei domenii: zona personală; zona socială; zona „a învăța să înveți”. Toate acestea semnifică esența competenței transdisciplinare/transversale (un studiu în acest sens este realizat în cadrul Proiectului „Life skills: Adult National Training Strategy”, 101051428-ANFA – ERASMUS-EDU-2921-AL-AGENDA-IBA, cofinanțat de Uniunea Europeană).

Dar..., viața nu este compartimentată în discipline. În conceptualizarea școlii exegeții opinează că ea semnifică procesul sau *miniaturile „teatrale”* ale *urcării spirituale a individului om* pe parcursul vieții (să nu uităm că viața este un teatru în care fiecare își are rolul și locul său). Așadar, școala, menționează prof. Virgil Mândăcanu [9, p. 14], îl ajută pe elev „să se miște spre spiritualitate dar nu pur și simplu spre suma cunoștințelor, școala semnificând astfel scara spirituală”.

Cum îl ajută profesorul pe elev „să urce” și să se mențină pe această scară spirituală? Cum își construiește profesorul identitatea sa profesională ca să edifice *temeinica legătură între viață și școală*? Cum își construiește paradigma activității sale didactice?

Conceptul de *educație pentru viață/de educație „la firul vieții”* concordă și conceptului comprehensiv, acela de *competență vitalistă* a elevilor, pe care am definit-o mai sus. Așadar, probele axiologice, gama de valori, fără de care nu putem să ne imaginăm personalitatea unui profesor, trebuie transferate în conștiința profesorului ca fiind un anumit *standard intern de comportament și relații umane*. Pentru a-și îndeplini responsabilitățile, profesorul are datoria să le considere ca directoare, deci să le recunoască și să le accepte, interiorizându-le, ca fiind proprii, acționând cu ele în *ipsitatea sa*, în intimitatea și în interiorul său profesional, să aibă credința în ele, să fie stăpânul lor, deci „să își deschidă” în interiorul său, după cum precizării profesorul Tatiana Callo,

„contul” axiologic al identității profesionale [3, p. 150-154]. Astfel, elevul acceptă/va accepta ca fiind prioritare valorile sale personale în consecință/în concordanță cu acelea ce constituie nucleul sistemului de valori al profesorilor săi [12, p. 230-242].

Am precizat interogativ în altă lucrare [11] dacă astăzi, în școală, profesorul învață împreună cu elevii săi „la firul vieții”? Ca să răspundem, credem că „se impune o necesitate în a fi instituită o *armonie, o ambianță* între ceea ce este restrictiv și ceea ce este extensiv, deci un *bastion cultural* de a da drumul și a desfășura educația în contextul schimbărilor, ale transmodernizării, pe care grecii perioadei eleniste o numeau *Παιδεία* (Paideía) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*”.

Menționam, de asemenea, că un sistem nu poate funcționa în lipsă de specialiști, și de aceea recrutarea acestora semnifică o problemă și o responsabilitate iminentă. Școala are nevoie de participarea activă a cadrelor didactice în sistem în spiritul conlucrării, deci, accentul acestei conlucrări se plasează pe ceea ce întreprind ei împreună. Astfel, gândirea și credința profesională ne oferă prilejul să constatăm că „elementul de legătură în sistem nu ar fi o pătrundere a tuturor membrilor lui în alte discipline ci mai ales alegerea unei poziționări deschise spre învățare proprie, spre interacțiuni constructive și recunoașterea poziționării culturale specifice disciplinei, deci pe o viziune pedagogică transversală. Prin interacțiuni se vor opera deschiderile necesare rezolvării problemelor cu care grupul se confruntă, dar astfel nu se realizează o deschidere de dragul deschiderii ci în vederea a ceva supraindividual – colaborarea și încrederea. Ele vor cere participanților o deschidere specifică spre alte discipline, cu rost și sens. În educație această deschidere se poate exersa prin rezolvarea în colaborare de probleme ce depășesc limitele disciplinelor, deci pe tranaversalitatea binomului Eu-Tu” [11].

În conformitate cu datele statistice ale Ministerului Educației și Cercetării, astăzi în procesul de învățământ își desfășoară activitatea lor didactică 152 de cadre didactice, învingătoare la Concursul Republican „Pedagogul anului”, conferindu-li-se titlul corespunzător categoriei, dar mai este și un număr de neglijat de cadre didactice care au fost distinse de președinție sau de guvern cu diplome de onoare și cu medalii cu alte ocazii festive (*Sursa: <https://mecc.gov.md/ro/content/cistigatori-ai-concursului>*, perioada 2015-2024). Putem concluziona că,

aparent, sistemul de învățământ general este asigurat cu personal competent, performant, curajos, concurențial, atestat cu grade didactice. Dar..., de ce școala noastră nu avansează în performanțe, de ce învățarea stagnează, de ce absolvenții de liceu sunt limitați în domenii precum știința, mentalitatea, sociologia, demografia, antropologia, ecologia, cultura politică, culturologia, psihologia, filosofia, logica, lingvistica (limba latină), arta etc.? [13, p. 30-35]. Credem că toate aceste domenii vor confirma titulatura de „liceu teoretic”.

Credem că în formarea profesională inițială și continuă ar trebui să fie recuperate aceste axe tematice în fortificarea mentalității, conștiinței pedagogice și a credinței profesionale, a filosofiei educației, acestea toate semnificând viziunea nouă asupra educației, deci *paradigma pedagogică a fiecărui cadru didactic* [12].

De ce insistăm asupra acestei axe tematice ? Răspunsul este confirmat de curriculum-ul disciplinar la limba și literatura română, mai ales pentru clasele de liceu [5, p. 69], în care sunt inserate teme ce se referă la opera filosofică a anumitor autori, la romanul social, la romanul psihologic, politic, de

propagandă etc. Însă, regretabil, lipsesc curricula unor discipline opționale (sau culegeri de texte instructiv-formative) cu tematică din filosofie, din sociologie, din demografie, din etnopsihologie, din antropologie, din logică, din științele limbajului, din culturologie, din psihologie, din politologice etc. Deci există o discrepanță crasă între ceea ce se predă și între ceea ce solicită viața pe care o trăiesc elevii atât în familie, cât și la școală. Așadar, sunt vizibile atât problematica „Cine și Ce învață”, cât și conceptul „profesorul de bine pentru mine”. Or, lipsește *educația pentru viață* și, în context, *formarea competenței vitaliste a elevilor*.

În acest sens vizualizăm două exemple de „bune practici” (îmbinarea respectivă concordă cu sensul de „învață ca să te orientezi în viață”, „învață ca să fii abil în viață”), și anume :

I. Manualul *Filosofie* (autori : Elena Lupșa, Gabriel Hacman) pentru clasa a XII-a : **Tip A**. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2009. ISBN : 978-973-30-2529-0; **Tip B**. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007. ISBN 978-973-30-1893-3, cuprind teme după cum urmează în tabelul de mai jos:

Axe tematice	Conținuturi
Omul	Omul și problematica naturii umane, omul și societatea, alteritate și identitate, sensul vieții
Morala	Binele și răul, teorii morale, probleme de etică aplicată
Politica	Libertate și responsabilitate socil-politică, egalitate și dreptate, teorii politice moderne și contemporane, idealul democratic, drepturile omului
Cunoașterea	Problema întemeierii cunoașterii, forme de cunoaștere și tipuri de adevăr, adevăr și eroare
Existența	Existență și devenire, spațiul și timpul, teorii despre spațiu și timp, omul și timpul, determinismul
Filosofia	Ce este filosofia ?, genuri și stiluri în filosofie, filosofie și viață
Definiție	
Filosofia, punctează Constantin Noica, este calea regală a rațiunii, calea logicității, filosofia te învață să cunoști căile neștiute ale inimii	

II. Manualul *Philosophie*. Terminales L, ES, S. Manuel élève Sous la direction de Laurence Hansen-Løve. Paris : Édition Belin, 2012. ISBN 978-2-7011-6224-9*, cuprinde teme precum:

Le sujet: la conscience, la perception, l'inconscient, autrui, le désir, l'existence et le temps;

La culture : le langage, l'art, le travail et la technique, la religion, l'histoire;

La raison et le réel: théorie et expérience, la démonstration, l'interprétation, la matière et l'esprit, la vérité ;

La politique : la société, les échanges, la justice et le droit, le devoir, le bonheur.

În tabelul de mai jos am selectat doar trei dintre aceste axe tematice, după cum urmează :

Autori recomandați	Axe tematice	Conținuturi
Axa : LE SUJET		
	<i>La conscience</i>	
Platon		La pensée comme intériorité
Descartes		La pensée comme conscience „Je suis, j'existe”
Locke		La conscience, principe de l'identité personnelle
Leibnitz		L'identité morale de la personne
Hume		Le moi face à ta discontinuité de la conscience
Rousseau		La conscience morale
		La conscience à l'état naissant
Kant		L'émergence du „Je”
Hegel		L'art comme reflet de la conscience de soi
Marx		La conscience reflet de la réalité sociale
Nietzsche		Le sujet conscient : une fiction grammaticale
Bergson		La conscience et l'action
Merleau-Ponty		Une conscience incarnée
Sartre		L'intentionnalité de la conscience
	<i>La preception</i>	
Descartes		L'analyse du morceau de cire
Locke		Le problème de Molyneux
Berkley		Être, c'est être perçu
Kant		L'espace, forme a priori de la perception
Lagneau		Représentation et perception
Bergson		Le découpage de la perception
Husserl		La permanence de l'objet perçu
Alain		La perception comme anticipation
Guillaume		La forme perçue
Merleau-Ponty		Perception et conception
Proust		Une approche actuelle de la question de Molyneux
Goodman		Toute perception engage une interprétation
	<i>L'inconscient</i>	
Leibnitz		Les petites perceptions
Kant		Le champ des représentations obscures
Schopenhauer		Des pensées intimes non conscientes
Bergson		Une immense danse macabre
Freud		Le moi n'est pas maître dans sa propre maison
Freud		Trois blessures narcissiques
Freud		Le refoulement
Freud		La réalisation déguisée d'un désir refoulé
Freud		Analyse d'un rêve
Freud		Une justification indirect
Lacan		À la recherche du sens
Alain		Un animal redoutable
Ricœur		Du bénéfice de la cure psychanalytique

***Notă:** În elaborarea acestui manual sunt coautori următorii: Carole Bline, certifiée de philosophie, Lycée Jean-Monnet, Joue-lès-Tours; Auguste-Serge Dupin, agrégé de philosophie, Paris; Gérard Durozoi, agrégé de philosophie, Lille; Laurence Hasen-Løve, agrégé de philosophie, Lycée Sophie-Germain, Paris; Ole Hansen-Løve, agrégé de philosophie, Lycée d'Etat de Sèvres; Emmanuel Pasquier, agrégé de philosophie, Lycée Jacques-Brel, La Courneuve; Chantal Poumérueille, agrégé de philosophie, Lycée Victor-Duruy, Paris; Éric Zernik, agrégé de philosophie, Paris.

Conform curriculumului citat, elevii studiază opere, creații ce semnifică anumite contexte relaționate psihologic, politologic, sociologic, filosofic, logic, antropologic, demografic etc. Însă, paradoxal, elevii nu au la dispoziția lor astfel de materiale (culegeri, broșuri, creștomatții cu texte comentate etc.) ce ar semnifica anumite *arii/axe integrative* în procesul didactic/educativ. Este cât se poate de înțeles corect că maturizarea biologică a organismului copilului se manifestă, concomitent, și cu o maturizare adecvată intelectuală și afectivă a acestuia. Însă viața afectivă/intelectuală se complică, diversificându-se în varia contexte când preadolescentul/adolescentul este ahtiat de sentimente, el admirând, iubind, percepând, simțind, visând, aspirând, știind să dorească, având idealuri afective, înțelegând intențiile și reacțiile acelora din preajmă. Astfel, în contextul de ieșire din copilărie și a începutului adolescenței, se produce dezvoltarea impetuoasă a personalității cu trăsături în avansare formativă, și de aceea educația lui solicită tact moderat didactic și social.

Așadar, autorii de curriculum sau de discipline opționale își permit neatenția să admită în actul didactic un tip de *agresivitate a cunoașterii* [7] prin a pune forțat conținuturi în configurații de tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresivitate, fără a fi disponibile axele tematice menționate supra, și să ignorem codurile etice în procesul de cunoaștere ce proiectează acoperirea unor „universalii”? [14].

Astfel, sesizăm:

- a) *carențe ale sistemului de referință asupra statutului științific al disciplinelor școlare* ;
- b) *ignorarea metacomponentelor performative de acoperire a unot „universalii cognitive” [8, p. 75] sau contexte integrative* ;
- c) *lipsa contextelor integrative ce nu sunt operaționale în actul educativ*;

- d) *mimarea excesivă a gradului de maturitate socioculturală, filosofico-psihologică, mentală și logică prin așa-zisele „produceri de sensuri/de semnificații” vehiculate „cu ardoare” de „educația altfel”;*
- e) *lipsa unui imago al formării intelectuale a elevilor etc.;*
- f) *ignorarea categoriei științelor comportamentului (substratul de înțelegerea de sine)*
- g) *handicapul disciplinelor școlare manifestat prin lipsa caracterului „împăciuitor” (integrativ) al acestora, acela de transversalitate, de timpul interior al experienței* ;
- h) *ignorarea simetriei estetice a conținuturilor curriculare, fiind debusolați sensul intern și sensul extern al acestora, conflictul între gândire și acțiune, deci configurațiile armonioase și relația unui mijloc cu scopul său („Poți recunoaște adevărul după frumusețea și simplitatea lui”)* ;
- i) *dezvoltarea identității științifice a elevilor;*
- j) *dezvoltarea curiozității și mentalității elevilor pentru a-și construi măreția în formatul spiralei ascendente.*

În atare context sunt declanșate anumite animozități ale cadrelor didactice, ale părinților elevilor privind lipsa de atitudine serioasă a ministerului de resort privind *problema manualului școlar* [12] ce asigură (trebuie să asigure!) calitatea procesului de predare-învățare-evaluare în perspectiva funcțiilor și valorii sale formative. Cu atât mai mult, cadrele didactice trebuie să înțeleagă ce semnifică un manual școlar [4], ce structură are, ce conținut cuprinde și ce valori și funcții avansează. Această precizare poate fi identificată în Curriculumul la disciplina școlară „Limba și literatura română” pentru clasele X-XII, la „Proiectarea didactică de scurtă durată”, „prezentarea manualului” [5]. O analiză consistentă asupra manualului școlar am realizat-o într-o lucrare de a noastră [12], urmărind scopul de „emancipare” științifică, pedagogică și culturală a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților, dar și a autorilor și a funcționarilor responsabili din ministerul de resort.

În zona „ego”-grafiiei profesionalizării cadrelor didactice există zone unde sălășluiesc și sunt vii valențe asociate percepțiilor pozitive, imaginilor reale și curate, dialogurilor suspendate, însă fidele rosturilor școlii din republica noastră: „ele identifică sentimentul de „*cogito*” și de „*ego*”, de „*eu*” afectiv, intelectual, aidoma tipului de „*Bel-Ami*” al lui Guy de

Maupassant, deci caracteristicile logicii afective și logicii raționale” [12]. În context, argumentele noastre sunt confirmate și de ceea ce precizează exegeții francezi [2, p. 127]: „avec Descartes, le „je” devient sujet philosophique”. Mais quel sujet?”. Și exegeții continuă :

A. „un „je” *générique*: le je du „je pense” est celui de tout homme..., il s’agit de penser par soi-même. Ce „je” *générique* pose ce qui est commun à tous les hommes, définit l’être humain comme conscience et libre arbitre, mais pose en même temps le sujet de la connaissance, dans ses caractères généraux”;

B. „un „je” *individuel*: on ne peut cependant exclure l’idée d’un „je” individuel chez Descartes. Le *Discours de la méthode* et les *Méditations* sont écrits à la première personne, c’est son aventure intellectuelle qu’il nous rapporte. La philosophie cartésienne ancre la question de la connaissance dans l’expérience existentielle d’un savant qui trouve ses plus „extrêmes contentements” dans la recherche de la vérité” [6];

C. „un „je” *social*. Poser le cogito comme fondement, en faire un point de départ absolu, c’est peut-être oublier le contexte socio-historique nécessaire pour qu’un homme repense le fondement de toute vérité à partir de lui-même et de lui seul. Le rationalisme cartésien est idéaliste d’une part parce qu’il définit l’essence de l’homme par sa pensée, d’autre part parce qu’en instaurant l’individu humain dans sa pleine dignité de personne pensante et libre, il le pose comme donné d’emblée, indépendamment d’un devenir social (où sont précisément en train de s’affirmer l’initiative et la liberté individuelle)”.

Acestea au o imensă putere de cuprindere în *logica rațională a structurilor comportamentale ale cadrelor didactice*, rezonante cu sensibilitatea actualului didactic în baza căruia sunt afectați pozitiv și cultural și elevii.

Profesorii sunt oameni speciali și pentru că de ei depinde frumoasa creștere a noilor generații, atmosfera generoasă și încrezătoare din societate, încărcătura ei de inteligență, de cultură, de civilizație, de creație, de libertate, de toleranță-înțelegere, de curaj, de iertare, de bunăvoință și de bună-credință [10, p. 25-26]. Deseori ne amintim de ceea ce a scris cu peste o sută de ani în urmă poetul național și universal Mihai Eminescu, și anume că „*Știu și magii,/ Știu și regii/Că din tot ce bun avem/Personalitatea este binele suprem*”. Anume în sensul de personalita-

te ca „binele suprem” se încadrează viața și activitatea personală și profesională a profesorului.

Este dificil să credem ori să nu credem că fiecare lecție este proiectată în contextul unei astfel de paradigme. Or, putem infera că din punctul de vedere al psihologiei și al pedagogiei care caută, deseori împreună, să înțeleagă sufletul omenesc prin intermediul conceptelor, clasificărilor, legilor, principiilor etc., personalitatea umană este compartimentată în trei mari dimensiuni:

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

De aici, pornind de la realitatea în care ființa umană își identifică *egoul* său, anume acesta constituie mecanismul de exprimarea formei superioare a inteligenței, care este *cogniția*, de materializarea atât a voinței, care este *acțiunea*, cât și a împlinirilor de viață, care semnifică *trăirile și sentimentele, relațiile dintre subiect și ambianță, gradul de concordanță sau discordanță dintre trebuințele subiectului și condițiile obiective*.

Educația ca proces complex se desfășoară pe baza valorilor fundamentale ale omenirii.

Valorile general-umane se produc prin activitatea desfășurată în sferele vieții și ale existenței umane: Terra, Patria, Familia, Omul, Munca, Pacea, Cunoașterea, Cultura.

Valorile naționale reprezintă proiecții ale conștiinței asupra valorilor general-umane și se manifestă în cultura națională înțeleasă în sensul cel mai larg. Valorile naționale sunt imanente vieții fiecărui individ, familiei, comunității naționale și imanente vieții însușite și dezvoltate prin educația socială, ce se desfășoară în noțiuni-cheie ale existenței umane, acestea devenind cu adevărat *orientări valorice*.

Manifestarea valorilor general-umane/nationale are loc prin *calitățile individului*: bunătate, dragoste de muncă, onestitate, cumsecădenie, umanism, patriotism, responsabilitate socială, *toleranța diferențelor culturale și religioase* etc. De aceea, profesorii au la îndemâna lor să cultive și să valorifice *setul de atitudini valorice fundamentale* [1], și anume:

a) atitudinile valorice față de om ca valoare supremă determină *esența curriculumului școlar* prin: conștientizarea menirii omului în lumea înconjurătoare; respectarea autonomiei omului, a stării de

spirit și intereselor; respectarea drepturilor omului; tolerarea omului; favorizarea succesului în viața omului;

b) atitudinile valorice față de viață prin: atestarea vieții ca dar divin; acceptarea și ocrotirea vieții în toate manifestările, varietățile și formele ei; practicarea modului sănătos de viață; ordonarea conștiinței a propriei vieți în calitate de subiect al ei. Ideea atitudinii valorice față de viață nu se limitează la sfera vieții omului, ci depășește cu mult hotarele ei, acolo unde e viață: viața oceanului, viața pădurii, viața munților, viața pământului etc.;

c) atitudinile valorice față de cultură prin: cunoașterea istoriei naționale și universale; promovarea tezaurului cultural național și universal; respectarea tradițiilor, datinilor, obiceiurilor propriului popor și ale etniilor conlocuitoare; respectarea normelor de comportament etic;

d) atitudinile valorice față de muncă prin: cultivarea motivației pentru muncă; formarea idealului profesional; respectarea rezultatului muncii fiecăruia;

e) atitudinile valorice față de patrie prin: cultivarea dragostei față de patrie; respectarea Constituției Republicii Moldova; onorarea simbolicii de stat: imn, stemă, drapel. *Relația cultură-educație-valori spre care tinde omul generic, edifică patriotismul cultural;*

În **concluzie** precizăm că școala trebuie să gândească *proceduri decontextualizate* pentru a oferi, într-adevăr, *ocazia educației pentru viață, deci a umanizării*, pentru ca să se afirme titulatura instituțiilor de „liceu teoretic”:

- să permită educatului participarea la viața științei și artei;
- să reflecte asupra lor pentru a le înțelege;
- să decidă asupra valorii lor;
- să se plaseze în postura creatorului, a cercetătorului, a tehnicianului, a interpretului, a criticului, a istoricului de artă;
- să se realizeze ca subiect în domeniu științei și artei etc.

Învățământul trebuie să identifice acele strategii/mecanisme ce facilitează accesul subiectului la cultură, care i-ar oferi ocazia de a se cunoaște pe sine și a cunoaște lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se co-naște cu aceasta. Educația există atunci când subiectul are *conștiința intrării într-un câmp cultural aparte al vieții* nu pentru a imita ceea ce întâlnește aici, dar menținând o anumită distanță necesară reflectării, pentru că judecata umană se formează pornind de la marile modele ale culturii umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele [1, p. 25, 43-45]. Prin cultură omul și-a creat „ornamentația lăuntrică”, prin cultură omul s-a autoeliberat progresiv, prin cultură omul „și-a educat” viața, prin cultură omul trăiește „la firul vieții”...

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BÂRLOGEANU Lavinia. *Antropologia sub semnul valorii. Deschideri spre arta și fenomenul educației*. București: Editura Trei, 2002. ISBN: 973-8291-46-1
2. BOURDIN Dominique, GUISLAIN Gilbert, JACOPIN Paul, NICOLLE Jean-Marie, WINTER Geneviève, PICARD Christophe. *100 Fiches de culture générale. Histoire de la pensée*. Paris: Bréal, 1995, p. 217
3. CALLO Tatiana, „Cont”-ul axiologic al identității profesionale. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (Coord.: Maria Hadârcă). Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2011, p. 150-154 ISBN 978-9975-56-030-6
4. CRISTEI Tamara, COSOVAN Olga, GHICOV Adrian, CARTALEANU Tatiana. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XII-a*. Chișinău: Cartdidact, 2015
5. CURRICULUM NAȚIONAL. *Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020, p. 69
6. DESCARTES René, *Discours de la methode*. Paris: Nathan, 1981
7. EIBL-EIBESFELDT Irenäus, *Agresivitatea umană*. București: Editura Trei, 1995

8. IONESCU Radu Ioan. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2004, p. 75
9. MANDACANU V. *Profesorul-maestru*. Chișinău: Pontos, 2009, p. 14
10. MARCU Vasile, FILIMON Letiția (coordonatori). *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*. Oradea: Editura Universității, 2003, p. 25-26 ISBN 973-6132-266-8
11. VICOL Nelu. Cine și Ce învață: profesorul de bine pentru mine (O proiectare conceptuală și comprehensivă). În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, nr. 3(83), 2024, p.5-13. ISSN 1811-5470
12. VICOL Nelu. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău : Tipogr. „Totex-Lux”, 2023. ISBN 978-9975-3524-6-8
13. VICOL Nelu, POGOLȘA Lilia (coord). *Valorizarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea continuă*. Chișinău: CEP UPSC, 2023, p. 30-35. ISBN. 978-9975-46-841-1
14. ЖИГЭУ ЕЛЕНА. О нравственном развитии современных старшеклассников. În: *Psihologie. Revista științifico-practică*, Chișinău, 2012, nr. 4, p. 19-25

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.02>
CZU: 37.01:37.091:373(478)

TENDINȚE ACTUALE PRIVIND EVALUAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Sergiu BACIU,

doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-7452-8356

Angela MUȘENCO,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară, Liceul Teoretic „Ion Creangă”, Soroca, RM
ORCID: 0009-0008-6637-065X

Rezumat. *Articolul analizează tendințele actuale ale evaluării calității educației în Republica Moldova, evidențind influența reformelor neolibérale asupra sistemului educațional, precum descentralizarea și autonomia școlilor. Se subliniază importanța evaluării interne ca proces continuu pentru îmbunătățirea educației, prezentând modele de relație între evaluarea internă și externă.*

Cuvinte cheie: *evaluare internă, calitatea educației, autonomie școlară, evaluare externă, model de evaluare, relație de complementaritate, standarde educaționale.*

CURRENT TRENDS IN EDUCATIONAL QUALITY ASSESSMENT IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary. *The article analyzes current trends in the evaluation of education quality in the Republic of Moldova, highlighting the influence of neoliberal reforms on the education system, such as decentralization and school autonomy. It emphasizes the importance of internal evaluation as an ongoing process for improving education, presenting models of the relationship between internal and external evaluation.*

Keywords: *internal evaluation, quality of education, school autonomy, external evaluation, evaluation model, complementary relationship, educational standards.*

Introducere. Politicile neolibérale au avut un impact considerabil asupra sistemelor educaționale din întreaga lume, influențând modul în care sunt organizate și gestionate instituțiile educaționale. Aceste politici au introdus concepte precum eficiența și eficacitatea, care au devenit fundamentale în dezvoltarea unor noi cadre de guvernare educațională. În acest context, ideea de „*bună guvernare*” a fost adoptată ca un discurs principal, promovând schimbări organizaționale semnificative în sistemele educaționale, mai ales în țările cu venituri reduse. Organizațiile internaționale de dezvoltare au folosit această ideologie pentru a ghida aceste țări spre implementarea unor reforme care includ transparența proceselor de luare a deciziilor, descentralizarea structurilor educaționale, stabilirea unor indicatori de performanță relevanți și consolidarea mecanis-

melor de responsabilitate, toate având ca scop îmbunătățirea calității educației și eficienței sistemelor educaționale [12].

Discuții. Începând cu anii 2000, sistemul educațional din Republica Moldova a fost influențat de reformele neolibérale, care au pus accent pe eficiență economică, competiție și responsabilitate. Strategia de Descentralizare a Educației din 2013, deși neaprobată oficial, a atribuit școlilor autonomie managerială și financiară, permițându-le să gestioneze direct resursele, să angajeze personal și să dezvolte planuri strategice proprii. Un alt exemplu al aplicării politicilor neolibérale este introducerea în 2014 a finanțării per elev. Această reformă a redistribuit resursele pe baza numărului de elevi, stimulând eficiența financiară, dar amplificând disparitățile și punând presiune pe școlile mici din mediul rural [6,

p. 15]. În plus, introducerea testelor standardizate și a curriculumului bazat pe competențe a avut ca scop alinierea educației la standardele internaționale. Pe lângă descentralizare și finanțare, reformele au promovat *managerialismul*, în care directorii de școli sunt încurajați să adopte practici moderne de administrare. Standardele profesionale, elaborate cu sprijinul Fundației Soros-Moldova, au oferit un cadru clar pentru profesionalizarea conducerii școlare, punând accent pe gestionarea resurselor și implicarea comunității.

Ca o completare a descentralizării, finanțării per elev, standardizării, evaluarea internă a școlii, sau autoevaluarea, devine un instrument esențial pentru îmbunătățirea continuă a calității educației în școlile cu autonomie crescută. După cum afirmă G.

McNamar, „*Prin autonomia școlară, în special, școlile au mai multă libertate și independență de a se concentra asupra propriilor contexte locale, dar, paradoxal, se confruntă și cu o responsabilitate mai mare*” [8, p. 2]. Prin evaluare internă, școlile sunt încurajate să-și dezvolte propriile mecanisme de evaluare, creând astfel un mediu educațional mai flexibil și orientat spre dezvoltarea continuă. Totodată, putem afirma cu certitudine că „*evaluarea este un element specific politicilor stimulative de asigurare a calității*” [2, p. 245].

Conceptul de evaluare internă a fost prilejul dezbaterilor sporite ale mai multor autori, printre care H. Simons, J. Vanhoof, MacBeath, MacNamara & O’Hara, Nevo, Van Petegem (Tabelul 1.1.) etc.

Tabelul 1.1. Definiții ale evaluării interne

Autori	Definiții
H. Simons [13]	Evaluarea internă reprezintă un proces de evaluare obiectivă a practicilor școlare care oferă perspective asupra experiențelor educaționale ale elevilor, mai mult decât cele măsurate prin rezultatele de la examene.
J. Vanhoof, P.V. Petegem [15]	Procese, în mare parte inițiate de școală însăși, prin care participanții selectați descriu și evaluează funcționarea școlii într-un mod sistematic, cu scopul de a lua decizii sau de a adopta inițiative în cadrul dezvoltării și politicii generale a școlii.
MacBeath [7]	Un proces ciclic gestionat, alimentat de datele obținute prin revizuire și autoevaluare în toate aspectele activității școlii, inclusiv revizuirea performanței profesorilor, informațiile oferite de părinți, rapoartele consiliului de administrație și analiza performanței elevilor și a datelor despre valoarea adăugată.
D. Nevo [10]	Acest proces este realizat exclusiv de personalul intern al școlii, cum ar fi grupuri de profesori, lideri școlari sau personal de proiect desemnat. Totuși, evaluarea internă se diferențiază de evaluările externe prin faptul că membrii personalului profesional al școlii sunt responsabili de acest proces.
R.H. Hofman [5]	Un proces sistematic, incluzând activități ciclice precum stabilirea de obiective, planificarea, evaluarea și definirea unor noi măsuri de îmbunătățire.
A. Toma [14]	Evaluarea internă este tipul de evaluare realizat de personalul specializat din cadrul instituției care implementează programul. Scopul evaluării interne este furnizarea unei analize din perspectiva implementatorului care are acces la date mai ușor decât orice alt actor implicat. Prin urmare acest tip de evaluare este extrem de bogat în date, iar raportul de evaluare este unul foarte explicit și explicativ.
Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) [11]	Autoevaluarea școlară este o formă de evaluare internă care contrabalansează tendința multor sisteme educaționale de a se baza pe evaluări externe pentru a garanta calitatea educației.
Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general [9]	Proces de autoanaliză realizat anual de către structurile instituționale responsabile de asigurarea calității, în baza actelor legislative și normative, în conformitate cu standardele de calitate, care constă în colectarea sistematică a datelor cu privire la procesul educațional, consultarea opiniei actorilor educaționali, reflectarea rezultatelor și a performanțelor activității personalului didactic, a personalului de conducere și a altor actori implicați în activitatea instituției.

Analizând definițiile prezentate în tabelul 1.1, observăm că evaluarea internă este un concept multidimensional, cu numeroase abordări și perspective. Aceasta reflectă diversitatea scopurilor, participanților, metodologiilor și rezultatelor asociate procesului de autoevaluare a școlii. Definițiile acestor autori evidențiază nu doar caracterul complex al evaluării interne, ci și adaptabilitatea acesteia la nevoile specifice ale instituțiilor educaționale. Astfel, prin analiza acestor definiții, putem:

- **Să identificăm obiectivele comune** ale evaluării interne, precum îmbunătățirea calității educației, planificarea strategică și dezvoltarea continuă.
- **Să înțelegem diversitatea participanților** implicați în proces, de la grupuri profesionale

interne și personal specializat, până la profesori, părinți și alte părți interesate.

- **Să explorăm metodologiile aplicate**, variind de la procese ciclice și sistematice până la activități bazate pe standarde legislative.
- **Să analizăm rezultatele așteptate**, cum ar fi generarea de recomandări pentru îmbunătățirea performanței, reflectarea succeselor și a eșecurilor sau integrarea feedback-ului pentru o mai bună adaptare la cerințele comunității școlare.

În tabelul de mai jos evidențiem cum diferite concepte de evaluare internă pot coexista și se pot completa reciproc în scopul îmbunătățirii continue a sistemului educațional.

Tabelul 1.2. Evaluarea internă, obiective, participanți, metodologie, rezultate așteptate

Autori	Obiective ale evaluării	Participanți	Metodologie	Rezultate așteptate
H. Simons	Îmbunătățirea experiențelor educaționale	Participanți nespecificați	Sistematic	Depășirea evaluării bazate pe examene
J. Vanhoof,	Politici generale ale școlii	Participanți selectați	Sistematic	Inițiative în dezvoltarea școlii
MacBeath	Dezvoltare continuă	Profesori, părinți	Proces ciclic	Date integrate din mai multe surse
D. Nevo	Responsabilitate internă	Grupuri profesionale interne	Exclusiv intern	Control complet al procesului
R.H. Hofman	Stabilirea obiectivelor și îmbunătățirea	Personal didactic și conducere	Activități ciclice	Definirea măsurilor de îmbunătățire
I.A. Validman	Planificarea strategică și prioritizarea	Profesori, personal de conducere, actori educaționali	Proces integrat și sistematic	Observarea succeselor și eșecurilor
G. Devos	Analiza și evaluarea funcționării școlii	Școală și personal intern	Colectare și analiză sistematică	Recomandări pentru îmbunătățirea calității
Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD)	Autoevaluarea școlară contrabalansează tendința sistemelor educaționale de a se baza pe evaluări externe.	Nu sunt specificați	Autoevaluare internă	Asigurarea calității educației prin evaluarea internă
Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general	Autoanaliză anuală realizată de structurile instituționale responsabile de asigurarea calității.	Actori educaționali	Colectare și analiză a datelor	Îmbunătățirea calității educației pe baza datelor colectate

Hofmann atenționează că „*evaluarea internă poate fi înțeleasă nu doar ca un proces, ci și ca un produs, în sensul rezultatelor concrete pe care acest proces le generează*” [5, p.1]. Această perspectivă scoate în evidență importanța utilizării datelor și a concluziilor obținute în urma autoevaluării pentru a ghida dezvoltarea școlii. Ca produs, evaluarea internă oferă o imagine clară a stării curente a instituției, evidențiind punctele forte, domeniile ce necesită îmbunătățire și prioritățile de dezvoltare. Aceste rezultate pot lua forma unor rapoarte detaliate, tabele comparative, analize statistice. De exemplu, un produs al evaluării interne poate fi un plan de îmbunătățire bazat pe concluziile autoanalizei, care să includă măsuri concrete pentru atingerea unor obiective educaționale. Un alt aspect al autoevaluării, evidențiat ca produs, concretizează că aceste rezultate sunt utilizate nu doar în beneficiul intern al instituției, ci și pentru a răspunde cerințelor externe, precum raportările către autoritățile educaționale, evaluările naționale sau comunicarea cu comunitatea locală.

În mod oficial, evaluarea internă este prezentată ca având scopul principal de a îmbunătăți școlile, de a identifica punctele slabe și de a sprijini dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. Cu toate acestea, Chapman și Sammons [3] avansează întrebarea dacă scopul real al evaluării interne este îmbunătățirea sau dacă se concentrează mai degrabă pe reglementarea și monitorizarea practicilor și standardelor. Cercetările indică o suprapunere între aceste două scopuri.

MacBeath [7] consideră că evaluarea internă este condusă de logica economică, de responsabilitate și de îmbunătățire:

- din punct de vedere economic, evaluarea internă este cea mai eficientă formă de asigurare a calității;
- în special în perspectiva raportului calitate-preț, logica responsabilizării consideră că este imperativ ca școlile să fie răspunzătoare față de părțile interesate;
- logica de îmbunătățire consideră inevitabil ca performanțele să se îmbunătățească, cu condiția ca școlile să evalueze performanțele actuale și să planifice pentru viitor.

Există o serie de dovezi solide din cercetările internaționale [4], [11], [12] care demonstrează că evaluarea internă joacă un rol crucial în îmbunătățirea durabilă a instituțiilor de învățământ, contribuind direct la obținerea unor rezultate mai bune ale

elevilor și la o practică educațională mai eficientă. Evaluarea internă nu doar că ajută școlile să identifice punctele slabe, dar oferă și un cadru pentru dezvoltarea continuă, promovând un proces de învățare colaborativă. Mai jos vom explora câteva dintre cele mai semnificative beneficii ale evaluării interne.

Evaluarea internă îmbunătățește învățarea elevilor. Profesorii performanți au demonstrat că, reflectând în mod regulat asupra propriei practici, pot îmbunătăți rezultatele de învățare ale elevilor lor. Acest lucru se întâmplă atunci când principala concentrare a autoevaluării școlare este pe ceea ce se întâmplă în sălile de clasă, și nu pe documentație.

Evaluarea internă susține dezvoltarea și îmbunătățirea continuă. Profesorii pot folosi dovezile colectate prin evaluare internă pentru a confirma aspectele pozitive ale practicilor lor. De asemenea, aceste dovezi îi ajută să identifice acele aspecte pe care ar dori să le îmbunătățească. Identificarea punctelor forte și a priorităților pentru dezvoltare împreună, ca echipă, va asigura că toți profesorii din școală lucrează pentru atingerea acelorași obiective strategice.

Evaluarea internă implică întreaga comunitate școlară. Pe măsură ce profesorii colectează și analizează diverse informații despre școală, ei includ în mod firesc opiniile elevilor și ale părinților, precum și punctele de vedere ale colegilor lor. În plus, aceștia se bazează pe informații despre performanțele elevilor, implicarea lor și contribuția lor la viața școlii.

Evaluarea internă oferă școlilor posibilitatea de a-și spune propria poveste comunității lor. Fiecare școală este afectată de anumite circumstanțe, are elevi și desfășoară activități unice. Evaluarea internă permite școlilor să confirme și să celebreze ceea ce fac bine și să decidă ce schimbări doresc să facă, bazându-se pe dovezile pe care le-au colectat. Evaluarea internă oferă școlilor o oportunitate de a comunica comunității punctele forte și prioritățile stabilite pentru îmbunătățire.

Evaluarea internă îmbogățește viața profesională a profesorilor. Profesorii care se implică în evaluarea internă vorbesc frecvent despre modul în care acest proces îi încurajează să reflecteze asupra modului în care predau și să împărtășească idei și întrebări cu colegii lor într-un mod profesional, plin de satisfacții și sprijin.

În anul 2001 Parlamentul European și Consiliul privind cooperarea europeană în evaluarea calității

educației școlare au recomandat cu insistență statele membre, în cadrul activităților economice și sociale, stabilirea unor sisteme transparente de evaluare a calității și prin încurajarea și sprijinirea, după caz, a implicării actorilor școlari, inclusiv a cadrelor didactice, elevilor, părinților și experților, în procesul de evaluare internă în școli pentru a promova responsabilitatea partajată pentru îmbunătățirea școlilor.

Faubert menționează, totuși, că evaluarea instituțiilor de învățământ urmărește, de obicei, două scopuri majore: responsabilizarea și îmbunătățirea procesului educațional [4]. Aceste două dimensiuni evidențiază diferențe dintre:

- **responsabilitate**, ce pune accent pe analiza performanței curente a școlii și respectarea

standardelor. Aceasta este în general *sumativă* și asociată *evaluării externe*.

- **îmbunătățire**, ce prioritizează procesele educaționale și progresul continuu, având o abordare *formativă* și fiind asociată *evaluării interne*.

Tabelul de mai jos compară cele două perspective fundamentale ale evaluării școlare: responsabilitatea și îmbunătățire. Acestea reflectă diferențele dintre o abordare axată pe analiza performanței curente și conformitatea cu standardele și o abordare orientată spre îmbunătățirea continuă a proceselor și rezultatelor. Prin organizarea pe criterii specifice, tabelul evidențiază complementaritatea dintre aceste două perspective, care, utilizate împreună, pot sprijini dezvoltarea durabilă a școlii.

Tabelul 1.3. Comparația între evaluarea pentru responsabilitate și îmbunătățire a școlii

Criterii de comparație	Scopul responsabilității	Scopul îmbunătățirea școlii
Focalizare	Pe organizarea școlii	Pe procesele educaționale
Abordare bazată pe date	Analiza cantitativă, cu accent pe rezultate concrete	Analiza calitativă, care investighează efectele schimbărilor
Tip de orientare	Bazată pe metrici măsurabile	Bazată pe observații și reflecții
Modul de aplicare a schimbărilor	Nu oferă detalii despre cum să fie implementate schimbările necesare	Se concentrează pe procesul de aplicare a schimbărilor
Obiectiv principal	Îmbunătățirea rezultatelor elevilor	Îmbunătățirea proceselor care conduc la rezultate mai bune
Perspectiva temporală	Se axează pe o imagine statică a școlii, la un moment specific în timp	Analizează evoluția și schimbarea în timp a școlii
Surse de cunoștințe utilizate	Se bazează pe cercetări academice și rapoarte	Se bazează pe experiența practică a profesorilor și liderilor școlari
Interes privind eficiența	Analizează școlile care sunt deja eficiente	Se concentrează pe procesul prin care școlile devin eficiente
Orientare generală	Statică – evaluarea școlii așa cum este în prezent	Dinamică – evaluarea include trecutul școlii și potențialul său viitor

Pe baza informațiilor din tabel, se poate concluziona că *evaluarea axată pe responsabilitate* se concentrează pe școală ca unitate, analizând organizarea și performanța acesteia. Este bazată pe date cantitative și măsurători precum rezultatele elevilor la teste și respectarea standardelor naționale. Acest tip de evaluare are o orientare statică, evaluând școala așa cum este în prezent, fără a oferi neapărat ghidaj pentru implementarea schimbărilor necesare. Este recomandată școlilor care sunt deja efi-

ciente. În schimb, *evaluarea axată pe îmbunătățire* se concentrează pe procesele din cadrul școlii. Are o abordare calitativă, analizând efectele schimbărilor implementate și punând accent pe modul în care școala își poate crește eficiența. Această perspectivă recunoaște dinamica școlilor și procesul lor de evoluție, fiind mai interesată de parcursul îmbunătățirii decât de o destinație fixă. În loc să privească doar rezultatele elevilor, se concentrează pe experiențele și contribuțiile practicienilor (profesori, lideri șco-

lari) pentru a sprijini schimbările. Astfel, este preocupată de modul în care școlile devin eficiente, nu doar de starea lor actuală.

În acest context, D. Nevo afirmă: „Doar două abordări împreună pot crea un sistem sănătos pentru dezvoltarea școlară. Evaluarea internă este o condiție prealabilă pentru o evaluare externă utilă și numai o combinație semnificativă a ambelor poate sprijini în viitor calitatea și eficiența activității școlare (efect sinergic)” [11, p.2]. Țările trebuie să găsească echilibrul între responsabilizare și îmbunătățire pentru ca nici una dintre ele să nu prevaleze asupra celeilalte. De asemenea, trebuie să se asigure că evaluările interne și externe ale instituțiilor de învățământ se completează reciproc astfel încât școlile să își facă o idee clară și coerentă cu privire la ceea ce trebuie să îmbunătățească și cum să își asume responsabilitatea în legătură cu propria lor dezvoltare. Astfel, între evaluarea externă și internă se stabilește o relație potențială de complementaritate. Datele obținute în urma evaluării externe și cele obținute în evaluarea internă pot avea o importanță considerabilă nu numai pentru cunoașterea cuprinzătoare a vieții școlare, dar și pentru evidențierea acelor factori care au contribuit la îmbunătățirea calității educației. Evaluarea internă este considerată un element esențial pentru îmbunătățirea calității, în timp ce evaluarea externă asigură responsabilitatea publică. Ambele contribuie la obținerea unei imagini complete asupra funcționării școlii și a rezultatelor acesteia, menționează Faubert [4].

Există o mare diversitate în rândul țărilor OCDE în modurile în care abordează evaluarea școlilor. Domeniul de aplicare și metodele de evaluare a școlii, criteriile și standardele utilizate și instrumentele de culegere a datelor diferă în mare măsură între sistemele de învățământ, în funcție de contextul educațional și de părțile interesate implicate în proiectarea și implementarea schemelor de evaluare școlară. „Această varietate, subliniază Faubert, este rezultatul diferitelor tradiții, diverse sisteme de administrare și politici educaționale, legate nu doar de evaluare, ci și de autonomia școlii. Având în vedere gradele variate în care politicile de descentralizare sunt implementate în diferite țări, rolurile și funcțiile evaluării școlare pot varia” [4, p.7].

În ceea ce privește abordările evaluării interne a instituțiilor de învățământ la nivel european, există o varietate de modele, deoarece fiecare țară și-a dezvoltat propria cultură de evaluare și, prin urmare, „domeniul de aplicare și metodele, criteriile și standardele folosite, precum și instrumentele de colectare a datelor diferă în mare măsură în funcție de contextul educațional și de factorii implicați în proiectarea și implementarea schemelor de evaluare școlară” [4, p.7].

Aceste modele provin din diferite tradiții, diverse sisteme de administrare și politici educaționale, nu numai în ceea ce privește evaluarea, ci și autonomia școlară.

Cercetarea literaturii cu referire la evaluarea internă [4], [5], [12] ne-a permis să identificăm 3 modele de bază ale evaluării interne.

Tabelul 2. Modele ale evaluării interne

Modele ale evaluării interne	Caracteristici	Statele care practică acest tip de evaluare internă
Proportională	Inspekția externă se fundamentează pe rezultatele obținute de instituția de învățământ. Cu cât mai bune sunt rezultatele evaluării interne a școlii, cu atât mai rar vin inspectorii.	Olanda, Scoția, Portugalia, Flandra, Republica Cehă, Irlanda, Anglia
Ideală	Instituția de învățământ este independentă în efectuarea evaluării interne. Inspekția analizează rapoartele și indică optimizările de care are nevoie instituția de învățământ.	Irlanda de Nord, Austria, Franța, Canada
De sprijin	Inspekția acordă sprijin instituțiilor de învățământ în procesul de evaluare internă în cel mai eficient mod.	Danemarca, Finlanda, o parte a Germaniei

Raportul OCDE [12] evidențiază faptul că, la nivel internațional, s-a produs o schimbare sesizabilă în ultimii ani în ceea ce privește natura și direcția practicilor de evaluare a instituțiilor de învățământ. În numeroase țări, aceasta a însemnat acordarea unei mai mari importanțe evaluării interne a școlii, în cadrul eforturilor de consolidare a leadership-ului

școlar în scopul realizării de îmbunătățiri, păstrând totodată mecanismele de control extern ca un mijloc important de asigurare a calității și de sprijinire a proceselor interne ale școlilor.

Relația dintre evaluările externe și cele interne variază de la o țară la alta. În general, pe măsură ce sistemele se maturizează, se pune un accent mai

mare pe evaluarea internă, în timp ce evaluarea externă este redusă. Majoritatea țărilor OECD folosesc acum rezultatele evaluărilor interne ca parte a evaluărilor externe. Cu toate acestea, relația este moderată și de gradul de autonomie școlară - în sistemele centralizate, evaluările externe continuă să aibă mai mult rolul dominant, în timp ce evaluarea internă se bucură de o popularitate mai mare în școlile cu o mai mare autonomie.

Cercetătorul norvegian Trond Alvik [1] a identificat trei modele predominante ale relației între evaluarea internă și evaluare externă (inspecție) pe care le-a numit paralelă, secvențială și cooperantă:

- **modelul paralel:** în acest model autoevaluarea și inspecția funcționează „...funcționează în paralel, fiecare având propriile criterii și protocoale” [ibidem, p. 29]. Ulterior, aceste două sisteme pot compara și pot împărtăși constatările. Într-o oarecare măsură această abordare este susținută de aceia care consideră că evaluarea internă nu este o modalitate adecvată de colectare de date fiabile și din acest motiv evaluarea externă este utilizată ca mijloc pentru a măsura;

- **modelul secvențial:** aici evaluarea externă urmează evaluării interne a școlii și folosește rezultatele acesteia ca punct de plecare pentru procesul de asigurare a calității. „În acest model, organismele externe urmează evaluarea realizată de școală și o utilizează ca punct central al propriului sistem de asigurare a calității” [ibidem, p. 29]. Evident, această abordare poate funcționa și în direcție opusă. Inspecția externă oferă școlii feedback, care ulterior va fi sta la baza procesului de evaluare internă a școlii. Un exemplu tipic a legăturii dintre evaluarea internă și evaluarea externă este cazul Inspectoratului guvernului Regatului Unit.

- **modelul cooperant:** acest model implică o colaborare între agențiile externe și școli pentru dezvoltarea unui cadru comun de evaluare. „În acest model, agențiile externe cooperează cu școlile pentru a dezvolta o abordare comună în ceea ce privește evaluarea” [ibidem, p. 29]. Criteriile de evaluare provin din ambele tipuri de evaluare și se încearcă combinarea rezultatelor pentru a obține o evaluare holistică, care să satisfacă nevoile atât ale inspecției externe, cât și ale instituției de învățământ.

Fiecare dintre aceste trei modele reflectă contextul politic în care sunt încorporate. În viitor, menționează autorul, politica de evaluare ar trebui să se orienteze în direcția modelului cooperant, ce ar fi semnul distinctiv al unui sistem matur de evaluare a calității educației.

În cele ce urmează explicităm tipuri de model ce au fost specifice evaluării instituțiilor de învățământ

din Republica Moldova. În baza *Metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general* [9], relația dintre evaluarea internă și evaluarea externă este reglementată într-un mod ce sugerează un model secvențial, cu elemente de cooperare, în anumite cazuri. Iată cum se construiește această relație:

Evaluarea internă: fiecare instituție de învățământ trebuie să realizeze anual o autoevaluare, iar raportul de autoevaluare reprezintă un instrument central al procesului. Autoevaluarea este realizată de o comisie internă care analizează datele privind evoluția și performanțele educaționale. Scopul acestei evaluări este să determine nivelul calității educației în cadrul instituției. Raportul de autoevaluare este aprobat la nivelul Consiliului Profesorat și publicat pe pagina web a instituției.

Evaluarea externă: evaluarea externă periodică are loc la intervale de 5 ani și implică analiza activității educaționale a instituției, examinând în detaliu conformitatea cu legislația, standardele de calitate și rezultatele procesului educațional. Aceasta include atât examinarea dosarului instituției, cât și vizite în teren. Evaluarea externă se bazează, de asemenea, pe raportul de autoevaluare al instituției, acesta constituind un punct de plecare pentru evaluarea externă.

Relația dintre evaluarea internă și externă:

Model secvențial: Evaluarea externă urmează evaluării interne. În acest sens, raportul de autoevaluare realizat de instituție este un punct central pentru procesul de evaluare externă. Evaluarea externă poate include un feedback care să fie utilizat ulterior pentru îmbunătățirea procesului de autoevaluare.

Cooperare: Deși evaluările sunt realizate în mod distinct, evaluarea internă furnizează informații relevante pentru evaluarea externă, iar recomandările rezultate din evaluarea externă sunt folosite pentru îmbunătățirea performanțelor instituției. Astfel, există un proces de învățare continuă între cele două tipuri de evaluare, cu scopul de a îmbunătăți calitatea educațională.

În Republica Moldova evaluarea internă și externă a școlilor se bazează pe *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, în perspectiva școlii prietenoase copilului*, aprobate prin ordinul Ministerului Educației nr. 970 din 11 octombrie 2013 [9]. Aceste standarde sunt inspirate din recomandările Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), UNESCO și UNICEF, care au colaborat pentru a dezvolta un cadru de referință global destinat să sprijine țările în dezvoltarea și îmbunătățirea sistemelor educaționale.

Tabelul 3. Standardele de calitate din perspectiva școlii prietenoase copilului

Dimensiunea	Standarde
SĂNĂTATE, SIGURANȚĂ, PROTECȚIE	1.1 Instituția de învățământ asigură securitatea și protecția tuturor elevilor/copiilor.
	1.2. Instituția dezvoltă parteneriate comunitare în vederea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui elev/ copil.
	1.3. Instituția de învățământ oferă servicii de suport pentru promovarea unui mod sănătos de viață.
PARTICIPARE DEMOCRATICĂ	2.1. Copiii participă la procesul decizional referitor la toate aspectele vieții școlare.
	2.2. Instituția școlară comunică sistematic și implică familia și comunitatea în procesul decizional.
	2.3. Școala, familia și comunitatea îi pregătesc pe copii să conviețuiască într-o societate interculturală bazată pe democrație.
INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ	3.1. Instituția educațională cuprinde toți copiii, indiferent de naționalitate, gen, origine și stare socială, apartenență religioasă, stare a sănătății și creează condiții optime pentru realizarea și dezvoltarea potențialului propriu în procesul educațional.
	3.2. Politicile și practicile din instituția de învățământ sunt incluzive, nediscriminatorii și respectă diferențele individuale.
	3.3. Toți copiii beneficiază de un mediu accesibil și favorabil.
EFICIENȚĂ EDUCAȚIONALĂ	4.1 Instituția creează condiții de organizare și realizare a unui proces educațional de calitate.
	4.2. Cadrele didactice valorifică eficient resursele educaționale în raport cu finalitățile stabilite prin Curriculumul național.
	4.3. Toți copiii demonstrează angajament și implicare eficientă în procesul educațional.
EDUCAȚIE SENSIBILĂ LA GEN	5.1. Copiii sunt educați, comunică și interacționează în conformitate cu principiile echității de gen.

Totodată, conform raportului OCDE [12, p. 384], evaluarea școlii se concentrează pe procesele fundamentale, precum predarea și învățarea, conducerea școlii, managementul educațional, mediul școlar și gestionarea resurselor umane. Aceste aspecte sunt evaluate în paralel cu analiza rezultatelor elevilor, incluzând realizările și progresele acestora, precum și echitatea rezultatelor obținute. De asemenea, sunt luate în considerare inputuri esențiale, cum ar fi infrastructura, finanțarea și caracteristicile personalului școlii. Mai jos vom analiza modul în care standardele de evaluare din Republica Moldova se conformează acestor recomandări:

1. **Predarea și învățarea:** OCDE subliniază importanța evaluării procesului educațional, cu un accent deosebit pe calitatea predării și învățării. Evaluarea internă în Republica Moldova, conform standardelor de calitate, abordează acest aspect sub dimensiunea **Eficiență educațională** (standardul

4.1, „Instituția creează condiții de organizare și realizare a unui proces educațional de calitate”) [9];

2. **Conducerea școlii și managementul educațional:** OCDE recomandă ca evaluarea școlilor să includă și aspectele de conducere și management educațional. În standardele din Republica Moldova, acest aspect este reflectat parțial în dimensiunea **Sănătate, Siguranță, Protecție** (standardul 1.2, „Parteneriate comunitare pentru protecția integrității fizice și psihice a fiecărui elev/copil”) și **Eficiență educațională** (standardul 4.2, „Valorificarea eficientă a resurselor educaționale în raport cu finalitățile stabilite prin Curriculumul național”);

3. Mediul școlar și gestionarea resurselor umane: Conform OCDE, evaluarea școlilor trebuie să ia în considerare mediul fizic și social al școlii, precum și gestionarea resurselor umane, inclusiv a cadrelor didactice. În standardele din Republica Moldova, acest aspect este acoperit parțial de dimensiuni-

le **Sănătate, siguranță, protecție** (standardul 1.3, „Servicii de suport pentru un mod sănătos de viață”) și **Eficiență educațională** (standardul 4.3, „Angajament și implicare a elevilor în procesul educațional”). De asemenea, dimensiunea **Incluziune educațională** se referă la asigurarea unui mediu accesibil și favorabil pentru toți copiii, ceea ce susține în mod indirect gestionarea resurselor umane pentru a asigura un cadru educațional echitabil;

4. Rezultatele elevilor și echitatea rezultatelor obținute: OCDE pune un accent deosebit pe analiza rezultatelor elevilor, inclusiv progresele și realizările acestora, și echitatea acestora. În cadrul evaluării interne din Republica Moldova, acest aspect este reflectat în dimensiunea **Eficiență educațională**, în special prin standardele 4.2 și 4.3, care se concentrează pe valorificarea eficientă a resurselor și angajamentul elevilor. Totodată, dimensiunea **Incluziunea educațională** subliniază importanța unui mediu accesibil pentru toți elevii, ceea ce sugerează un angajament pentru echitate în procesul educațional;

5. Inputuri esențiale (infrastructura, finanțarea, caracteristicile personalului școlii): OCDE recomandă luarea în considerare a unor inputuri esențiale pentru evaluarea școlilor, inclusiv infrastructura, finanțarea și personalul. În standardele din Republica Moldova, acest aspect este reflectat parțial în dimensiunea **Sănătate, siguranță, protecție** (standardul 1.3, „Servicii de suport pentru un mod sănătos de viață”), care poate implica și infrastructura școlii, precum și în **Eficiență educațională** (standardul 4.2, „Valorificarea eficientă a resurselor educaționale”). Cu toate acestea, standardele din Republica Moldova nu tratează în mod direct aspectele legate de caracteristicile personalului.

Totuși, pentru ca evaluarea internă să-și atingă scopul, este esențial să fie susținută de eforturi concertate și sprijin din exterior. Evaluarea internă este o activitate complexă care implică școlile în punerea sub semnul întrebării a practicilor existente și reflectarea asupra valorilor care stau la baza predării și învățării. Studiile realizate la nivel european [4, p. 26] evidențiază condițiile esențiale pentru succesul evaluării interne, indiferent de cadrul de responsabilitate sau cultură. Aceste condiții includ:

- **Alfabetizarea în evaluare:** școlile trebuie să știe cum să stabilească obiectivele și întrebările evaluării interne, ce date sunt utile, cum să le acceseze, să le analizeze și să le interpreteze, și cum să utilizeze aceste interpretări pentru a planifica schimbări;

- **Resurse:** timpul este resursa cea mai frecvent menționată, atât pe termen scurt (pentru planificare, colectare și analiză de date), cât și pe termen lung (pentru răspândirea expertizei). Sisteme de gestionare a datelor, instrumente de autoevaluare și tehnologii adecvate sunt, de asemenea, esențiale;

- **Leadership și o cultură de sprijin:** directorul are un rol semnificativ, iar distribuirea leadership-ului și asumarea colectivă sunt vitale. Liderii la nivel local sau regional joacă un rol important în furnizarea resurselor și în promovarea unei viziuni comune pentru îmbunătățirea educației;

- **Sprijin extern și responsabilizare:** deși responsabilizarea externă poate fi percepută ca o amenințare, ea stimulează implicarea în evaluarea internă. Sprijinul extern prin formare și facilitarea interpretării datelor este frecvent menționat ca fiind crucial.

Concluzii și recomandări. Evaluarea internă reprezintă un element esențial în îmbunătățirea continuă a calității educației. Prin caracterul său ciclic, aceasta permite managerilor școlilor să reflecteze asupra activității desfășurate, să identifice punctele forte și să optimizeze aspectele care necesită îmbunătățiri. Astfel, procesul de evaluare internă contribuie la crearea unui mediu educațional mai flexibil și mai axat pe rezultate.

Modelele de evaluare internă pot varia, însă fiecare abordare are propriile sale avantaje. Modelele secvențiale și cooperante se recomandă în mod deosebit, deoarece acestea permit un proces continuu de învățare și îmbunătățire. În acest cadru, rezultatele evaluării interne sunt utilizate pentru a sprijini evaluarea externă și pentru a ghida schimbările în instituțiile educaționale. Pentru ca evaluarea internă să fie cu adevărat eficientă, aceasta trebuie să fie susținută de resurse adecvate, de un leadership responsabil și de o cultură educațională care promovează dezvoltarea continuă.

Formarea continuă a cadrelor didactice și un sprijin extern adecvat sunt esențiale pentru succesul procesului de autoevaluare și pentru îmbunătățirea calității educației în școlile din Republica Moldova. Pentru ca evaluarea internă să își îndeplinească obiectivele și să contribuie efectiv la îmbunătățirea calității educației, este necesar ca aceasta să fie sprijinită de un sistem coerent, care să integreze atât evaluarea internă, cât și evaluarea externă, într-o relație de complementaritate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALVIK T. *Self-evaluation: what, why, how, by whom, for whom: Collaborative Project Self-evaluation in School Development*. Dundee, CI-DREE, 1996. DOI:10.1177/0263211X030314005.
2. BACIU S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: Editura ASEM, 2014. ISBN 978-9975-75-690-7.
3. CHAPMAN C., SAMMONS P. *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* Reading: CfBT Education Trust, 2013.
4. FAUBERT V. School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, OECD. 2009. In: *Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>.
5. HOFMAN R. H., DIJKSTRA N. J., & HOFMAN W. H. A. School self-evaluation and students achievement. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 2009 20(1), 47–68.
6. HOTĂRĂREA GUVERNULUI nr. 868 din 8 octombrie 2014 privind finanțarea în bază de cost standard per elev a instituțiilor de învățământ primar și secundar general din subordinea autorităților publice locale de nivelul al doilea. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319–324, art. 930, 24 octombrie 2014.
7. MacBEATH J., *A new relationship with schools: Inspection and self-evaluation*. inFORM, (5). Leadership for Learning, The Cambridge Network.
8. MCNAMARA G., SKERRITT C., O'HARA J., O'BRIEN S., & BROWN M. For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. In: *Journal of Educational Administration and History*, 2021, 53(3-4), 158–173.
9. METODOLOGIA DE EVALUARE a instituțiilor de învățământ general, Ordinul MECC nr. 581 din 23.06.2020.
10. NEVO D. School evaluation: internal or external? In: *Studies in Educational Evaluation*, 2001. p. 27, 95-106.
11. OECD. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. ISBN: 978-92-64-20064-1.
12. RIZVI F. *Privatisation de l'éducation : tendances et conséquences. Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, 2016.
13. SIMONS H. Enhancing the quality of education through school self-evaluation In: M. K. LAI & S. KUSHNER (Eds.), *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-evaluation*. Advances in Program Evaluation Volume 14. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
14. TOMA A. *Aspecte teoretice privind tipurile și sistemele de evaluare a proiectelor și programelor în administrația publică*. Academia de Administrare Publică, Teoria și practica administrării publice. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/110-114_3.pdf
15. VANHOOF J., PETEGEM P. V. *Designing and evaluating the process of school self-evaluations*. In: *Improving Schools*, 14(2), 200–212.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.03>
CZU: 37.015 :73/74 :75/76 :004.4

TEHNOLOGII TRADIȚIONALE ȘI MODERNE LA ARTA PLASTICĂ PENTRU DEZVOLTAREA ARTISTICĂ A ELEVILOR

Maria NEGOIȚA,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0009-0007-6836-3157

Rezumat. Tehnologiile tradiționale și moderne în arta plastică sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților și creativității elevilor. Tehnicile tradiționale, precum desenul și pictura, ajută la înțelegerea proceselor artistice, în timp ce tehnologiile moderne, precum programele de design grafic și animațiile, extind limitele expresiei. Combinate, acestea favorizează dezvoltarea completă a elevilor, stimulând gândirea critică și creativitatea.

Cuvinte-cheie: Tehnologii tradiționale, tehnologii moderne, artă plastică, dezvoltare abilităților, creativitate, tehnici tradiționale, desen, pictură, modelaj, design grafic, animație, expresie artistică, gândire critică, educație artistică.

TRADITIONAL AND MODERN TECHNOLOGIES IN VISUAL ART FOR STUDENT DEVELOPMENT

Summary. Traditional and modern technologies in visual arts are essential for developing students' skills and creativity. Traditional techniques, such as drawing and painting, help students understand artistic processes, while modern technologies like graphic design software and animations expand expressive boundaries. Combined, these approaches foster students' full development, encouraging critical thinking and creativity.

Keywords: Traditional technologies, modern technologies, visual arts, skill development, creativity, traditional techniques, drawing, painting, sculpture, graphic design, animation, artistic expression, critical thinking, art education.

Introducere. Arta plastică reprezintă o componentă fundamentală a educației estetice și culturale a elevilor, oferindu-le oportunitatea de a-și exprima emoțiile, gândurile și creativitatea prin diverse mijloace vizuale. De-a lungul timpului, tehnologiile utilizate în arta plastică au evoluat semnificativ, trecând de la metodele tradiționale, bazate pe materiale naturale și tehnici manuale, la cele moderne, influențate de progresul tehnologic și digitalizare. Această diversitate tehnologică contribuie la îmbogățirea experienței artistice și la dezvoltarea unor abilități esențiale pentru elevi, cum ar fi gândirea critică, capacitatea de a rezolva probleme și exprimarea personală.

În procesul educațional, *integrarea tehnologiilor tradiționale și moderne în arta plastică* este esențială pentru a stimula imaginația și pentru a dezvolta competențe multiple. În timp ce tehnologiile tradiționale, precum desenul, pictura și sculptura, oferă o conexiune directă cu materialele și procesele manuale, cele moderne, cum ar fi grafica

digitală, imprimarea 3D sau realitatea augmentată, permit explorarea unor dimensiuni noi ale creației artistice.

În acest articol ne propunem să analizăm rolul tehnologiilor tradiționale și moderne în arta plastică, subliniind impactul acestora asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a elevilor.

Totodată, se urmărește evidențierea modului în care aceste tehnologii pot fi utilizate complementar pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor și pentru a le cultiva sensibilitatea artistică și gândirea inovatoare.

Tehnologiile tradiționale și moderne în arta plastică contribuie esențial la dezvoltarea creativității elevilor, fiecare având un impact semnificativ în stimularea imaginației și a gândirii inovative. Tehnologiile tradiționale, prin tehnici precum desenul, pictura și modelajul, oferă elevilor o înțelegere profundă a procesului artistic, încurajându-i să exploreze și să aprecieze diferitele modalități de exprimare vizuală. Aceste metode tradiționale ajută la dez-

voltarea abilităților tehnice, dar și la formarea unei legături strânse cu patrimoniul cultural, stimulând reflecția asupra mediului înconjurător și asupra propriilor idei.

Pe de altă parte, tehnologiile moderne, cum ar fi software-ul de design grafic și animațiile, oferă elevilor noi moduri de a se exprima și de a-și materializa creativitatea. Ele le permit să combine elemente tradiționale cu soluții digitale inovative, extinzându-le orizonturile și stimulându-le capacitatea de a experimenta fără restricții fizice. Aceste tehnologii moderne dezvoltă nu doar abilități tehnice, dar și un mod de gândire critică și flexibilă, esențială în abordările contemporane ale artei.

Integrarea ambelor abordări, tradiționale și moderne, contribuie la o educație artistică completă, în care elevii învață să se exprime într-un mod personal și original. Această combinație între tehnicile clasice și cele digitale le oferă o libertate creativă nelimitată și le permite să se dezvolte ca tineri capabili să gândească inovativ, să rezolve probleme complexe și să creeze lucrări de artă unice. Astfel, utilizarea ambelor tehnologii sprijină formarea unei gândiri artistice multidimensionale, care pune accent pe experimentare și autoexprimare.

Metode, rezultate și discuții. Problema privind integrarea tehnologiilor tradiționale și moderne în procesul de educație artistică în scopul de eficientizare a dezvoltării creativității, abilităților practice și a sensibilității estetice a elevilor reflectă necesitatea de a identifica metode optime pentru valorificarea complementarității dintre tehnologiile clasice și cele contemporane, având în vedere evoluția cerințelor educaționale și nevoia de a stimula atât expresia artistică, cât și competențele relevante pentru secolul XXI.

Tehnologiile tradiționale se referă la metodele și tehnicile utilizate înainte de apariția tehnologiilor digitale, bazate pe practici consacrate și resurse fizice (cum ar fi tabla neagră, caietele și manualele tipărite) [5].

Tehnologiile moderne includ resursele digitale, instrumentele și platformele educaționale care integrează tehnologia informației, cum ar fi tablele interactive, aplicațiile online și realitatea virtuală, pentru a face învățarea mai interactivă și personalizată [3, pp. 22-24].

Dezvoltarea creativității este procesul prin care se încurajează gândirea originală, exprimarea individuală și generarea de soluții inovatoare prin

activități artistice, proiecte colaborative și metode interactive de predare [2, pp.288-290].

Henri Delacroix afirma următoarele: „Dacă arta nu ar fi existat, omul ar fi fost văduvit de o lume întreagă”. Începând de la cele mai fragede vârste și continuând cu ciclul primar, gimnazial și cel liceal, problematica, în datele ei esențiale, adecvate acestor vârste – a educației artistorplastice și a conținutului tematic, este prevăzută în programele preșcolare și școlare de educație plastică [6].

Activitatea de educație plastică este cea mai importantă formă de activitate unde preșcolarul și școlarul își poate exprima liber, gânduri, sentimente, idei și face posibilă punerea în practică a acestora. Acum, cu prilejul încercărilor și reușitelor lor practice, ies la iveală, dar și se formează talente nebanuite ale unor copii pe care îi putem îndruma diferențiat spre performanță prin participarea acestora la diverse concursuri, și de ce nu înscrierea lor în școli de specialitate (cluburi pentru copii, școli de artă populară, licee de artă etc.) [6].

Conform autorului P. Popescu-Noveanu [2], „creativitatea presupune predispoziția generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate”.

Când vorbim despre creativitate, facem referire la tot ceea ce înseamnă expresie și creație artistică, de la invențiile din domeniul tehnologic până la descoperirile științifice de comunicare interumană, de educație, de comportamente personale și de mișcările sociale. Ea presupune: adaptare, imaginație, construcție, originalitate evoluție, libertate interioară, talent literar, distanțare față de lucrurile deja existente. La vârsta copilăriei, creativitatea este mult mai puternică decât la vârsta adultă. De aceea, indiferent de vârstă, programele educaționale trebuie să urmărească cultivarea creativității.

Creativitatea, o trăsătură fundamentală a personalității, joacă un rol esențial în atragerea elevilor spre această disciplină. Aceasta poate fi influențată pozitiv de observație, efortul de voință și receptivitatea la probleme.

Antoci Diana [1] explorează legătura dintre aptitudinile pentru arta plastică și creativitate, arătând că aceasta crește pe măsură ce elevii înaintază în vârstă, cu o corelație puternică între aceste două variabile. Aceasta propune activități didactice care stimulează creativitatea și aptitudinile pentru artă plastică, cum ar fi: *exerciții de exprimare a ideilor prin cuvinte diferite, jocuri de antonime și sinonime, sau activități de descriere a obiectelor după modificarea unor elemente esențiale.*

De asemenea, sunt prezentate jocuri și tehnici didactice, cum ar fi „Jocul vietnamez” sau „Imagine fantastică”, care ajută elevii să își exprime gândurile prin desen, stimulându-le imaginația creativă și abilitatea de a manipula forme vizuale.

Aceste metode sunt menite să îmbunătățească gândirea creativă și să sprijine dezvoltarea continuă a creativității elevilor în arta plastică.

Așadar, analiza abordărilor tradiționale și moderne în educația artistică este esențială pentru înțelegerea modului în care procesul educativ a evoluat de-a lungul timpului și pentru identificarea celor mai eficiente metode de stimulare a creativității elevilor.

Abordările tradiționale, centrate pe tehnici clasice de învățare a artei, au fost esențiale în formarea unui fundament solid de cunoștințe și abilități. Totuși, odată cu evoluția societății și a educației, abordările moderne au adus noi perspective, care pun accent pe dezvoltarea gândirii critice, imaginației și autoexprimării prin diverse forme de artă.

Studiul acestor două tipuri de abordări este important deoarece ne permite să înțelegem cum se pot combina tradiția și inovația în educația artistică. Tradițiile sunt esențiale pentru transmiterea unei moșteniri culturale și pentru formarea unei baze tehnice solide, în timp ce metodele moderne oferă oportunități pentru explorarea și dezvoltarea abilităților creative într-un mod mai personalizat și mai interactiv.

Analizând aceste abordări, putem identifica cele mai bune practici care să contribuie la formarea unor elevi capabili să îmbine tehnica cu creativitatea, dezvoltându-și atât abilitățile artistice, cât și gândirea inovativă.

Tehnologiile tradiționale în arta plastică se referă la instrumentele și tehnicile utilizate de-a lungul istoriei pentru crearea lucrărilor artistice, fără integrarea tehnologiilor moderne, digitale sau computaționale. Acestea includ *utilizarea pigmentilor naturali, ai pensulelor din materiale tradiționale (cum ar fi perii din fire de păr de animale), a uleiurilor și ai altor medii tradiționale de pictură și desen*. De asemenea, tehnologiile tradiționale includ *tehnicile de modelare a materialelor precum lutul, piatra, lemnul sau metalul pentru sculptură*. Aceste metode sunt fundamentale pentru transmiterea abilităților și cunoștințelor artistice prin transmitere directă și practică, având un rol esențial în dezvoltarea esteticii și creativității în perioada pre-digitală [4, pp. 155-162].

În educația plastică, aceste tehnici sunt adesea folosite pentru a încuraja elevii să aprecieze procesul manual și să învețe să lucreze cu materiale autentice. Astfel, în cadrul școlilor și al programelor educaționale, tehnologiile tradiționale pot fi integrate pentru a ajuta elevii să înțeleagă fundamentele artei plastice și să-și exprime imaginația într-un mod direct și concret.

Tehnologiile tradiționale în arta plastică aduc multe avantaje, cum ar fi dezvoltarea abilităților manuale și motorii, promovarea unei legături cu tradițiile culturale și oferirea unei forme de expresie directă și autentică. Aceste tehnici permit artiștilor să se conecteze profund cu materialele și procesul creativ, iar limitările impuse de materialele tradiționale pot stimula inovația. De asemenea, lucrul manual cu diverse unelte și medii încurajează gândirea critică și rezolvarea problemelor. Totodată, aceste tehnologii permit păstrarea și transmiterea moștenirii culturale, fiind o formă de educație artistică fundamentată pe experiență și tradiție.

În schimb, limitările tehnologiilor tradiționale sunt evidente în termeni de timp și efort necesar pentru finalizarea lucrărilor, acestea fiind mult mai laborioase și consumatoare de timp decât alternativele digitale. De asemenea, accesibilitatea materialelor tradiționale poate fi restricționată din cauza costurilor și a dificultății de a le găsi. De asemenea, spre deosebire de tehnologiile moderne, corectarea greșelilor nu este rapidă și simplă, iar orice modificare necesită un efort considerabil.

Activitatea plastică a copiilor e una dintre cele mai eficiente forme de însușire artistică de către copii a realității înconjurătoare, în procesul căreia ei redau obiecte și fenomene. Desenele, modelajele, aplicațiile copiilor ne minunează, de multe ori, prin ideile lor interesante, prin forma originală de exprimare, care atrage atenția celor maturi. Cercetările în domeniul educației artistico-plastice preșcolare (I. Șușală, R. Calistru, M. Robu, P. Jelescu, A. Vitcovschi, И. Лыкова, Т. Сазачова, А. Гульянц ș.a.) subliniază importanța și valoarea inițierii copiilor în arte, cât și a activităților practice cu diverse materiale și tehnici artistice. E.A. Fliorina, analizând activitatea plastică a preșcolarilor în geneză, a determinat că specificul percepției de către copii a formei volumetrice reale este principala condiție a procesului de creare a imaginii. De asemenea, savanții G. Itten, J. Mukarovsky, L. Luchard, V. Osvald, P. Mureșan, au subliniat rolul acțiunii percepției a examinării, a culturii senzoriale în timpul însușirii de către copii a reprezentării artistico-plastice [8].

Așadar, e important, conform opiniilor autorilor de specialitate, ca împreună cu metodele tradiționale să se aplice și metode moderne de predare la rele de educație plastică.

Tehnologiile moderne în educația artistică pentru elevi includ: *utilizarea instrumentelor digitale și a aplicațiilor care sprijină creativitatea și învățarea activă*.

De exemplu, programele software pentru desen digital, cum ar fi Adobe Photoshop sau Procreate, le permit elevilor să experimenteze cu forme, culori și tehnici, dezvoltându-și abilități artistice într-un mod interactiv și accesibil. De asemenea, realitatea augmentată și virtuală sunt folosite pentru a crea medii interactive în care elevii pot explora concepte artistice în moduri inovative, îmbinând învățarea teoretică cu experiența practică. Aceste tehnici moderne îmbogățesc educația artistică, ajutând elevii să dezvolte gândirea critică și să-și exprime creativitatea într-un mod flexibil și adaptabil [7].

Tehnologiile moderne în educația artistică oferă multiple avantaje, inclusiv accesibilitatea și flexibilitatea pe care le permit aplicațiile digitale, software-urile de desen și realitatea augmentată, care pot fi utilizate oriunde și în orice moment. Aceste tehnologii ajută elevii să experimenteze și să creeze lucrări de artă într-un mod interactiv, fără teama de a face greșeli, ceea ce le stimulează creativitatea și încurajează experimentarea. De asemenea, platformele digitale permit colaborarea în timp real între elevi, ceea ce dezvoltă abilități de lucru în echipă și schimb de idei. Aceste instrumente tehnologice pot sprijini învățarea prin integrarea conceptelor teoretice și a activităților practice, oferind elevilor o experiență educativă mai cuprinzătoare și modernă.

Pe de altă parte, există și limitări semnificative. Unul dintre principalele dezavantaje este dependența de tehnologie, care poate crea dificultăți pentru elevii care nu au acces constant la dispozitive sau conexiune la internet.

De asemenea, utilizarea excesivă a tehnologiilor poate reduce interacțiunea fizică cu materialele tradiționale, ceea ce poate limita dezvoltarea abilităților manuale esențiale pentru arta plastică.

De asemenea, unele tehnologii pot fi costisitoare sau dificil de utilizat fără instruire adecvată, ceea ce poate constitui o barieră pentru unii educatori sau instituții.

În plus, deși tehnologiile moderne pot stimula creativitatea, ele pot oferi și un anumit grad de superficialitate, în care procesul creativ este mai mult axat pe explorarea rapidă a opțiunilor decât pe aprofundarea detaliilor și a tehnicilor tradiționale.

Autorul Ionela-Gina Iacob [5] algoritmizează metodele tradiționale și moderne folosite în educație, acestea fiind:

Metodele tradiționale:

1. Predarea unidirecțională, unde profesorul este principalul furnizor de informație.
2. Expunerea, o metodă în care profesorul furnizează informațiile, iar elevii le memorează.
3. Conversația didactică, folosită pentru a transmite informații și a clarifica concepte.
4. Exercițiile și sarcinile repetitive pentru consolidarea cunoștințelor.
5. Evaluarea de tip test sau examen, care se concentrează pe memorarea și repetarea informațiilor.

Metodele moderne:

1. Învățarea activă, care pune elevul în centrul procesului educațional.
2. Studiile de caz, care implică analiza unor situații reale pentru dezvoltarea gândirii critice.
3. Învățarea prin descoperire, unde elevul învață prin experiențe directe și cercetare.
4. Rezolvarea de probleme, stimulând creativitatea și gândirea independentă a elevilor.
5. Învățarea colaborativă, în care elevii lucrează în grupuri pentru a-și împărtăși idei și a rezolva sarcini comune.

Pentru a menține un echilibru emoțional al copiilor, este important de a include în procesul instructiv-educativ al instituțiilor de învățământ diverse metode de exprimare creativă.

Arta pregătește copilul să trăiască într-o lume de frumusețe și armonie, să aprecieze și să creeze frumosul, dar și să simtă emoțiile pe care acesta le poate transmite. Prin intermediul cuvintelor, gesturilor, culorilor, formelor plastice, ritmului și simetriei, copilul are la dispoziție diverse mijloace de expresie pentru a-și exterioriza dorințele, așteptările și relațiile cu ceilalți. Aceste instrumente devin unelte autentice de armonizare a spațiului în care copilul trăiește și de autoformare.

Interesul psihologilor și pedagogilor pentru realizările plastice ale copiilor a fost constant, considerând că arta plastică stimulează puternic capacitatea de observare și analiza detaliată a obiectelor sau fenomenelor. Astfel, copilul este încurajat să aplice un raționament logic și să facă generalizări, ceea ce contribuie la dezvoltarea spiritului de observație.

Cercetători precum Davâdov V.V. și Muhina V.C. [8, p. 50] au abordat în lucrările lor evoluția expresivității plastice a copilului, evidențiind stadiile de

dezvoltare specifice fiecărei vârste, precum și diversitatea preocupărilor, înțelegerilor și viziunilor spațiale ale acestora. Totuși, trebuie subliniat că aceste trăsături, cum ar fi fantezia și imaginația, nu sunt în-născute, ci se dezvoltă în urma educației și instruirii.

Prin efortul sistematic și bine structurat al educatorilor, se poate contribui semnificativ la dezvoltarea creativității și talentului artistic al copilului. Activitățile artistico-plastice, precum desenul, modelarea, aplicația sau construcția, joacă un rol esențial în formarea sensibilității senzoriale și în dezvoltarea unui comportament delicat și echilibrat. Un aspect important în acest proces îl reprezintă și abilitățile de comunicare ale copilului. Dacă acesta cunoaște și poate realiza o acțiune, el va înțelege și va aprecia propriile sale capacități, dar și pe ale celor din jurul său.

Sensibilitatea artistică se formează în funcție de caracteristicile mediului în care copilul se dezvoltă. Deși există un substrat genetic care influențează această sensibilitate, ea se poate modela semnificativ prin educație, deoarece personalitatea copilului este rezultatul interacțiunii dintre factori ereditari, mediu și educație.

În acest context, analiza metodelor tradiționale și moderne de educație plastică devine importantă. Metodele tradiționale, care pun accent pe învățarea tehnicilor fundamentale și pe respectarea regulilor estetice stabilite, sunt complementare cu metodele moderne, care încurajează creativitatea, gândirea critică și exprimarea personală a copilului. Combinația celor două abordări poate oferi un cadru educativ echilibrat, care să susțină dezvoltarea completă a potențialului artistic și creativ al copilului, conform tabelului de mai jos :

Tabelul 1. Aspecte comparative metode tradiționale și moderne [Apud 1]

Aspecte	Metode tradiționale	Metode moderne	Deosebiri
Materiale folosite	Pigmenți, pânză, acuarele, pensule, lut, piatră, lemn.	Software digital (Photoshop, Procreate), tablete grafice, realitate augmentată.	Metodele tradiționale sunt axate pe materiale fizice, iar cele moderne folosesc tehnologii digitale.
Accesibilitate	Resurse fizice, greu de obținut și costisitoare.	Accesibilitate online, necesită echipamente tehnice și conexiune la internet.	Metodele moderne sunt mai accesibile digital, dar pot necesita echipamente costisitoare.
Abordare creativă	Experimentare manuală, utilizarea tehnicilor tradiționale de pictură, sculptură.	Experimentare rapidă, corectare ușoară prin software.	Tradițional se lucrează manual cu materiale fizice, iar modern se permite manipularea rapidă digitală.
Timp de execuție	Proces mai lung, necesită etape de execuție manuală.	Proiecte rapide, corectări instantanee cu ajutorul tehnologiei.	Metodele moderne permit ajustări rapide, în timp ce metodele tradiționale sunt mai lente.

Metodele tradiționale și cele moderne în educația artistică oferă abordări complementare în dezvoltarea creativității elevilor. Metodele tradiționale, axate pe utilizarea materialelor fizice, permit o conexiune directă cu arta și dezvoltarea abilităților manuale. Pe de altă parte, metodele moderne, bazate pe tehnologia digitală, facilitează experimentarea rapidă și corectarea greșelilor instantanee. Fiecare metodă are avantajele sale, iar alegerea între ele depinde de resursele disponibile și de obiectivele educaționale ale profesorului.

Conform opiniei autoarei Ionela-Gina Iacob, metodele tradiționale sunt caracterizate de o abordare centrată pe profesor, în care predarea este unidirecțională și se pune accent pe transmiterea de informații, prin metode precum expunerea, conversația și exercițiile. Aceste metode sunt criticate pentru

că nu încurajează activitatea creativă a elevilor și dezvoltarea gândirii critice. În contrast, metodele moderne pun accent pe învățarea activă și participativă, dezvoltând abilități cognitive superioare și încurajând colaborarea între elevi. Aceste metode includ studiile de caz, învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme, care favorizează gândirea critică și creativitatea. Articolul subliniază importanța unui climat educațional pozitiv, în care profesorul joacă rolul de facilitator al învățării, nu doar de transmitător de cunoștințe, și încurajează dezvoltarea autonomiei elevilor [5].

Beneficiile utilizării tehnologiilor moderne în educația artistică sunt evidente, întrucât acestea permit elevilor să experimenteze și să își exprime creativitatea într-un mod rapid și flexibil. Utilizarea software-urilor de design grafic și a tabletelor grafi-

ce le permite să manipuleze imagini și să modifice lucrările fără a fi nevoie să înceapă de la zero, economisind timp și resurse.

De asemenea, tehnologia digitală oferă elevilor acces la o gamă largă de resurse și inspirație online, iar prin platformele de colaborare, pot lucra și în echipe distribuite, interacționând în timp real. Totodată, elevii pot învăța abilități esențiale pentru secolul XXI, cum ar fi lucrul cu tehnologia și competențele digitale.

Cu toate acestea, provocările asociate cu tehnologiile moderne nu sunt de neglijat. Una dintre principalele dificultăți este dependența de echipamentele tehnologice, care pot fi costisitoare și pot crea un decalaj între elevii care au acces la tehnologie de ultimă generație și cei care nu dispun de resurse adecvate. De asemenea, poate apărea riscul de a reduce legătura fizică cu materialele tradiționale, ceea ce ar putea duce la o lipsă de dezvoltare a abilităților manuale.

Un alt aspect provocator este faptul că tehnologia poate deveni o distragere a atenției, iar elevii ar putea deveni mai preocupați de tehnici și instrumente decât de procesul creativ în sine.

De asemenea, există riscul ca învățământul digital să fie mai greu de implementat în anumite contexte educaționale, în special în zonele unde infrastructura tehnologică este insuficientă.

Complementaritatea dintre metodele tradiționale și moderne în educația artistică este esențială pentru dezvoltarea unui cadru educațional echilibrat și diversificat. Metodele tradiționale oferă elevilor o înțelegere profundă a tehnicilor fundamentale și a materialelor fizice, stimulând abilități manuale esențiale pentru formarea unei baze solide în artă. Pe de altă parte, metodele moderne, care utilizează tehnologia digitală, permit experimentarea rapidă și ajustarea ușoară a lucrărilor, oferind astfel o flexibilitate și o viteză care sunt esențiale într-un context educațional contemporan. Aceste două abordări se completează reciproc, întrucât tehnologiile moderne aduc accesibilitate și posibilitatea de a explora noi forme de artă, în timp ce metodele tradiționale încurajează o legătură mai profundă cu procesul creativ manual. Astfel, integrarea ambelor metode în educația artistică nu doar că îmbogățește experiența elevilor, dar îi pregătește și pentru provocările unei lumi din ce în ce mai tehnologizate, menținând în același timp legătura cu tradiția și meșteșugul artistic.

Tehnologiile moderne transformă educația artistică prin integrarea unor instrumente inovative

care îmbunătățesc procesul creativ și facilitează accesul la o gamă largă de resurse. Software-urile de design grafic, tabletele grafice și realitatea augmentată permit elevilor să exploreze noi forme de expresie artistică, să experimenteze rapid și să modifice lucrările lor într-un mod eficient, economisind timp și resurse. Aceste tehnologii nu doar că aduc un plus de flexibilitate, dar și permit elevilor să dezvolte abilități esențiale pentru secolul XXI, cum ar fi competențele digitale și capacitatea de a colabora la distanță. În plus, tehnologia permite accesul la o vastă varietate de stiluri și tehnici artistice care altfel ar fi fost greu de atins în școlile cu resurse limitate.

Totuși, o combinație între metodele tradiționale și cele moderne este esențială pentru dezvoltarea completă a elevilor. Metodele tradiționale, axate pe utilizarea materialelor fizice, permit elevilor să dobândească o înțelegere profundă a procesului creativ manual și a tehnicilor fundamentale, care sunt esențiale pentru construirea unei baze solide în artă. Aceste metode încurajează, de asemenea, răbdarea, disciplina și aprecierea pentru munca manuală. În schimb, metodele moderne adaugă un element de rapiditate și experimentare care stimulează creativitatea într-un mod diferit, permițând corectarea rapidă a greșelilor și realizarea unor lucrări complexe în mai puțin timp. Astfel, combinația dintre tradițional și modern ajută la dezvoltarea unor abilități artistice complete și versatile.

Integrarea acestor două abordări are un impact semnificativ asupra formării sensibilității estetice și a creativității elevilor. Pe lângă dezvoltarea tehnică a abilităților, elevii învață să aprecieze și să integreze diferitele forme de artă și tehnici, cultivându-și un gust rafinat pentru frumos. Tehnologiile moderne, prin natura lor inovativă, stimulează curiozitatea și dorința de a explora noi modalități de exprimare artistică. În același timp, metodele tradiționale ajută la aprofundarea relației cu arta și la înțelegerea rădăcinilor culturale ale acesteia, creând un echilibru între inovație și respectul pentru tradiție. Astfel, educația artistică, prin combinarea celor două abordări, contribuie la formarea unor tineri creativi, capabili să aprecieze diversitatea artistică și să inoveze în domeniu.

Concluzii. Integrarea metodelor tradiționale și moderne în educația artistică se dovedește a fi esențială pentru dezvoltarea completă a abilităților elevilor. Metodele tradiționale, bazate pe tehnici fundamentale și abordări riguroase, oferă o bază solidă de cunoștințe și competențe care sunt esențiale pentru formarea unui artist complet. Acestea sunt

fundamentale pentru dezvoltarea unor abilități tehnice precise și pentru înțelegerea valorii estetice tradiționale, care rămâne un element important în formarea unui gust artistic echilibrat.

Pe de altă parte, metodele moderne de educație artistică, influențate de tehnologiile digitale, permit o explorare rapidă, inovativă și personalizată a artei. Acestea oferă elevilor posibilitatea de a experimenta cu noi forme de expresie, de a învăța prin intermediul unor instrumente tehnologice și de a-și lărgi orizontul creativ într-un mod flexibil și adaptabil. Tehnologiile moderne permit, de asemenea, dezvoltarea unor abilități digitale esențiale pentru viitorul artistic al elevilor, care se vor confrunta cu un mediu de lucru din ce în ce mai digitalizat.

Prin combinarea acestor două abordări – tradițională și modernă – educația artistică devine mai cuprinzătoare și mai relevantă pentru provocările contemporane. Această abordare echilibrată ajută la stimularea imaginației, creativității și la dezvoltarea unor abilități manuale și digitale complementare. Mai mult, această inte-

grare contribuie la formarea unor tineri versatili, capabili să facă față provocărilor unei lumi din ce în ce mai tehnologizate, și îi pregătește pentru a deveni nu doar consumatori de artă, ci și creatori inovativi.

Recomandări:

1. Adaptarea curriculumului pentru a include atât tehnici tradiționale, cât și moderne în educația artistică.
2. Organizarea de cursuri de formare continuă pentru profesori, axate pe utilizarea tehnologiilor digitale în educația artistică.
3. Crearea de parteneriate între școli și companii tehnologice pentru a facilita accesul la resurse digitale.
4. Încurajarea elevilor să experimenteze atât cu materialele tradiționale, cât și cu software-urile de design grafic.
5. Dezvoltarea unor platforme educaționale care să integreze atât metode tradiționale de învățare, cât și aplicații moderne de artă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANTOCI, D. *Creativitatea elevului și a profesorului la lecțiile de arta plastică* https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Creativitatea%20elevului%20si%20a%20profesorului%20la%20lectiile%20de%20arta%20plastica.pdf
2. BRADU, M. Dezvoltarea creativității provocare educațională modernă. În: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale*, 10-11 noiembrie 2014, Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2014, Vol.1, R, SS, pp. 288-290.
3. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a. Iași: Editura Polirom, 2006, pp.22-24. ISBN 973-46-0175-X.
4. HUBENCO, T. Metode tradiționale de evaluare a artei plastice. În: *Artă și Educație Artistică*, 2007, nr. 1(4), p. 155-162. ISSN 1857-0445.
5. IACOB, I. G. *Studiu comparativ între metodele tradiționale și moderne utilizate în procesul de predare-învățare*. <https://edict.ro/studiu-comparativ-intre-metodele-traditionale-si-moderne-utilizate-in-procesul-de-predare-invatare/>
6. MELNIC, N. *Rolul artei plastice în dezvoltarea creativității copiilor* https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/334-336_5.pdf
7. POPESCU, R. M. *Metode moderne de stimulare a creativității: aplicate la disciplina educație plastică* <https://edu.freepedia.ro/educatie-plastica-metode-de-stimulare-a-creativitatii>
8. МУХИНА, В.С. *Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта*. М.: Педагогика. 1981, p.50. 205 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.04>
CZU: 37.015:811/821.135.1:373.3

FORMAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL PRIN VALORIFICAREA TEXTULUI LITERAR NARATIV

Liliana SCÂNTEI,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
asistent universitar, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
ORCID: 0000-0001-9431-6804

Rezumat. Formarea competenței de receptare a mesajului oral în ciclul primar este un proces complex, important pentru dezvoltarea lingvistică și cognitivă a elevilor. Studiul de față explorează utilizarea textelor literare narative și a strategiilor de ascultare și comprehensiune integrându-le într-un model pedagogic. Cercetarea, desfășurată pe un eșantion de 151 de elevi de clasa a II-a, demonstrează eficiența acestui model care a îmbunătățit semnificativ recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale, identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite și interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor, în grupul experimental. Strategiile utilizate și resursele digitale create au stimulat ascultarea și înțelegerea. Studiul subliniază importanța diferențierii textelor utilizate pentru ascultare și citire la clasele I și a II-a, dezvoltarea curriculumului pentru ascultare și îmbunătățirea practicii pedagogice, precum și relevanța evaluării înțelegerii orale ca punct de plecare pentru intervenții educaționale personalizate.

Cuvinte-cheie: competența de receptare a mesajului oral, text literar narativ, strategii de ascultare și comprehensiune, înțelegerea textului ascultat, test statistic.

THE TRAINING IN THE COMPETENCE OF RECEIVING THE ORAL MESSAGE THROUGH THE USE OF NARRATIVE LITERARY TEXTS

Summary. The development of young schoolchildren's competence in receiving oral messages is a complex process, essential for their linguistic and cognitive growth. The present study explores the use of narrative literary texts and listening and comprehension strategies by integrating them into a pedagogical model. Conducted on a sample of 151 second-grade students, the research demonstrates the effectiveness of this model, which significantly improved vocabulary recognition and essential information identification, the understanding of message significance based on explicit and implicit information, and the interpretation and integration of ideas and information within the experimental group. The strategies employed and the use of digital resources, effectively stimulated listening and comprehension skills. The study highlights the importance of differentiating texts for listening and reading in grades I and II, developing a curriculum focused on listening, enhancing pedagogical practices, and emphasizing the relevance of oral comprehension assessment as a starting point for tailored educational interventions.

Keywords: competence in receiving oral messages, narrative literary text, listening and comprehension strategies, understanding of the listened text, statistical test.

Introducere. În procesul de predare a limbii și literaturii române în ciclul primar formarea competenței de receptare a mesajului oral constituie o prioritate, având în vedere importanța ascultării în formarea și consolidarea capacităților cognitive și lingvistice ale elevilor. Înțelegerea modului în care elevii procesează informația receptată prin ascultare și cunoașterea motivelor erorilor devin esențiale pentru adaptarea și optimizarea procesului educațional, deschizând calea către intervenții educaționale eficiente, fie că este vorba de ajustarea strategiei didactice sau de consolidarea anumitor abilități. Această idee o afirmă ast-

fel P. Vianin: „analiza unei sarcini reușite este tot atât de interesantă ca aceea a unei sarcini eșuate” [7, p.216], pentru profesor scopul evaluării fiind acela de a colecta date cu privire la procesele cognitive, procedurile și strategiile pe care copilul le folosește, prin a căror înțelegere se poate reconstrui drumul parcurs de copil pentru rezolvarea sarcinii. Datele înregistrate constituie punctul de plecare în adaptările strategice centrate pe elev, greșelile fiind nu doar permise, ci necesare pentru înțelegerea procesului de învățare, oferind puncte de plecare pentru dezvoltarea și adaptarea demersului pedagogic.

Printr-o astfel de abordare progresivă și umanistă se promovează o viziune pedagogică ce respectă individualitatea fiecărui elev.

Metode, rezultate, discuții. Ascultarea influențează decisiv buna dezvoltare a competențelor de producere a mesajelor orale și scrise, în timp ce abilitățile de înțelegere verbală sunt predictibile pentru înțelegerea lecturii [2], [3]. Competența de receptare a mesajului oral este de asemenea importantă pentru copiii de toate vârstele în contextul comunicării interpersonale și al învățării, de aceea evaluarea ascultării este esențială pentru identificarea elevilor cu dificultăți de receptare și de înțelegere a discursului oral.

Ascultarea poveștilor și formarea receptorului competent, la vârsta școlară mică. Activitățile de ascultare a poveștilor pot fi folosite pentru *formarea competenței de receptare a mesajului oral* pentru că ele reprezintă un context familiar copilului. De la o vârstă fragedă, copiii sunt expuși poveștilor, fie în mediul familial, fie în cel școlar, ceea ce facilitează înțelegerea mesajelor orale atunci când sunt prezentate sub această formă. *Caracterul secvențial și structurat al narațiunii*, precum și *temele și personajele accesibile* contribuie la o procesare eficientă a informației audiate. Vârsta școlară mică este caracterizată de creșterea capacității de înțelegere a limbajului narativ și dezvoltarea treptată a gândirii logice și imaginative. Copiii din clasele I-a și a II-a sunt mai receptivi la povești, povestiri și legende datorită capacității lor de a-și forma imagini mentale și de a face conexiuni între evenimente, ceea ce stimulează învățarea contextuală. *Narațiunea* poate fi considerată un input autentic la această vârstă deoarece este strâns legată de interesele și experiențele copilului, oferind o modalitate naturală și captivantă de a asimila informații noi. Prin intermediul poveștilor, copiii sunt expuși la vocabular variat, structuri gramaticale complexe și contexte diverse, toate acestea contribuind la dezvoltarea pe plan lingvistic, cognitiv și social. *Analiza tematică și structurală* a textelor narative stimulează gândirea, permițând elevilor să înțeleagă scopul și cauzalitatea acțiunilor, să identifice mesaje-cheie și să le coreleze cu propriile experiențe, facilitând astfel o înțelegere profundă a realității. Universul narativ contribuie la dezvoltarea gândirii divergente, oferind copiilor oportunitatea de a aborda problemele în perspective originale. *Pe plan afectiv*, poveștile favorizează dezvoltarea empatiei, oferind modele comportamentale și perspective variate ce îmbogățesc capacitatea de a înțelege și de a relaționa cu ceilalți. Ele susțin *dezvoltarea re-*

zilienței emoționale și încurajează respectul pentru diversitatea culturală, promovând o înțelegere mai amplă a lumii [5].

Studiul lui T. Sticht [6] a adus contribuții semnificative în domeniul învățării și al *dezvoltării competențelor de literație*, arătând că, la vârsta școlară mică, informația prezentată oral este mai bine înțeleasă decât cea scrisă. Diferența dintre înțelegerea textului ascultat și a celui citit se datorează dificultăților întâmpinate de copiii mici în procesul de decodare a cuvintelor scrise, ceea ce limitează accesul lor la sens. În primele clase primare, ascultarea funcționează ca un sprijin pentru dezvoltarea abilităților de lectură. Înțelegerea textului ascultat este facilitată de vocabular și de cunoștințele generale ale copilului, care sunt mai bine activate în situațiile de ascultare decât în citire, unde resursele cognitive sunt consumate de procesul de decodare. Pe măsură însă ce copiii avansează în dezvoltarea abilităților de citire și devin mai abili în decodarea cuvintelor, diferența dintre înțelegerea textului ascultat și a celui citit începe să se diminueze, iar cele două abilități devin comparabile. T. Sticht [6] sugerează că activitățile de ascultare pot fi folosite ca instrumente eficiente pentru a sprijini dezvoltarea abilităților de înțelegere a textelor pregătind copiii pentru lectura independentă.

Teoria integrată a comprehensiunii, elaborată de V. Aryadoust [1], explică faptul că atât citirea, cât și ascultarea, implică procese cognitive similare, deoarece ambele necesită integrarea activă a informațiilor noi cu cunoștințele preexistente pentru a construi modele de situație coerente. Această abordare subliniază că înțelegerea textelor scrise și orale este un proces dinamic, în care cititorul sau ascultătorul organizează și interpretează datele pentru a genera semnificație. V. Aryadoust [1] identifică următoarele procese cognitive implicate în înțelegere:

1. *Decodarea*: recunoașterea elementelor de bază ale limbajului (sunete, cuvinte sau simboluri scrise) pentru a extrage informația lingvistică brută;
2. *Microprocesarea*: analizarea detaliată a unităților lingvistice mici, cum ar fi propozițiile, pentru a înțelege sensul local;
3. *Macroprocesarea*: identificarea ideilor principale și a relațiilor dintre ele, contribuind la formarea unei înțelegeri globale a materialului;
4. *Procesarea integrativă*: conectarea informațiilor din diferite părți ale textului sau discursului pentru a crea coerență și a umple lacunele de înțelegere;

5. *Elaborarea*: îmbogățirea informațiilor primite prin apelul la cunoștințele anterioare, experiență sau presupuneri, pentru a construi o reprezentare mai detaliată a situației;
6. *Monitorizarea*: evaluarea continuă a propriei înțelegeri și corectarea eventualelor neînțelegeri sau discrepanțe;
7. *Construirea modelului situației*: crearea unei reprezentări mentale coerente care combină informațiile lingvistice cu contextul, cunoștințele generale și obiectivele ascultătorului sau cititorului.

Această teorie subliniază că înțelegerea este un proces activ și iterativ, în care sunt implicate procese cognitive de nivel inferior și superior, iar procesarea de jos în sus (ascendentă) și de sus în jos (descendentă) se influențează reciproc.

Dată fiind importanța formării receptorului competent, am desfășurat o cercetare științifică pentru a determina reperele teoretice și praxiologice pe care se întemeiază formarea competenței de receptare a mesajului oral la disciplina *limba și literatura română* în ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, valorificând textul literar narativ și strategii didactice specifice. Cercetarea a fost direcționată pe palierele de:

- sintetizare a evoluției și a diverselor conceptualizări ale competenței de receptare a mesajului oral;
- analiză a conceptului de comprehensiune prin evidențierea proceselor cognitive implicate în înțelegere;
- identificare a principiilor pedagogice și metodologice de formare a competenței de receptare a mesajului oral;
- diagnosticare a nivelului de înțelegere a textului narativ ascultat la elevii de clasa a II-a;
- elaborare și validare a unui model pedagogic de comunicare-receptare ca resursă didactică eficientă.

Experimentul pedagogic a fost realizat pe parcursul anului școlar 2023-2024, cu elevii de clasa a II-a, de la Școala Gimnazială „M. Costin” din Galați, România, fiind implicați în total 151 de elevi, distribuiți în două eșantioane: experimental și de control.

La testarea inițială, rezultatele înregistrate au arătat că aproximativ 80% dintre elevi au un nivel funcțional, optim pentru înțelegerea unui text literar ascultat, cu o durată de aproximativ 5 minute, ceea ce permite utilizarea textelor de complexitate și dimensiuni mai mari pentru formarea competenței de receptare a mesajului oral, comparativ cu tex-

tele recomandate de programa școlară pentru formarea competenței de receptare a mesajului scris.

De asemenea, s-a demonstrat că nu există diferențe semnificative între cele două eșantioane, ceea ce presupune că îmbunătățirile constatate ulterior sunt datorate programului implementat.

Dezvoltarea experimentală a competenței de receptare a mesajului oral s-a realizat prin implementarea *modelului pedagogic* propus, în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Pentru aceasta au fost selectate texte literare narative, pe baza unor criterii psihopedagogice, lingvistice, pragmatice și metodice, și au fost construite demersuri didactice folosind strategii ca: activitatea dirijată de ascultare, taxonomia interogării, harta textului, banda desenată, învățarea prin cooperare, exercițiul-joc, jocul didactic, activitățile practice. Conținuturile și sarcinile au fost publicate pe blogul <https://atelieradda.blogspot.com/>, asigurând unitatea intervenției pedagogice la nivelul claselor experimentale, dar și posibilitatea de a flexibiliza și de a amplifica învățarea prin distribuirea conținuturilor către părinți pentru a fi folosite și acasă.

În cadrul acestei cercetări, înțelegerea mesajului ascultat a fost măsurată prin trei categorii de itemi:

- *recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale*: acest nivel se concentrează pe identificarea termenilor și a informațiilor esențiale din text, fără a implica încă procese analitice sau interpretative;
- *identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite*: verifică dacă elevii pot analiza și pot interpreta sensurile directe (explicite) și pot deduce sensuri ascunse (implicite) din text; acest nivel măsoară capacitatea de a citi „printre rânduri”, de a observa subtilități și de a înțelege intențiile autorului sau comportamentul personajelor, trecând dincolo de faptele evidente;
- *interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor*: verifică/evaluatează capacitatea elevilor de a conecta informațiile, de a identifica teme și de a integra textul în contexte mai largi, făcând conexiuni cu experiențele personale și cultura lor generală.

Cele trei categorii răspund la următoarele întrebări esențiale:

- Ce au înțeles? (recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale);
- Cum au înțeles? (analiza și deducția informațiilor explicite și implicite);

- Ce pot face cu ceea ce au înțeles? (interpreta-rea și integrarea ideilor).

Aceste trei categorii de itemi oferă un cadru echilibrat pentru a evalua în mod cuprinzător înțelegerea textului ascultat. Au fost folosiți itemi obiectivi, care permit o măsurare clară și eficientă a competenței. Aceștia au fost construiți sub forma unor întrebări cu un singur răspuns corect și trei variante de răspuns incorecte, cunoscute drept *distractori*. Construirea distractorilor s-a bazat pe *principiul plauzibilității*. Materialul stimul a fost prezentat elevilor prin citire cu voce tare, însoțită de indicii vizuale ca gesturi și mimică. Nivelul zgomotului de fundal a fost specific unei clase liniștite, departe de zgomotul străzii, cu distanțe egale între vorbitor și elevi (bănci dispuse în semicerc). Inputul a fost de tip text literar narativ, cu structură liniară, dar complexă, cu mai multe personaje. Dimensiunea textului ascultat: 457 de cuvinte (test) și 780 de cuvinte (retest). Durata ascultării: aproximativ 5 min (test) și aproximativ 7 min (retest).

Mann-Whitney Test:

		Ranks		
	Tip Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Scor total Recunoastere Retest	experimental	75	90.69	6801.50
	control	76	61.51	4674.50
	Total	151		

Test Statistics ^a	
	Scor total Recunoastere Retest
Mann-Whitney U	1748.500
Wilcoxon W	4674.500
Z	-4.340
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Tip Grup

Tabelul de ranguri indică următoarele: grupul experimental (N = 75) are o medie a rangurilor de 90.69, iar suma rangurilor este de 6801.50. Grupul de control (N = 76) are o medie a rangurilor de 61.51, iar suma rangurilor este de 4674.50. Aceste valori sugerează că, în medie, elevii din grupul experimental au obținut scoruri mai mari la retest în ceea ce privește recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat decât cei din grupul de control.

Rezultatele testelor statistice sunt: Mann-Whitney U = 1748.500, Z = -4.340 și Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.000.

Rezultatele testului Mann-Whitney U arată că există o diferență semnificativă statistic între grupul

Evaluarea semnificației rezultatelor folosind testul (U) Mann-Whitney. Datele obținute la testele pedagogice aplicate celor 151 de elevi au fost colectate și prelucrate statistic în aplicația SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). A fost utilizat **testul (U) Mann-Whitney**, un test statistic folosit pentru a măsura diferențele dintre două eșantioane independente în ceea ce privește nivelul cantitativ al oricărei trăsături. Testul este potrivit pentru detectarea diferențelor de valoare a unui parametru între eșantioane mici.

Ipoteza numărul 1: Elevii din grupul experimental vor obține scoruri semnificativ mai mari la retest în ceea ce privește recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale, în comparație cu grupul de control.

Testul (U) Mann-Whitney a fost folosit pentru a determina dacă există diferențe semnificative statistice între scorurile de la retest, în ceea ce privește recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat.

experimental și grupul de control în ceea ce privește scorurile obținute la retest pentru recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat. Valoarea p (Asymp. Sig. 2-tailed) de 0.000 fiind mult sub pragul de semnificație de 0.05, înseamnă că ipoteza nulă (care afirmă că nu există diferențe între cele două grupuri) poate fi respinsă. Rezultatele validează ipoteza că intervenția educațională implementată în grupul experimental a avut un impact semnificativ pozitiv asupra capacității elevilor de a recunoaște vocabularul și informațiile esențiale din textul ascultat. Media rangurilor pentru grupul experimental (90.69) este considerabil mai mare decât cea a grupului de control (61.51), sugerând că pro-

gramul experimental a facilitat o mai bună recunoaștere a vocabularului și a informațiilor esențiale din textul narativ audiat. Ipoteza numărul 2: Elevii din grupul experimental vor obține scoruri semnificativ mai mari la retest în ceea ce privește identificarea

semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite, în comparație cu grupul de control.

Pentru a testa această ipoteză, am utilizat testul (U) Mann-Whitney.

Mann-Whitney Test:

Ranks

	Tip Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Scor total Identificare Retest	experimental	75	83.11	6233.00
	control	76	68.99	5243.00
	Total	151		

Test Statistics^a

	Scor total Identificare Retest
Mann-Whitney U	2317.000
Wilcoxon W	5243.000
Z	-2.597
Asymp. Sig. (2-tailed)	.009

a. Grouping Variable: Tip Grup

Tabelul de ranguri indică următoarele: grupul experimental (N = 75) are o medie a rangurilor de 83.11, iar suma rangurilor este de 6233.00. Grupul de control (N = 76) are o medie a rangurilor de 68.99, iar suma rangurilor este de 5243.00. Aceste valori sugerează că, în medie, elevii din grupul experimental au obținut scoruri mai mari la retest în ceea ce privește identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite din textul ascultat..

Rezultatele testelor statistice sunt: Mann-Whitney U = 2317.000, Z = -2.597 și Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.009. Valoarea testului (U) Mann-Whitney este de 2317.000, iar valoarea lui p = 0.009, mai mică decât pragul de semnificație de 0.05, sugerează

Mann-Whitney Test:

Ranks

	Tip Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Scor total Interpretare Retest	experimental	75	92.49	6936.50
	control	76	59.73	4539.50
	Total	151		

Test Statistics^a

	Scor total Interpretare Retest
Mann-Whitney U	1613.500
Wilcoxon W	4539.500
Z	-5.047
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Tip Grup

că există o diferență semnificativă statistic între grupuri. Rezultatele validează ipoteza că intervenția educațională implementată în grupul experimental a avut un impact semnificativ pozitiv asupra capacității elevilor de a identifica semnificația mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite din textul ascultat.

Ipoteza numărul 3: Elevii din grupul experimental vor obține scoruri semnificativ mai mari la retest în ceea ce privește interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor din textul literar narativ ascultat comparativ cu elevii din grupul de control.

Pentru a testa această ipoteză, a fost aplicat testul (U) Mann-Whitney.

Tabelul de ranguri arată următoarele: grupul experimental (N = 75) are o medie a rangurilor de 92.49, iar suma rangurilor este de 6936.50. Grupul de control (N = 76) are o medie a rangurilor de 59.73, iar suma rangurilor este de 4539.50. Aceste rezultate sugerează că, în medie, elevii din grupul experimental au obținut scoruri semnificativ mai mari la retest în ceea ce privește interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor din textul ascultat, comparativ cu cei din grupul de control. Valoarea statistică Mann-Whitney U = 1613.500, Z = -5.047 și Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.000. Rezultatele testului Mann-Whitney U indică o dife-

rență semnificativă statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește scorurile obținute la retest pentru interpretarea și integrarea informațiilor. Valoarea p de 0.000 (Asymp. Sig. 2-tailed) este sub pragul de semnificație de 0.05, ceea ce permite respingerea ipotezei nule (care afirmă că nu există diferențe între grupuri). În concluzie, putem afirma că și ipoteza 3 este susținută de rezultatele obținute.

Ipoteza numărul 4: Elevii care au obținut un nivel ridicat de performanță generală la testul de înțelegere a textului literar narativ ascultat tind să aibă aceleași rezultate și la retest în întreg eșantionul testat?

Correlations

		Nivel Performanta test	Nivel Performanta retest
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1.000	.342**
	Nivel Performanta test Sig. (2-tailed)	.	.000
	N	151	151
	Correlation Coefficient	.342**	1.000
Nivel Performanta retest	Sig. (2-tailed)	.000	.
	N	151	151

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Rezultatele analizei corelației Spearman arată următoarele: Coeficientul de corelație Spearman (ρ) între Nivel Performanță Test și Nivel Performanță Retest este de 0.342. Valoarea p (Sig. 2-tailed) este 0.000, ceea ce indică faptul că relația dintre nivelul de performanță la test și retest este semnificativă din punct de vedere statistic, deoarece $p < 0.01$.

Rezultatele analizei corelației Spearman arată o corelație pozitivă moderată ($\rho = 0.342$) între nivelul general de performanță obținut la test și cel obținut la retest. Această corelație este semnificativă din punct de vedere statistic ($p = 0.000$), ceea ce sugerează că există o relație reală între performanțele elevilor la testul inițial și la retest. Semnificația statistică ($p = 0.000$) confirmă că această corelație nu este întâmplătoare și că elevii care au performat bine la test au tendința să performeze la un nivel similar și la retest, ceea ce sugerează o stabilitate a competențelor generale în timp.

Corelația moderată indică faptul că nu toți elevii au menținut același nivel de performanță între test și retest, ceea ce sugerează că pot exista alți factori care influențează fluctuațiile de performanță, cum ar fi variabilele independente introduse: textul literar narativ cu o durată de ascultare de aproximativ 7 min la retest, strategiile didactice folosite, stilul didactic personal al cadrelor didactice implicate în

cercetare, gradul de implicare a elevilor în activități sau diverse condiții care pot influența rezultatele elevilor la evaluare.

Concluzii, limite ale cercetării și recomandări. Pe baza analizei statistice a rezultatelor obținute în cadrul experimentului pedagogic realizat la clasa a II-a formulăm următoarele concluzii:

Rezultatele demonstrează eficiența modelului pedagogic de comunicare-receptare, bazat pe ascultarea și comprehensiunea textului literar narativ la elevii de clasa a II-a, în cadrul orelor de limba și literatura română.

Implementarea modelului pedagogic centrat pe strategii de ascultare și comprehensiune și pe resursele digitale create și publicate pe blogul <https://atelieradda.blogspot.com/> a condus la diferențe semnificative între performanțele școlare pentru elevii din eșantionul experimental în comparație cu performanțele elevilor din eșantionul de control. Faptul că media rangurilor este mai mare în grupul experimental indică o îmbunătățire semnificativă a scorurilor la retest, susținând astfel relevanța și eficiența intervenției. Modelul pedagogic implementat subliniază faptul că utilizarea textului literar narativ și a strategiilor didactice de comprehensiune poate duce la optimizarea unor rezultate importate ale învățării, cum este înțelegerea verbală.

Se confirmă, în același timp, necesitatea modelelor bazate pe dezvoltarea abilităților de înțelegere a textului ascultat, deoarece, așa cum demonstrează ipoteza numărul 4, aceste abilități sunt stabile în timp.

B. Rey [4, p.10] menționează un paradox al ultimelor decenii: învățarea este studiată și înțeleasă mai bine tocmai prin observarea și cercetarea celor care nu reușesc să învețe, astfel că analiza dificultăților sau a greșelilor oferă informații despre condițiile și modul în care procesele cognitive se produc. Dificultățile și greșelile trebuie privite ca date obiective, abateri de la reguli generale sau situații particulare specifice logicii unor anumiți copii, cercetarea lor fiind potrivită atât constructivismului cognitiv cât și constructivismului social, paradigme dominante la confluența secolelor al XX-lea și al XXI-lea. Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral este justificată atunci când înțelegerea mesajului nu se produce pentru că poate oferi date despre dificultățile pe care elevii le întâmpină. În cadrul cercetării realizate, s-a constatat că elevii pot manifesta dificultăți variate. Printre acestea se numără problemele legate de recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale, dificultățile în identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite, precum și provocările în procesul de interpretare și integrare a ideilor și informațiilor.

În mod special, pentru elevii care se află la un

nivel de alertă în perspectiva înțelegerii mesajului ascultat, este important să se identifice dificultățile specifice. Această abordare diagnostică permite planificarea unor intervenții educaționale direcționate și personalizate, care să vizeze îmbunătățirea mecanismelor de înțelegere orală, dezvoltarea vocabularului, stimularea gândirii inferențiale și consolidarea abilității de a integra informații diverse în mod coerent. O astfel de strategie are potențialul de a îmbunătăți semnificativ competența de receptare a mesajului oral.

Programele școlare pentru disciplina limba și literatura română ar trebui să considere prioritară ascultarea pentru înțelegerea textului, având în vedere faptul că abilitățile de înțelegere verbală se transferă în înțelegerea textului citit. De asemenea, textele folosite pentru a fi ascultate și cele folosite pentru a fi citite, ar trebui diferențiate, în curriculum la clasele I și a II-a.

Cercetarea desfășurată a vizat în special ascultarea și comprehensiunea textului literar narativ. Deși în cadrul experimentului pedagogic ascultarea a fost holistic abordată (ascultarea partenerului de dialog, ascultarea instrucțiunilor, ascultarea în cadrul grupului de lucru, ascultarea emisiunilor pentru copii) nu putem afirma că abilitățile dezvoltate se vor transfera în aceste situații.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ARYADOUST V. An Integrated Cognitive Theory of Comprehension. În: *International Journal of Listening*, 2019, 33:2, pp.71-100, Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1397519>
2. BROEK VAN DEN P., LYNCH J., KENDEOU P., WHITE M., J. Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. În: *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. nr. 4. pp 765-778. Disponibil: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015956>
3. PARIS A.H., PARIS S.G. Assessing narrative comprehension in young children. În: *Reading Research Quarterly*, 2003, 38: pp. 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3> Disponibil: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.38.1.3>
4. REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. *Competențele în școală. Formare și evaluare*, (traducere: Ulici A.). București: Editura Aramis Print, 2012. 175 p. ISBN 978-973-679-932-7.
5. SCÎNTEI L. Navigând prin universuri narative – implicațiile activităților de ascultare în dezvoltarea multidimensională a elevilor. În: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 26, 21-22 martie 2024, Chișinău. Chișinău: (CEP UPSC), 2024, Seria 26, Vol.2, pp. 275-283. ISBN 978-9975-46-943-2. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p275-283>
6. STICHT G. T. et. al. Auditing and Reading: A Developmental Model. În: *Human Resources Research Organization* (HumRRÖ), 1974, 145 p. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED097641>
7. VIANIN P. *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cum să-i dai elevului cheia reușitei?* Cluj-Napoca: Editura ASCR. 2011. 405p. ISBN 978-606-8244-17-4

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.05>
 CZU: 159.954.4/.955:37.015:373

ACTIVITATEA CREATIVĂ ȘI EXPERIENȚA AFECTIVĂ A ELEVILOR DIN ȘCOALA PRIMARĂ

Vasilica-Cristina CĂLESCU,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară, Colegiul Național „Spiru Haret”, Târgu Jiu, România
 ORCID: 0009-0000-2452-7219

Rezumat. *Textul reflectă un registru analitic privind unele investigații în creativitate ilustrând că cercetarea creativității cadrează perfect cu problematica din domeniul afectivității elevului. Intenția este de a prezenta unele revizuri meta-analitice despre realitatea creativă, de a prezenta o viziune conceptuală a mecanismelor subiacente ale creativității și să arătăm cât de important este subiectul respectiv pentru teoria și practica educațională. Ideea acestui articol este să se îndrepte, printr-un excurs metacognitiv, către o relatare echilibrată și dinamică a rolurilor pe care afectul pozitiv (sau negativ) îl joacă în activitatea creativă. Pentru a asigura credibilitatea opiniilor noastre, s-au analizat ideile mai multor cercetători în domeniu.*

Cuvinte-cheie: *activitate creativă, mentalitate creativă, gândire, noutate, originalitate, utilitate, afect pozitiv.*

CREATIVE ACTIVITY AND AFFECTIVE EXPERIENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary. *The main purpose of this article is to put some investigations on creativity into an analytical register and to illustrate that creativity research fits perfectly with the issues in the field of student affectivity. The intention is to present some meta-analytic reviews about creative reality, to present a conceptual view of the underlying mechanisms of creativity, and to show how important the subject is for educational theory and practice. The idea of this article is to move, through a metacognitive excursion, towards a balanced and dynamic account of the roles that positive (or negative) affect plays in creative activity. To ensure our opinions are weighty and credible, the ideas of several researchers in the field were analyzed.*

Keywords: *creative activity, creative mentality, thinking, novelty, originality, utility, positive affect.*

Introducere: activitatea creativă – act de descoperire mintală. În general, activitatea creativă înseamnă elaborarea de lucrări de expresie creativă în arte, afaceri, științe umaniste și în alte discipline care nu sunt produse în conformitate cu principiile cercetării științifice, dar care sunt supuse codurilor de conduită acceptate pentru domeniul în cauză. Activitatea creativă este actul uman de a crea ceva care este diferit de materialele care au contribuit la elaborarea lui, iar crearea prin acte mintale presupune actul de a crea ceva prin gândire. Această idee este relevantă pentru practica educațională, deoarece prin înțelegerea sensului creativității elevul devine sensibil la sensul cunoașterii.

Ca atare, cuvântul *creativ* poate avea o mare varietate de semnificații și poate fi aplicat unor produse la fel de diverse precum desenul unui copil sau teoria relativității generale a lui Einstein. În sens general, R. Sternberg și T. Lubart [11, 12, 13, 14] definesc

creativitatea ca pe o capacitate de a crea lucruri care sunt atât noi, adică *originale, neașteptate*, cât și adecvate, adică *utile, adaptative*, în ceea ce privește constrângerile sarcinii. Prin urmare, constatăm două esențe ale activității creative: *originalitatea și utilitatea*.

În această poziție de definire, M.-C. Shanahan, de exemplu, aderă la ideea că persoanele creative sunt acelea a căror activitate este considerată înaltă în ambele sensuri și se caracterizează prin *originalitate și valoare*. În pofida rolului său central în știință, creativitatea este o constantă ignorată în mai multe cazuri, lăsând elevii într-o neînțelegere a esenței culturii și științei și limitând, de asemenea, calitățile și caracteristicile pe care le pot identifica în activitatea educațională.

Cercetătorii în creatologiei au susținut că principala cheie în vederea îmbunătățirii alfabetizării elevilor în creativitate este implicarea lor în această

activitate. Scopul acestor activități este să le arate elevilor că creativitatea este o calitate importantă în cultură și știință, urmărindu-se ideea că acest lucru le-ar lărgi percepțiile privind practica învățării și ar stimula un număr mult mai mare de elevi care pot să-și construiască o *identitate creativă* [9, p. 63].

Asociația Americană pentru Avansarea Științei sugerează importanța creativității prin includerea imaginației și inventivității într-o descriere a „*obiecturilor minții*” științifice, dar accentul este pus clar pe abilitățile convenționale (inclusiv analiză cantitativă și critică, abilități *de gândire*) și atitudini (cum ar fi scepticismul și *curiozitatea*).

O preocupare cu privire la prezența creativității în știința școlară este aceea că, atunci când lipsește, elevilor li se oferă o viziune restrânsă asupra a ceea ce înseamnă să fii cineva care poate crea și prospera. Percepțiile elevilor despre creație au consecințe pentru conexiunile pe care sunt capabili să le facă în procesul de studiu. Cu alte cuvinte, percepțiile elevilor influențează gradul în care sunt capabili să-și dezvolte *identități științifice*. Aceasta este o preocupare deosebită în sala de clasă primară unde elevii iau primele decizii cu privire la subiectele care le plac și pe care doresc să le continue să le studieze [*Ibidem*, p. 64].

Prin urmare, este nevoie de explorarea activităților creative ca o modalitate de a reduce decalajul dintre elevi și știință prin lărgirea calităților pe care elevii le percep a fi importante. Activitățile creative reprezintă o modalitate de accesare a conceptelor științifice, care ar putea permite elevilor cu percepții de sine orientate spre creativitate să restrângă decalajul dintre ei și cunoaștere [9, p. 65].

Dezbateri. În opinia lui E.Skjorten, activitatea creativă este abilitatea de a folosi priceperea și imaginația pentru a produce ceva nou sau pentru a produce artă; actul de a face acest lucru. Majoritatea, dacă nu toate, definițiile formale ale creativității includ cuvinte precum *nou*, *original*, *inventivitate* sau *similare*. Autorul afirmă că la nivelul elevilor din școala primară, de exemplu, se poate simplifica acest proces în câteva modalități: (a) creând ceva nou; (b) combinând lucruri cunoscute în moduri noi; (c) elaborând lucruri cunoscute în contexte noi.

Reproducerea, susține cercetătorul, prezintă plenar în învățământul primar, poate forma abilități, cunoștințe sporite și o înțelegere mai profundă, poate duce chiar și la creativitate. Dar reproducerea unui desen nu este în sine un act de creativitate. Creativitatea nu este despre ceea ce faci, ci *despre*

o mentalitate. A desena, a picta, a filma nu implică neapărat creativitatea. Această distincție este crucială în educație, le solicită profesorilor să fie atenți la contextul complex care poate împiedica sau stimula creativitatea.

O mentalitate creativă nu urmează, de obicei, un orar, de aceea unii elevi pot, într-o oarecare măsură, să-și schimbe mentalitatea creativă, de exemplu, la lecția de artă plastică, de muzică sau de matematică. Dar ce se întâmplă dacă elevii sunt încurajați să-și folosească mentalitățile creative pe tot parcursul zilei?. Ce se întâmplă dacă acesta devine modul în care „respiră” în educație? [10].

Ca răspuns la întrebările acestea, cercetătorul afirmă că, în fapt, nu putem prescrie exact cum să dezvoltăm mentalitatea creativă a elevilor; deși unii pași în acest sens pot fi proiectați:

- Încurajarea explorării: caută nevăzut, ascultă neauzit, gândește-te la neconceput. Ideile creative pot veni într-o explozie bruscă și neașteptată de inspirație, dar mai des sunt găsite prin explorare și investigare activă;
- Rezervarea „spațiului” pentru creativitate. Avem nevoie de spațiu deschis pentru teste, încercare de concepte și gânduri, de a avea ocazia să ne răzgândim, să eșuăm, să desfacem totul și să le construim din nou. Aceste activități se bazează pe o mentalitate creativă;
- Stimularea elevilor ca „să-și construiască” vocea; când elevii sunt capabili să-și comunice creativitatea, fie că este vorba de cuvinte, artă vizuală, muzică sau orice alte moduri, vor primi, de asemenea, un răspuns. Acest lucru le întărește din nou învățarea, mentalitatea în curs de dezvoltare și adaugă la semnificația de bază a creativității [*Ibidem*].

Creativitatea este necesară pentru a dezvolta practic orice parte a societății noastre. Se spune adesea că avem nevoie de creativitate și inovație pentru a merge mai departe. Însă nu mergem nicăieri dacă îi învățăm pe elevi că, în sine, creativitatea reproduce ceea ce am făcut deja. Deci, trebuie să scăpăm de nerăbdare. Dacă vrem ca totul să sune grozav, trebuie să-i învățăm pe elevi să *reproducă măreția*. Dacă vrem să fie creativi, să-i învățăm să creeze cu propria lor curiozitate [10].

Creativitatea este definită în general ca producerea de idei noi, utile sau de soluții la probleme. Se referă atât la procesul de generare a ideilor, cât și la rezolvarea problemelor și ideea sau soluția reală. Făcând anumite referiri, T.Amabil și coautorii menți-

onează că în concepțiile mai multor autori procesul de variație contribuie, în primul rând, la *noutatea ideii*, iar procesul de selecție contribuie, în al doilea rând, la *utilitatea ideii*, pornind de la ipoteza că noutatea este trăsătura distinctivă a activității creative. Un construct central al acestei viziuni este că probabilitatea de noutate variază în funcție de numărul de elemente cognitive *disponibile pentru asociere*. Ambele aspecte ale cunoașterii ar trebui să contribuie la o mai mare variație a posibilităților de idei, crescând numărul de posibilități neobișnuite pe care elevul să le aleagă în procesul de selecție. Odată ce o idee a fost selectată de către elev, dezvoltarea și comunicarea este un al doilea proces de selecție. Astfel, pentru că creativitatea depinde în mare parte de noutate și pentru că noutatea este în mare parte o funcție a variației cognitive, orice în interiorul cunoașterii normale, care crește variația, poate crește probabilitatea creativității. Afectul, în acest context, este o sursă de asemenea variație [1, p.369].

Personalitatea creativă. Teoria și cercetarea în psihologia personalității și în creativitate au un punct comun: accentul pe *unicitatea individului*. De asemenea, ambele discipline pun un accent esențial pe consistența temporală.

În general, după cum afirmă G.Feist, adulții creativi, în același timp și elevii creativi, sunt mai deschiși la experiențe noi, mai puțin convenționali și mai încrezători în sine, ei se acceptă motivat, ambițios, dominant și impulsiv. Dintre acestea, cele mai mari dimensiuni ale efectului le au deschiderea, conștiințozitatea, autoacceptarea, impulsivitatea. După cum susține autorul, pare să existe stabilitate temporală a acestor dimensiuni distinctive de personalitate a persoanelor creative. Cele mai importante dimensiuni ale *comportamentului creativ* sunt împărțite social în dimensiunile cognitive, motivaționale și afective. Creativitatea, la fel ca majoritatea comportamentelor complexe, necesită o viziune intra- și interdisciplinară și, prin urmare, atenuază atitudinile disciplinare ale personalității [6, p.290].

După cum am menționat, esența unei persoane creative este unicitatea sau ideile și comportamentul ei. Gândirea sau comportamentul creator trebuie să fie atât original, dar și util-adaptativ. Este ușor de a vedea de ce originalitatea în sine nu este suficientă — acolo nu ar fi o modalitate de a distinge gândirea excentrică de gândirea creativă. Pentru a fi clasificate ca fiind creative, gândirea sau comportamentul trebuie, de asemenea, să fie utile din punct de vedere social sau adaptativ. Utilitatea însă are nu

se manifestă doar în sens pragmatic, deoarece comportamentul sau gândirea pot fi considerată utilă pe criterii pur intelectuale sau estetice [*Ibidem*, p.290].

Deși creativitatea se poate aplica și se aplică oricărui domeniu de viață, este deosebit de importantă în arte, științe și educație. În timp ce unele activități ar putea exista nefiind infuzate cu creativitate, aceste domenii nu ar putea exista — creativitatea este *sine qua non*-ul lor. Esența fiecărei activități creative este rezolvarea problemelor în moduri noi și adaptive. Dacă cineva trebuie să facă vreo inferență la caracteristicile unice de personalitate ale persoanelor creative, atunci ar trebui să existe elemente de comparație relevante [6, p. 291].

Dar, pentru a fi creativi, elevii au o nevoie mai puternică decât de obicei de a-și concentra atenția și energiile lor *spre interior*. Originalitatea este un ingredient necesar, dar nu suficient în definirea creativității. A fi original înseamnă să fii unic și diferit de ceilalți — indiferent dacă e conștient și voit sau nu. Este mult mai ușor pentru elevi să fie diferiți și să-și dezvolte propria perspectivă individuală atunci când ei sunt „suficienți” cu propria personalitate. Deși nu sunt exclusiv cognitive, deschiderea, flexibilitatea și imaginația pot fi clasificate ca dispoziții cognitive, deoarece implică fiecare tendințe de răspuns latent spre procesarea informațiilor. Dispoziția de deschidere a elevilor este strâns legată de a avea un stil cognitiv flexibil în abordarea problemelor, de a putea „gândi în afara cutiei” și a nu fi legat prea strâns de anumite perspective.

Deschiderea și flexibilitatea presupun a avea imaginație și a gândi la cum ar putea fi lucrurile, nu cum sunt exact. Fiind receptiv la diferite perspective, idei, oameni și situații, elevii cu deschidere sunt capabili să aibă o gamă largă de gânduri, sentimente și strategii de rezolvare a problemelor, a căror combinație poate duce la soluții sau idei noi și utile [6, p. 300].

Prin urmare, elevii cu mai multă deschidere au obiective mai creative, autoeficacitate creativă mai mare și realizări mai creative și este mai probabil să se vadă pe ei înșiși drept elevi creativi pentru care a fi creativ este apreciat. Prin urmare, este posibil ca elevii deschiși să obțină un impuls mai puternic în bunăstare după ce s-au implicat în acte creative, posibil pentru că activitatea creativă le satisface nevoia mai mare de autonomie [Apud 5, p. 8].

Unii cercetători au propus propriile modele privind personalitatea și comportamentul creativ. Poate cea mai ambițioasă și incluzivă teorie a persona-

lității și creativității este cea oferită de H. Eysenck. El a argumentat o teorie cauzală a creativității care începe cu determinanții genetici, formarea hipocampului (dopamină și serotonină), care conduce la realizare creativă. Cel mai atrăgător aspect al acestui model, deși speculativ pe alocuri, se consideră că este testabil. De un interes deosebit în modelul Eysenck sunt relațiile dintre genetică și procesele neurochimice și trăsăturile creativității (adică personalitatea), care este precursorul direct al creativității. De exemplu, o componentă-cheie implicată în modelul bazat biologic al lui Eysenck este excitarea corticală. Excitația ridicată este asociată cu îngustarea atenției, în timp ce excitarea scăzută este asociată cu o lărgire a atenției. Creativitatea depinde de focalizarea atențională largă și de o extindere cognitivă până la supraîncludere [Apud 6, p. 302].

Dintr-o tradiție teoretică diferită, Russ a propus un model care integrează conceptual constatările empirice cunoscute privind relația dintre creativitate și dispozițiile afective. Ea a emis ipoteza că accesul la afect, încărcătura gândurilor și deschiderea către stările afective duc la abilitățile de gândire divergente de asociere liberă, la amploarea atenției și fluiditatea gândirii, precum și la abilitățile de transformare și la flexibilitate cognitivă.

Acești autori au dezvoltat modele teoretice bazate pe descoperiri empirice care sugerează mecanisme psihologice ce stau la baza conexiunii dintre stările afective, trăsăturile afective, dispozițiile cognitive și creative [Apud 6, p. 303].

Raportul activitate creativă – afect. Bazându-se pe modele de creativitate ca instrument de promovare a bunăstării, Conner T.S., Deyoung C.G., Silvia P.J. au examinat în studiul lor relațiile din timpul zilei dintre activitatea creativă, afect și prosperare. Un eșantion mare de tineri au luat parte la un studiu zilnic de două săptămâni. În fiecare zi au raportat cât timp au cheltuit pentru activitățile creative, efectele pozitive sau negative și prosperarea zilnică. Modelele cu mai multe niveluri au dezvăluit că tinerii s-au simțit mai bine în zilele când au raportat mai multă activitate creativă decât de obicei. În general, aceste constatări susțin accentul emergent pe creativitatea de zi cu zi ca mijloc de cultivare a funcționării psihologice pozitive. Activitatea creativă de zi cu zi dezvăluie un șir de aspecte, printre care și acelea dacă oamenii creativi sunt mai fericiți și mai mulțumiți de viața lor și dacă creativitatea are un cost emoțional, așa cum este sugerat de obicei [5].

Prin analize competente cercetătorii au formulat

o componentă critică: dacă putem arăta efectele de peste zi ale comportamentului creativ asupra bunăstării, atunci aceste rezultate ar putea sugera creativitatea ca un posibil punct de intrare pentru îmbunătățirea bunăstării. Ei au presupus că activitatea creativă zilnică generează creșteri ale bunăstării în ziua următoare. S-a testat dacă activitatea creativă crește sentimentele de bine pentru toți oamenii sau doar pentru unii oameni, aceasta fiind o întrebare importantă, deoarece ar putea stabili condiții limită pentru beneficiile creativității de zi cu zi [4, p. 7].

Există o recunoaștere tot mai mare că activitatea creativă este asociată cu *funcționarea emoțională*. Cea mai mare parte a cercetărilor se concentrează asupra modului în care emoțiile beneficiază creativitatea, aceasta provenind dintr-un loc de pozitivitate pentru majoritatea persoanelor.

O analiză a literaturii privind starea de spirit și creativitatea a constatat că stările emoționale care erau pozitive, activate și motivante, stări cum ar fi să te simți fericit, optimist și exaltat, au fost în mod deosebit susceptibile de a stimula idei creative. S-a demonstrat că stările emoționale pozitive cresc creativitatea, indiferent prin ce sunt induse stările emoționale.

De exemplu, s-a constatat că un afect pozitiv mai mare precede rezolvarea creativă a problemelor la locul de muncă. În mod similar, un studiu amplu a constatat că elevii au mai multe șanse să rezolve obiective creative în zilele în care s-au simțit energici și fericiți, dar nu supărați sau posomorâți. În general, aceste studii sugerează că stările emoționale pozitive favorizează comportamentul creativ [4, p. 5].

Însă consecința emoțională a creativității este încă o întrebare deschisă. Mai puțin înțeles este efectul creativității asupra stărilor emoționale: care este beneficiul emoțional (dacă există) de a fi creativi; dacă crearea unui nou fel de mâncare sau găsirea unei soluții inedite pentru o problemă are vreun beneficiu pentru bunăstare. Deși unele acte creative ar putea fi ușoare, distractive și imediat plăcute pentru elevi, alte acte creative sunt mai dificile și s-ar putea ca elevii să nu se simtă bine în timpul procesului (cum ar fi scrisul, pentru unii, sau învățarea să cânte la un instrument muzical sau o problemă spre rezolvare, pentru alții).

Unele cercetări susțin ideea că activitatea creativă îmbunătățește bunăstarea emoțională. T.S. Conner și coautorii aduc ca exemplu cercetările transversale la locul de muncă prin care s-a descoperit că angajații suedezi care și-au evaluat locul de muncă,

fiind drept unul creativ, au raportat un entuziasm mai mare și mai puțină depresie decât angajații care și-au văzut locul de muncă fiind mai puțin creativ. Un alt studiu a constatat că o creativitate mai ridicată a angajaților, așa cum a evaluat managerul lor, a fost legată de un mai mare entuziasm și interes auto-raportat și o mai mică plictiseală sau depresie [Ibidem, p. 5].

Un alt studiu longitudinal în două valuri a constatat relații reciproce semnificative între creativitate și afect în rândul elevilor. Participanții au raportat îmbunătățiri ale creativității, sugerând relații cauzale reciproce între creativitate și afect. Proiectele de intervenție sunt încă relativ mai rare în cercetarea activității creative, dar cercetările sugerează că intervențiile în realizarea de artă pot reduce stresul și anxietatea și că *programele de expresie creativă* la clasă care încorporează dans, teatru sau arte vizuale pot îmbunătăți sănătatea mintală a copiilor.

O altă întrebare deschisă este modul în care creativitatea ar putea influența alte elemente de bunăstare în afară de afect. Ne-am putea aștepta ca creativitatea să fie în mod special legată de prosperare sau de ceea ce psihologii au descris drept „bunăstare eudaimonică”, o stare de funcționare optimă însoțită de sentimente de sens, angajament și scop în viață. Activitățile creative sunt adesea auto-condușe și motivante intrinsec, motivații-cheie ce conduc la o mai mare prosperare [4, p. 6].

Epistemologic vorbind, cercetarea realizată de T.Conner, C. Deyoung, P. Silvia sugerează că activitatea creativă de zi cu zi duce la creșterea bunăstării copiilor. Aceștia au simțit mai mult entuziasm și mai multă prosperare în zilele când au fost mai creativi decât în mod normal. Activitatea creativă a elevilor mici din ziua precedentă prezice în mod semnificativ un afect pozitiv energizant a doua zi. Această constatare sugerează un anumit tip de *spirală ascendentă* pentru bunăstare și creativitate: implicarea într-un comportament creativ duce la creșterea bunăstării în ziua următoare, iar această bunăstare crescută este probabil să faciliteze activitatea creativă [4, p. 14].

Un studiu privind modul în care afectul se leagă de activitatea creativă au realizat și T. Amabil și coautorii săi [4, p. 15]. Folosind date longitudinale cantitative și calitative în baza cercetării mai multor subiecți, ei constată că afectul pozitiv se leagă pozitiv de creativitate și că relația este una *simplă liniară*. Analizele operate identifică un efect pozitiv ca antecedent al gândirii creative, cu perioade de

incubație de până la două zile. Analizele calitative identifică afectul pozitiv ca o consecință a evenimentelor gândirii creative, precum și un concomitent al procesului creativ. Cercetările empirice validează și influențe afective asupra unui număr de rezultate ale activității de învățare, inclusiv productivitatea și eficiența. Activitatea creativă pare a fi un eveniment încărcat afectiv, una în care procesele cognitive complexe sunt modelate de experiența emoțională [5].

Dacă privim lucrurile mai mult în corelație cu ideile anterioare, constatăm, de exemplu, că autorii se raliază ideii că afectul pozitiv are trei efecte primare asupra activității cognitive. În primul rând, afectul pozitiv face ca materialul cognitiv să fie disponibil pentru procesare, crescând numărul de elemente cognitive disponibile pentru asociere. În al doilea rând, duce la o atenție mai complexă la contextul cognitiv, crescând amploarea acelor elemente care sunt tratate ca fiind relevante pentru problema în cauză. În al treilea rând, crește flexibilitatea cognitivă, crescând probabilitatea ca diversele elemente cognitive să fie asociate de fapt. Împreună, aceste procese duc la un efect pozitiv și au o influență pozitivă asupra creativității [5, p. 469].

În același timp, emoțiile pozitive largesc sfera atenției (este în creștere numărul de elemente cognitive disponibile pentru asociere) și domeniul de aplicare a cunoașterii (crește numărul elementelor care sunt tratate ca fiind relevante pentru problemă). Luate împreună, aceste rezultate empirice oferă dovezi substanțiale că afectul pozitiv poate induce schimbări în procesarea cognitivă care facilitează creativitatea. Astfel, dacă starea de spirit pozitivă într-o anumită zi crește numărul și amploarea gândurilor disponibile, gândurile suplimentare se pot incuba peste noapte, crescând probabilitatea de gânduri creative a doua zi.

Ceea ce dorim să punem în evidență este că un corp extins de cercetări a arătat că prezența afectului pozitiv crește probabilitatea ca să fie dezvoltate idei noi și utile. Afectul pozitiv duce la o creativitate mai mare, deoarece activează cunoașterea și crește flexibilitatea cognitivă. Autorii au găsit sprijin pentru o relație liniară între afectul pozitiv și creativitate: cu cât subiecții au experimentat mai multe evenimente pozitive și cu cât nivelul lor de afect pozitiv este mai mare, cu atât performanța lor creativă era mai bună [Apud 3, p. 435].

Însă ar fi cu totul nefiresc să se înlătore din domeniul analizei faptul că majoritatea studiilor raportează fie o relație negativă, fie deloc între

afectul negativ și creativitate. În orice moment, concentrarea îngustă a atenției asociată cu afectele negative împiedică mai degrabă decât facilitează creativitatea; cu toate acestea, afectul negativ contribuie la creativitate printr-un proces întârziat, care depinde de prezența ulterioară a afectului pozitiv. Afectul negativ atrage atenția asupra problemelor și semnaleză că efortul trebuie investit pentru a rezolva o situație problematică. Detectarea problemelor în timpul unei faze de afect negativ poate provoca, de asemenea, procese de incubare care au ca rezultat idei noi într-un moment ulterior. În timpul unui episod ulterior de afect pozitiv, flexibilitatea cognitivă și activarea cresc, iar cunoașterea este procesată de sus în jos. Prezența afectului pozitiv permite creativitatea, iar idei noi apar în timpul unui episod de afect pozitiv, însă fără o fază anterioară de afect negativ care să pună bazele ideilor noi, afectul pozitiv ar trebui să fie mai puțin strâns legat de creativitate, susține R. Bledov și coautorii [3, p. 435].

Pe cale de consecință, introducând în ecuație caracteristicile distincte ale activității creative, ne-am propus să ne aliniem ideilor formulate de către cercetători privind interacțiunea dinamică a afectelor pozitive și negative care conduc la creativitate. O perspectivă dinamică asupra legăturii afect-creativitate sugerează astfel că reglarea afectului pozitiv joacă un rol-cheie pentru atingerea unor niveluri înalte de creativitate. Într-un mod comparabil, concentrarea asupra variabilelor cum ar fi stările sau trăsăturile psihologice, este insuficientă pentru a explica și a influența creativitatea elevilor mici. Credem că o relatare validă din punct de vedere teoretic și util din punct de vedere practic a creativității ele-

vilor trebuie să beneficieze de o concentrare asupra proceselor dinamice din care decurge creativitatea acestora. Pe astfel de temeuri ne-am fundamentat clarificările teoretice pe care le-am dedus analitic.

Concluzii.

Drept caracteristici de bază ale activității creative sunt *originalitatea, utilitatea, valoarea* sau caracterul neașteptat, caracterul adecvat, adaptabil, inventivitatea. *Alfabetizarea creativă* a elevilor mici presupune faptul că aceștia să conștientizeze că activitatea creativă este o calitate importantă în cultură și în știință în scopul de a lărgi percepția privind practica învățării. Activitatea creativă intelectuală contribuie la formarea identității științifice și reducerea decalajului dintre elevi și știință sau cunoaștere.

Activitatea creativă este un *sine qua-non* al educației. O *mentalitate creativă* a elevilor poate fi dezvoltată prin încurajarea explorării, rezervarea „spațiului” pentru creativitate. Probabilitatea de noutate a activității creative variază în funcție de numărul de *elemente cognitive disponibile pentru asociere*. Or, noutatea este, în mare parte, o funcție a variației cognitive. Creativitatea depinde, esențialmente, de focalizarea largă a atenției și de o extindere cognitivă până la supra-includere.

Învățătorii trebuie să țină seama de faptul că relațiile dintre activitatea creativă și afect este una benefică, în formă de *spirală ascendentă*. Cercetările calitative identifică afectul pozitiv ca o consecință și un concomitent al procesului creativ. Activitatea creativă este un eveniment încărcat afectiv, în care procesul cognitiv este modelat de experiența emoțională a elevului și în care crește flexibilitatea cognitivă și de asociere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AMABIL T.M., BARSADE S., MUELLER J., Staw, B. Affect and creativity at work. În: *Administrative Science Quarterly*, 2005, nr.50, pp.367-403. ISSN 0001-8392.
2. BARRON F., HARRINGTON D. Creativity, intelligence, and personality. În: *Annual Review of Psychology*, 1981, nr.32, pp. 439-476. ISSN 0066-4308.
3. BLEDOV R., ROSING K., FRESE M. A dynamic perspective on affect and creativity. În: *Academy of Management Journal*, 2013, nr.56, pp. 432-450. ISSN 0001-4273.
4. CONNER T.S., DEYOUNG C.G., SILVIA P.J. Everyday creative activity as a path to flourishing. În: *The Journal of Positive Psychology*, 2016, nr.13 (2), pp.4-23. ISSN 2587-0130. Activitatea creativă de zi cu zi ca o cale către înflorire
5. CONNER T.S., SILVIA R.J. Creative days: A daily study of emotion, personality, and everyday creativity. În: *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 2015, nr. 9, pp.463-470. ISSN 1931-3896.

6. FEIST G. J. A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. În: *Personality and Social Psychology Review*, 1998, vol.2, nr.4, pp. 290-309. ISSN 1088-8683.
7. HENNESSEY B.A., AMABILE T.M. Creativity. În: *Annual Review of Psychology*, 2010, nr.61, pp. 569-598. ISSN 0066-4308
8. RUSHTON J. P. Creativity, intelligence, and psychoticism. În: *Personality and Individual Differences*, 1990, nr. 12, pp.1291-1298. ISSN 0191-8869
9. SHANAHAN M.-C. Creative Activities and Their Influence on Identification in Science: Three Case Studies. În: *Journal of Elementary Science Education*, 2009, vol. 21, nr. 3, pp. 63-79. ISSN 1090-185x.
10. SKJORTEN E. *Creativity – an activity or a mindset?* Disponibil: <https://global-edtech.com/creativity-an-activity-or-a-mindset/> Creativitatea – o activitate sau o mentalitate?
11. STERNBERG R. J., LUBART T. I. An investment theory of creativity and its development. În: *Human Development*, 1991, nr.34, pp.1-32.
12. STERNBERG R. J., LUBART T. I. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press, 1995.
13. STERNBERG R. J., LUBART T. I. Investing in creativity. În: *American Psychologist*, 1996, nr.51, pp.677-688.
14. STERNBERG R. J., LUBART T. I. The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: R. J. STERNBERG (Ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999, pp.3-15.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.06>
CZU: 37.0:373.091

REPREZENTĂRI ALE CONTEXTULUI SOCIO-PEDAGOGIC ÎN ÎNVĂȚAREA STRATEGICĂ

Doina-Mădălina GULIE-BADEA,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesoară, Liceul Tehnologic Turburea, județul Gorj, România
ORCID: 0009-0007-1482-3998

Rezumat: *Textul propune un repertoriu de priorități pentru a accelera reînnoirea și transformarea modelelor de învățare, în general, și a învățării strategice, în special. Pentru a face ca astfel de eforturi de reînnoire să reușească la nivel de învățare strategică, se încearcă identificarea, în cadrul general al mentalității pedagogice, acele direcționări ce caracterizează și determină acest tip de învățare. Pornind de la perspectiva învățării strategice ca răspuns la provocările generate de mediul imprevizibil al zilei de azi, se ajunge la evidențierea capacității de a modifica acțiunile pentru a prospera în noile condiții, la învățarea strategică ca un tip distinct de învățare, ca o contribuție la adaptare continuă.*

Cuvinte-cheie: *învățare strategică, predarea strategică, context, schimbare, adaptare, construirea cunoașterii, capacitate dinamică.*

SOCIO-PEDAGOGICAL CONTEXT REPRESENTATIONS IN STRATEGIC LEARNING

Summary: *This article proposes a repertoire of priorities to accelerate the renewal and transformation of learning models in general, and strategic learning in particular. In order to make such renewal efforts more likely to succeed in the context of strategic learning, the goal is to identify, within the broader pedagogical mindset, the directions that characterize and determine this type of learning. Starting from the perspective of strategic learning as a response to the challenges generated by today's unpredictable environment, the article highlights the ability to modify actions in order to thrive under new conditions, presenting strategic learning as a distinct type of learning, a contribution to continuous adaptation.*

Keywords: *strategic learning, strategic teaching, context, change, adaptation, knowledge building, dynamic capacity.*

Introducere. În timp ce perspectiva învățării în general a câștigat o atenție din ce în ce mai mare în ultimii ani și are un rol central în literatura de specialitate, se cunosc mai puține despre procesele și mecanismele specifice ale *învățării strategice*. Din cauza acestor probleme nerezolvate și a naturii fragmentare a cercetărilor în domeniu dispunem de mai puține lucrări teoretico-empirice privind *învățarea strategică*, afirmă Ch.Siren într-un studiu consacrat învățării strategice [16].

Într-un fel asemănător gândesc și M.S.Burchard și P. Swerzewski, care susțin că procesul de învățare ca atare depășește conținutul informațiilor ce reflectă faptul că elevul învață cu tot mai multă efi-

cacitate, iar îmbunătățirea învățării, în același timp și a învățării strategice, nu doar cunoașterea conținutului, este un rezultat important al educației ce urmează a fi cercetat și valorificat în practica educațională [5].

Căutând rațiunile care conduc spre o înțelegere clară a învățării strategice, trebuie să menționăm că perspectiva învățării strategice răspunde provocărilor generate de un mediu imprevizibil, în care trăim astăzi. Învățarea strategică este o capacitate specifică de învățare ce permite elevilor să integreze în mod continuu experiențele și cunoștințele în strategii ce le permit să facă față discontinuităților și perturbărilor din propria învățare [16, p. 497].

Discuții. În contextul unei cercetări cuprinzătoare, M. Barnett, de exemplu, a completat abordările contradictorii de *învățare profundă și învățare superficială* cu o altă perspectivă: el a observat că unii elevi învață din *dorința pozitivă de a obține note mari* și atunci apare un nou tip: *învățarea strategică*. Aici cercetătorul vorbește despre obținerea notelor mari nu de dragul acestora, ci în perspectiva performanței în învățare, conferind obținerii notelor mari un sens profund pozitiv. Pentru aceasta elevii folosesc un bun management al timpului, astfel ei își monitorizează permanent eficiența (*prin notele primite*). Elevul este atent la două aspecte: conținutul academic de învățat și cerințele evaluării. Prin urmare, încearcă „să citească” situația sau contextul pentru a decide ce tip de învățare i-ar aduce cele mai mari note sau cele mai bune rezultate. Iată de ce – în mod aparent paradoxal – uneori elevul, care este axat pe învățarea strategică, utilizează o *învățare profundă* și alteori una așa-zisă *superficială*. Învățarea strategică are și ea un tip de învățare opusă: *învățarea apatică* (elevul nu are nici o direcție și nici un interes în învățare).

De asemenea, învățarea strategică este un proces prin care se observă schimbările de mediu social și se dezvoltă capacitatea de a-și modifica acțiunile pentru a prospera în noile condiții. O mare parte din sarcina de a defini în mod clar învățarea strategică presupune explicarea asemănărilor și distincțiilor sale față de o mulțime de alte noțiuni. Noțiunea cea mai frecvent relaționată cu învățarea strategică este *învățarea organizațională*. Deși mulți au folosit aceste noțiuni în mod interschimbabil, învățarea strategică este un tip distinct de învățare organizațională. Se învață în moduri care permit să se exploateze mai bine mediul prezent și se învață în moduri ce permit să se exploreze și să se adapteze eficient la mediile viitoare [2]. Învățarea strategică este, de asemenea, diferită de *învățarea individuală*.

Cunoaștem că implementarea unei noi strategii prezintă un set diferit de provocări în raport cu conștientizarea nevoii de schimbare. Dacă ne referim nemijlocit la învățarea strategică, aceasta poate fi tratată ca o contribuție la, dar nu ca, un act de adaptare. Ca rezultat, apare o puternică atracție inerțială către exploatarea continuă, ce poate duce într-o *capcană a competențelor*. O capcană a competențelor, afirmă M. Barnett, poate să apară atunci când performanța obținută în baza unei proceduri „inferioare” determină acumularea unei experiențe mai

bune decât a unei experiențe acumulate cu o procedură „superioară”, dar inadecvată. Elevul poate stabili un reper de rutină pentru a evalua dacă își atinge sau nu obiectivele, cum ar fi cifrele zilnice de notare. Pe baza a ceea ce învață din această rutină, elevul își poate ajusta continuu procesul de învățare, astfel încât să-l maximizeze și să-i minimizeze defectele [Apud 2].

Cadrul conceptual al învățării strategice. Învățarea strategică reprezintă o nouă abordare în valorificarea strategică și a apărut din ideea elaborării unei strategii ca proces de învățare. Această abordare a fost denumită *școala de învățare strategică*, avându-i ca fondatori pe Mintzberg și Lampel. Ca atare, abordarea învățării strategice folosește teoriile de învățare organizațională pentru a oferi o perspectivă asupra modului în care se pot dobândi, interpreta, distribui și încorpora noile cunoștințe importante din punct de vedere strategic pentru a facilita și a re-crea continuu avantajul cognitiv [Apud 16, p.499].

Conceptul de învățare strategică are o serie de asemănări cu viziunea de procesare a informațiilor și viziunea capacității dinamice și a capacității de absorbție. Mai mulți cercetători (B.S. Anderson, J.G.Covin, D.P. Slevin[1]; K.Kuwada [9]; J.Tardif [17] et.al.), susțin că învățarea strategică este un proces la nivel strategic și ar trebui definit ca un tip specific de învățare ce se referă la capacitatea de a procesa cunoștințele la nivel strategic prin reînnoirea permanentă a strategiei. Astfel, în comparație cu procesele de învățare cu o singură buclă, ce permit ajustări eficiente la soluții, procese și proceduri familiare, învățarea strategică este o învățare cu mai multe bucle, care permite subiecților să obțină niveluri mai înalte de adaptare. În consecință, învățarea strategică reprezintă procesul de învățare de ordin superior.

Modelul procesului de învățare strategică propus de K.Kuwada [9] se bazează pe un studiu ce vizează explicarea rolului cunoștințelor în dezvoltarea pe termen lung și reorientarea strategică. În modelul lui învățarea strategică este descrisă ca un proces de învățare socială care integrează diferite niveluri de învățare, inclusiv procese atât de creare, cât și de *distilare a cunoștințelor strategice*. În procesul de distilare și transfer al cunoștințelor, cunoștințele tactice la nivel individual sunt convertite în cunoștințe explicite la nivel general și, în cele din urmă, sunt cristalizate ca o experiență. K.Kuwada rezumă prin-

cipalele procese care formează învățarea strategică, cum ar fi crearea și achiziția de cunoștințe, interpretarea informațiilor, transformarea și distribuirea informațiilor și păstrarea cunoștințelor în memorie [Apud 16, p. 500].

Cercetătoarea C.Siren definește și ea procesele de învățare strategică subiacente, cum ar fi crearea, distribuirea, interpretarea și implementarea strategică a cunoștințelor. În plus, deoarece studiile asupra capacităților de învățare susțin că căutarea creativă și crearea de sens strategic sunt procese cognitive cruciale, care influențează dezvoltarea noilor cunoștințe, aceste procese sunt componente ale procesului de învățare strategică. Crearea cunoașterii este, de obicei, considerată a fi antecedentă interpretării și acțiunii cunoștințelor. Prin urmare, este un punct de plecare important pentru procesul de învățare strategică. Cercetătorii au definit cel mai adesea crearea de cunoștințe ca fiind căutarea mediului extern pentru a identifica evenimente importante sau probleme care ar putea afecta o cunoaștere [16, p. 502].

Deoarece noțiunea de învățare strategică se bazează pe viziunea de procesare a informațiilor, este previzibil, după cum am menționat, că atare conceptualizare a învățării strategice să aibă asemănări cu alte concepte legate de învățare și cunoaștere. Acesta este mai ales cazul când luăm în considerare argumentul că procesele de învățare școlară sunt elementele de bază în spatele conceptelor de management al cunoștințelor, capacități dinamice și capacități de absorbție. Cu toate acestea, ca și în cazul tuturor conceptelor relativ noi, definirea precisă a fenomenelor studiate și delimitarea relației sale cu alte constructe relaționale este importantă și merită în mod clar atenție. În general, relațiile exacte între diferitele dimensiuni ale capacității de absorbție, adică de a dobândi, asimila și utiliza cunoștințe externe legate de cercetare și dezvoltare și învățarea strategică ca proces de cunoaștere, de creare, diseminare, interpretare și implementare a cunoștințelor strategice, rămân relativ neexplorate în practica educațională [15, p. 15].

Așadar, un posibil model de învățare strategică trebuie să țină cont de aptitudinile, voința, mediul academic și social și capacitatea acestuia de a se autoglementa, având în vedere aceste condiții [18].

Predarea strategică – corolar determinant. Ca un corolar al învățării strategice, *predarea strategică* poate fi definită ca o modalitate de a lua decizii cu privire la

o disciplină, o clasă sau chiar un întreg curriculum printr-o analiză a variabilelor cheie din situația de predare. Aceste variabile includ caracteristicile elevilor, obiectivele de învățare și preferințele educaționale ale profesorului. Odată ce aceste variabile au fost analizate, pot fi luate decizii informate cu privire la conținutul temei predate, structura, metodele de evaluare și alte componente-cheie.

Predarea strategică se degajă din domeniul psihologiei cognitive și își propune să informeze elevii cu privire la mijloacele pe care le folosesc pentru a învăța, înțelege și transfera cunoștințe. Predarea strategică acordă o mare importanță cunoștințelor anterioare ale elevului și transferului de noi cunoștințe.

Abordată în conformitate cu programul de formare, predarea strategică face elevul activ în procesul de dobândire a cunoștințelor și, într-un astfel de cadru, predarea devine diferențiată și personalizată. Profesorul „strategic” este un mediator. Sarcinile pe care le propune trebuie să fie semnificative și, neapărat, contextualizate [10].

În aria acestor reflecții, autonomia elevilor trebuie să fie o prioritate pentru ca aceștia să devină conștienți de mecanismele puse în aplicare în timpul construcției propriilor cunoștințe. Predarea strategică urmează anumite faze.

Astfel, *prima fază* este cea de pregătire pentru învățare. Este împărțită în patru pași: discutarea obiectivelor sarcinii, revizuirea materialului, activarea cunoștințelor anterioare și dirijarea atenției și a interesului.

A doua fază, prezentarea conținutului, este împărțită în trei etape: prelucrarea informațiilor, integrarea cunoștințelor și asimilarea cunoștințelor.

Ultima fază se referă la aplicarea și transferul învățării și este subdivizată în trei etape: evaluarea formativă și sumativă a învățării, organizarea ideilor într-un tot coerent și, în final, transferul extensiilor de cunoștințe. Motivația academică determină gradul de implicare, participare și persistența elevului în învățarea sa.

Predarea explicită este predarea *ce, de ce, când, cum* a cunoștințelor teoretice, precum și o strategie cognitivă și metacognitivă bazată pe modelare, practică dirijată, practică cooperativă și practică autonomă. [10].

În felul acesta, predarea strategică presupune ca profesorul să cunoască cele mai eficiente strategii de învățare. De asemenea, predarea strategică se bazează pe faptul că profesorul acordă o importan-

ță mai mare *calității cunoștințelor* decât *cantității de informații*, că se concentrează pe activitatea mentală care permite elevului să transforme informația în cunoștințe. Într-adevăr, un elev activ este un elev activ mental și în raport cu o prelegere, dar și cu o activitate practică. Profesorul strategic îl ajută pe elev să dezvolte expertiza, învățându-l să-și transfere cunoștințele, oferindu-i situații de învățare variate. Asigură astfel trecerea de la informare la cunoaștere.

În scrierile sale J. Tardif este interesat să arate importanța predării strategice și pune un accent deosebit pe diferitele roluri strategice ale *profesorului strategic*. Același autor se bazează pe psihologia cognitivă pentru a explica modul în care strategiile eficiente îi permit elevului să depășească dificultățile de înțelegere [Apud 4, p.69].

J. Tardif consacră un studiu amplu informațiilor despre diferitele roluri care fac un profesor mai strategic. Potrivit autorului, acest tip de predare oferă profesorului posibilitatea de a juca mai multe roluri, el este: gânditor, decident, motivator, mediator, antrenor etc. Pe baza principiilor psihologiei cognitive, Tardif arată că cel care învață trebuie să fie un element activ și să beneficieze de cunoștințe anterioare pentru a face față celor noi. Procesarea cunoștințelor se realizează prin ceea ce același autor numește „*o negociere cognitivă*”. Acest fapt permite crearea unei noi rețele de cunoștințe în memoria de lungă durată a elevului. Toată această operațiune necesită prezența unui profesor gata să ajute elevul să creeze o nouă rețea bazată pe achiziție de diferite tipuri de cunoștințe, permițând trecerea de la un context de învățare la altul: Astfel, participarea activă a profesorului este necesară în măsura în care aceasta permite elevului să construiască cunoștințe, de unde și importanța predării strategice [17].

Această predare oferă mai multe detalii despre parametrii care duc ca profesorul să aleagă și să planifice activitățile oferite elevului. Predarea strategică este, în părerea formulată de N.Boubir, un echilibru delicat între tipul de asistență de care are nevoie elevul pentru a procesa conținutul și a dezvolta strategii eficiente și economice și dobândirea treptată a independenței necesare pentru prelucrarea autonomă a informației [4, p. 71].

Trăsături specifice. Gândirea vine de la sine. Nu trebuie să facem acest lucru în mod special, pur și simplu se întâmplă. Dar putem să și facem acest lucru în diferite moduri. De exemplu, putem gândi

pozitiv sau negativ. Putem gândi cu „inima” și putem gândi cu judecată rațională. Putem gândi, de asemenea, strategic și analitic, și matematic, și științific. Acestea sunt câteva dintre multiplele moduri în care mintea poate procesa gândirea. Modelul de învățare strategică oferă un cadru cuprinzător pentru dezvoltarea strategiilor adecvate de învățare, având în vedere condițiile unice ale fiecărui elev pentru fiecare experiență de învățare dată [18].

În general, abilitățile strategice se referă la cunoștințele de conținut ale elevului, conștientizarea personală a punctelor forte și a punctelor slabe și capacitatea de a folosi abilități eficiente, cum ar fi stabilirea de obiective, ascultarea și lectura activă, luarea de note. Importantă este și starea de spirit a elevului. Aceasta include motivația, felul în care se simte în învățare (de la frică și anxietate la entuziasm și bucurie), convingerile despre abilitățile proprii și nivelul de angajament față de obiectivele personale.

În acest cadru referențial, trebuie să precizăm că *autoreglementarea* în învățarea strategică este modul în care elevul recunoaște și gestionează fiecare dintre acești factori. Pentru a fi strategic în ceea ce privește învățarea, elevul poate exercita autocontrolul sub formă de gestionare a timpului, control emoțional, căutare de asistență și/sau monitorizare a progresului. În felul acesta, un elev care face acest lucru are mai multe șanse să aibă succes decât unul care nu reușește să se autoregleze [18].

După cum este cunoscut, mediul academic cuprinde și factori care sunt externi elevului, dar care totuși influențează procesul de învățare personală. Aceștia presupun accesul la resurse de sprijin academic, cerințele anumitor sarcini, așteptările profesorului, contextul social în care își desfășoară activitatea elevul. În cadrul acestui model, elevul este întotdeauna în centru. Fiecare elev are o poziție unică în ceea ce privește abilitățile, voința și mediul academic; De asemenea, este la latitudinea fiecărui elev să exercite autoreglementarea acolo unde este posibil, pentru a minimiza sau a manevra factorii care interferează cu învățarea și pentru a maximiza factorii care o susțin [18].

Învățarea strategică presupune o capacitate de a privi dincolo de mentalitățile stabilite. Elevul trebuie mai întâi să „dezînvețe” sau să „deblocheze” modelele mentale existente. Învățarea strategică are loc ca un punct culminant al unei serii de schimbări progresive. Fiind mai mult sau mai puțin complexă

decât învățarea de rutină, fie cognitivă sau noncognitivă, învățarea strategică se dovedește a fi destul de dificilă [2].

În tentativa de a pune în evidență specificul învățării strategice trebuie să menționăm că aceasta se bazează pe învățare ca proces de creare și aplicare a *descoperirii*. Spre deosebire de strategia tradițională, care vizează producerea unei schimbări unice, învățarea strategică conduce la adaptarea continuă. Procesul respectiv constă din patru pași de acțiune – *învățare, concentrare, aliniere și executare* – ce se bazează unul pe altul și se repetă (ca al cincilea pas) într-un ciclu continuu. Procesul de învățare strategică nu este de o singură dată. Trebuie să fie repetat iar și iar, astfel încât să se învețe în mod continuu din propriile acțiuni și din „scanarea” mediului social și educațional, modificând în consecință strategiile [13].

Când elevul vrea să obțină un rezultat important, cheia succesului este să creeze un proces care să-l ducă într-acolo. Pentru ca învățarea strategică să funcționeze, trebuie să fie o parte integrantă a modului în care este condusă de către profesor, nu o linie secundară sau condusă doar de elev, susține W.Pietersen [Apud 13].

După cum s-a constatat, caracteristicile distinctive ale învățării strategice sunt că pornește de la un set curent de ipoteze de bază și se termină cu un nou set de ipoteze de bază. Gândirea strategică implică *gândirea în avans* și anticiparea posibilelor rezultate ale diferitelor acțiuni. În educație, gândirea strategică este esențială [1, p. 220].

Ca să fim și mai expliciti, trebuie să remarcăm că scopul învățării strategice este de a ajuta elevii să devină *auto-direcționați pe tot parcursul vieții*, să poată învăța eficient în orice mediu de învățare [14]. În mod ideal, ne-am dori ca elevii să fie *auto-direcționați* și să fie capabili să *evalueze* cerințele unei sarcini de învățare, să-și *evalueze* propriile cunoștințe și abilități, să-și *planifice* abordarea, să-și *monitorizeze* progresul și să-și *ajusteze* strategiile după cum este necesar. În plus, după activitatea de învățare elevii vor *reflecta asupra* strategiilor sau vor *evalua* strategiile pe care le-au implementat pentru a determina cum își pot îmbunătăți strategiile de învățare pentru data viitoare [14].

Pentru a răspunde acestei necesități, este nevoie de dezvoltarea unei înțelegeri multidimensionale a conceptului de învățare strategică și a subproceselor

lor sale, de un cadru de învățare strategic integrativ, explicând modul în care cunoștințele cu valoare strategică sunt dobândite și aplicate în mod continuu pentru a crea, extinde și modifica strategiile proprii învățării. După cum am menționat, învățarea strategică este înțeleasă ca un nivel superior, capacitatea de învățare constând din procese de cunoaștere pentru crearea, diseminarea, interpretarea și implementarea cunoștințelor strategice. Învățarea strategică este similară cu ideea *capacității dinamice*, dar se extinde dincolo de teoriile bazate pe resurse prin integrarea viziunii emergente a strategiei în discuția privind capacitatea dinamică.

Căutarea creativă este un element important care stă la baza noilor achiziții externe de cunoștințe, în timp ce conceptul de creare a sensului strategic pune în lumină procesele interne de dezvoltare a cunoștințelor. În plus, modelul evidențiază faptul că învățarea strategică are loc la mai multe niveluri. Pe baza cadrului teoretic propus, Siren C. dezvoltă un instrument pentru măsurarea învățării strategice prin integrarea elementelor din învățare și dinamica existentă [16, p. 498].

În esență, afirmă cercetătoarea, o strategie emergentă este un proces de învățare continuă, când strategia ia ființă și se modelează prin acțiuni inițiate de elevi fără niciun plan formal sau intenție de a face acest lucru. Ideea de strategie emergentă provine din *cercetarea extinsă* [15, p. 10].

Dimensiunile învățării strategice sunt legate de un șir de componente ale capacității dinamice de nivel superior. Cu alte cuvinte, în timp ce unele capacități dinamice apar din învățare, învățarea strategică este în sine o capacitate dinamică, funcționând la nivel strategic, adică o capacitate dinamică care ghidează schimbările de strategie. Astfel, învățarea strategică este clasificată ca o capacitate dinamică de ordin superior care poate oferi un avantaj competitiv unui elev [15, p.14].

Operaționalizarea învățării strategice include dimensiunea *creării strategice a cunoștințelor* și se bazează pe măsurarea *învățării explorative*, când creativitatea și explorarea sunt printre cele mai importante caracteristici ale conceptului de învățare strategică care ilustrează trecerea de la învățare ca descoperire la învățare ca prefigurare și învățarea ca strategie. Prin urmare, învățarea exploratorie este văzută ca una dintre dimensiunile fundamentale ale învățării strategice; cu toate acestea, învățarea

strategică este un concept mai larg, care încorporează și distribuția, procesele de învățare a sensului și memoriei [15, p. 16].

În practica tradițională succesul elevilor se bazează pe repetarea de rutină a sarcinilor, iar fenomenul de convergență, adică adaptarea crescândă la o anumită situație, contribuie la creșterea stabilității lor. Dar o astfel de stabilitate are ca probabilitate o rigiditate tot mai mare, care limitează inevitabil agilitatea strategică a unui elev și, prin urmare, capacitatea acestuia de a se „reînnoi” și de „a se reforma” [Apud 7, p. 370].

În acest context discursiv, este cazul să remarcăm că sensibilitatea strategică sporită permite să se identifice oportunități pentru noi modele de învățare și, de asemenea, să fie sensibile la nevoia în timp util de reînnoire și transformare a modelelor existente. În al doilea rând, schimbările modelului de învățare implică adesea decizii dureroase pentru elevi și profesori, solicitând ajustări personale dificile și riscante. În al treilea rând, fluiditatea este necesară pentru a permite elevilor să-și redistribuie și să realoce eforturile către noi oportunități sau activități noi într-un sistem de activitate transformat [*Ibidem*].

Este rațional să ne adresăm și ideilor lui C. Monero, care își propune să identifice o soluție la dilema care există în interiorul învățării strategice: dilema dacă o strategie ar trebui privită ca o acțiune dependentă de cunoștințele specifice ale unui actor educațional – cunoștințe strategice – sau dacă acestea sunt dependente de un context de instruire planificat – context strategic. Autorul argumentează că scenariul mental inter-psihologic trebuie să fie văzut ca un spațiu de dialog, un spațiu în care diferite versiuni au propria identitate sau interacționează cu sine, influențând decisiv strategiile de învățare, în cazul elevilor, sau strategiile de predare, în cazul profesorilor, care sunt activate când se confruntă cu o anumită problemă. Pentru a ajunge la această concluzie, cercetătorul face revizuirea tehnicii învățării strategice pe baza dovezilor empirice disponibile, unor critici valoroase cu privire la necesitatea încorporării socialului în educațional și a obiectivelor emoționale care încorporează aceste elemente socio-mentale [11, p. 498].

Autorul se axează pe o abordare socio-cognitivă a învățării strategice, fapt care explică mai bine legătura dintre text și context și poate ajuta la identificarea mecanismelor implicate, fie social (mediere) sau personal (emoții, obiective personale). Autorul

argumentează că *contextul intra-psihologic* acționează ca un spațiu în care diferite versiuni ale sinei, adică diferiți „sine”, modelați de concepții, discursuri, emoții și strategii, sunt declanșați în comun.

Reprezentările de context socio-pedagogic. Printre dezbaterile despre corespondența dintre tehnică, procedură și strategie, se înscriu și alte dezbateri care s-au concentrat pe natura specifică sau generală a strategiilor și dacă acestea au fost sau nu dependente de domenii specifice de cunoștințe. În domeniul *predării aplicate*, această controversă a dus la sprijin pentru două posibile stiluri de predare; unul care este integrat sau fuzionat în conținutul curricular, și un altul, dezvoltarea de programe cu scopul de a dezvolta diferite abilități sau *strategii de gândire*. Fundalul acestor discuții a fost (și încă mai este) diferite concepte epistemologice și psihopeducaționale despre semnificația cunoașterii, învățării și predării, precum și despre mecanismele care guvernează aceste procese [11, p. 499].

În cazul dat ne aliniem la o linie de gândire *socio-cognitivă* care, pe de o parte, recunoaște semnificația construcției personale a reprezentărilor mentale ale realității și rolul lor de mediator în procesul cognitiv de management al informației și, pe de altă parte, acceptă că materialele și instrumentele folosite în această construcție nu au doar o origine socială, dar și o dezvoltare socială și un sens. Ca rezultat, conceptul de strategie s-a îndreptat spre un interes sporit pentru *relațiile ce pot exista între reprezentare și context* sau, mai precis, în studierea genului reprezentărilor de context care duc la performanțe pe care le putem considera strategice și la tipuri de contexte educaționale care provoacă reprezentări ce permit elevilor să apeleze la *soluții strategice*.

Liniile de cercetare conduc la concepte pe care le considerăm a fi legate, pe de o parte, de ideea că există un tip special de reprezentare care produce cunoaștere și care poate fi numită condiționată sau strategică (*cunoaștere de când și de ce* să activezi un anumit fel de cunoștințe) și, pe de altă parte, predarea și contexte de învățare care par să promoveze clar achiziția anume a acestui tip de cunoștințe, un fel de *context strategic*. Ambele dimensiuni, *cunoștințele strategice și contextul strategic*, pot avea, în mod logic, un efect multiplicator și pot menține o anumită interdependență. Când se confruntă cu un context nefavorabil sau chiar ostil, elevii ar putea *supraviețui strategic* prin adaptarea la circumstanțele impuse și încercând, pe cât e posibil, să-și atingă o

parte din obiectivele personale. Alternativ, în pofda faptului că un profesor creează/ proiectează un context favorabil discuției și analizei reflexive, este posibil ca elevii să nu aibă cunoștințele strategice necesare pentru a răspunde la aceasta.

În această dihotomie dintre text (personal) și context (educațional), ar trebui să se ofere elevilor resurse strategice personale și, suplimentar sau simultan, este recomandabil să se influențeze programele și profesorii pentru a recrea contexte care promovează utilizarea strategică a cunoștințelor [11, p. 500].

Dar, esențialmente, integrând unei viziuni personale afirmațiile lui Monero, trebuie să evidențiem faptul că această perspectivă dublă implică cel puțin două probleme de bază.

(a) Pe de o parte, textul este tratat ca o variabilă cu o anumită independență față de context. Din perspectivă socio-culturală, textul și contextul nu sunt dissociabile. De facto, *textul elevilor, adică reprezentarea lor a propriilor resurse și a situației*, nu numai că determină modul în care își interpretează locul în acel cadru și deciziile care urmează să fie luate, dar influențează și modul în care alți actori reprezintă poziția elevilor și a lor proprie și opțiunile atunci când se confruntă cu o anumită reprezentare. Cu alte cuvinte, un context mai mult sau un mai puțin explicit, adică un *supra-text*, se construiește, unde diferitele reprezentări ale actorilor se reunesc, iar spectacolele *vor obține sens* („când el spune asta, el vrea să spună...”) și *simț* („el spune asta pentru că intenționează...”), pe baza acestui context.

(b) Pe de altă parte, importanța a ceea ce a fost numit „*cunoașterea emoțională*” a comportamentului strategic nu poate fi trecută cu vederea. În situații de predare-învățare deciziile luate se datorează adesea percepției noastre despre cum ne simțim și, prin urmare, la forme de autoreglare emoțională, pe lângă exigențele logico-cognitive stricte pe care le poate implica această situație.

Tendința generală este de a încerca explicarea acestor legături în termeni de corelații între factorii independenți, încercând astfel alcătuirea unui puzzle la care se adaugă continuu factori noi și decisivi. Considerăm că ar trebui să se exploreze ce tip de structuri și/ sau funcții permit integrarea acestor variabile și să se încerce explicarea acțiunilor *elevului-în-context* (și, de asemenea, ale *profesorului-în-context*) în toată integralitatea și complexitatea sa, dintr-un punct de vedere mai sistemic.

În studiul său C.Monero afirmă în mod radical și clar necesitatea de a include intențiile și emoțiile elevului într-o teorie completă a autoreglării și a învățării strategice [11, p. 501].

Pentru a-și justifica poziția, sunt prezentate două argumente notorii:

1. Teoriile actuale nu tratează elevii ca „*persoane totale în context*”. Toți elevii își autoreglează comportamentul în clasă, dar este esențial să-și cunoască obiectivele personale pentru a înțelege cum și de ce se autoreglează în acest fel. Potrivit autorului, autoreglementarea este legată de structura obiectivelor individuale care fac parte din teoria sinelui și sunt cheie pentru înțelegerea sistemului adaptativ al elevului. În conformitate cu acest argument, se adoptă teoria sinelui care distinge trei niveluri diferite de obiective ce alcătuiesc sinele ideal al elevului: obiective de nivel înalt care definesc „*ceea ce vreau să fiu și să realizez...*”; obiective personale, constând în proiecte specifice cu caracter academic, social și emoțional; și programe de acțiune care sunt preferențiale atunci când afectează mai multe proiecte și obiective. Consecințele instructive ale unei astfel de abordări sunt clare: pentru a crea un mediu de învățare puternic eficient este esențial să încercăm (a) să conectăm cerințele și sarcinile școlare cu obiectivele și proiectele personale ale elevilor și (b) să încurajăm să-și extindă repertoriul de scenarii pentru a atinge astfel de obiective.

2. În plus, teoriile actuale despre autoreglare *nu iau în considerare obiectivele sociale și emoționale ale elevilor*; se referă doar la obiective academice. Cu toate acestea, știm că elevii se simt mult mai bine și învață mai mult atunci când sunt respectați și tratați cu afecțiune și corectitudine.

Așadar, o teorie care își propune să explice precis și complet procesele de luare a deciziilor care stau la baza dinamizării învățării strategice trebuie să integreze scopurile elevilor și obiectivele personale și factorii sociali și emoționali determinanți. Se poate susține că aceste structuri de obiective personale nu sunt construite într-o manieră izolată și solipsistă, ci, mai degrabă, au o origine socială în care alți membri și, în special, profesorii, contribuie decisiv la dezvoltarea lor prin interacțiune și că, în consecință, această construcție poate fi foarte diferită de la un elev la altul. Mai mult, un elev nu își construiește un eu univoc și permanent, ci, în multe cazuri, gestionează diferiți *sine* cu niveluri diferite

de coerență și consistență, fiecare dintre care este activat diferit în contexte socio-pedagogice diferite [11, p. 508].

În mod similar, ar trebui să luăm în considerare posibilitatea ca elevul să nu fie obligat să se confrunte cu conflictele dintre obiective, dar în schimb trebuie să gestioneze conflictele dintre diferitele reprezentări ale sinelui pe care și le-a construit și poate apela la ele. Trebuie să aflăm mai multe despre *cum*, *când* și *de ce* unul sau celălalt *sine* domină în acest dialog intern. Pentru a înțelege cum un anumit context este capabil să provoace un anumit eu, cu setul său de emoții și strategii și exclude alți sine, este esențial să aflăm mai multe despre modul în care acest „*co-n-text*” (adică *un text care este construit prin confruntarea dialectică a diverselor texte*) se construiește, iar pentru a face acest lucru trebuie să analizăm aceste texte diferite în interacțiune. Trebuie să investigăm ambele texte care provin din interacțiunea dintre profesor și elevi și colegii lor.

Numai dintr-o paradigmă unificată putem răspunde la unele întrebări, cum ar fi: de ce elevii (sau profesorii), în pofida faptului că sunt conștienți și au în stăpânire o strategie de studiu într-o anumită materie, nu o aplica altor subiecte? De ce unii elevi, în ciuda faptului că sunt capabili să rezolve probleme complexe în mediul lor zilnic, nu rezolvă probleme de complexitate similară sau chiar mai mică în clasă? [11, p. 509].

Copiii, ca atare, sunt psihologi precoce interesați să știe cum funcționează mințile oamenilor din jurul lor. Fără îndoială, alți oameni sunt cel mai asemănător lucru cu noi și, prin urmare, ei sunt cel mai bun laborator de testare pentru deciziile și emoțiile noastre. În plus, în timpul acestui proces de auto-descoperire prin ochii altora, noi învățăm cum să citim intențiile oamenilor din jurul nostru, o competență care este de o importanță evolutivă crucială pentru supraviețuire. Posibilitatea de a adopta perspectiva altcuiva a fost studiată de *perspectivismul perceptiv*, prin care se afirmă că copiii, la o vârstă fragedă, au o reprezentare corectă a modului în care o persoană percepe un anumit obiect, precum și *perspectivismul conceptual* prin care aceasta poate reprezenta destul de exact modul în care o altă persoană interpretează un fenomen analizat. Cu toate acestea, puțină atenție a fost acordată posibilității de a construi o reprezentare fiabilă a strategiilor

la care alții recurg pentru a-și atinge obiectivele, așa-numitul *perspectivism strategic*. Fără îndoială, de multe ori putem deduce, cu succes variabil, ce scopuri anume are interlocutorul nostru și ce planuri și decizii vrea să atingă. Cu toate acestea, știm foarte puține despre tipul de cunoștințe și de resurse cognitive cerute de o competență atât de utilă, dar în același timp extrem de complexă, cum este *perspectivismul strategic* [11, p. 523]. Putem argumenta că pentru a înțelege strategiile altora, trebuie să avem un eu experimentat care se aseamănă cu cel al celuiilalt, permițându-ne astfel să recunoaștem strategia (strategiile) și emoțiile asociate.

Context pedagogic experimental. În baza rezultatelor investigaționale ale lui A. Peter [14], axate pe învățarea strategică, am aplicat la clasă (clasa a 4-a) unele elemente din învățarea strategică și am făcut unele concluzii inițiale.

Elementul 1: Stabilirea obiectivelor (reglarea metacognitivă). Elevii care reușesc să formuleze obiective clare de învățare legate de o disciplină școlară denotă alegerea unei direcții clare și, principalul, motivație. Cercetarea a ilustrat că elevii au mai mult succes în atingerea obiectivelor dacă: (a) le notează, (b) creează un plan pentru a le atinge, (c) le împărtășesc cu altcineva și (d) denotă o anumită responsabilitate.

Elementul 2: Strategii de învățare bazate pe dovezi (cunoștințe metacognitive) și planificare și monitorizare a învățării (reglare metacognitivă). S-a încercat mai puțin concentrarea pe predarea conținutului, implicând elevii în aplicarea unor strategii de învățare care să ajute la învățarea cu succes a materialului. Un exemplu concludent au fost strategiile bazate pe dovezi (*învăț mai bine aplicând întrebările „de ce”; pot învăța dacă înțeleg bine ce se vrea de la mine; pot învăța dacă lucrăm împreună cu colegul de bancă etc.*).

Elementul 3: Reflecție (reglarea metacognitivă). Învățarea elevilor cum să reflecte este atât un instrument de a învăța o competență, cât și o îmbunătățire a modului în care învață. După cum a afirmat J. Dewey: „Nu învățăm din experiență. Învățăm din reflectarea asupra experienței.” Există o componentă de analiză a procesării a ceea ce s-a făcut și, prin urmare, a ceea ce au învățat din experiență (*la început am ascultat textul; după aceasta am citit textul; de ce am citit textul?; ce greutăți am*

întâmpinat la lectura textului? de ce au apărut aceste dificultăți? etc.)

Elementul 4: Mentalitatea de creștere și de eșec. Elevii cu o *mentalitate fixă* cred că calitățile lor de bază, cum ar fi inteligența sau talentul, sunt trăsături fixe. Mai mult, ei cred că sunt născuți cu un nivel redus de inteligență și nu pot face mare lucru în acest sens. În consecință, din moment ce nu pot controla cu câtă inteligență se nasc, au tendința de a renunța mai ușor, pentru că ajung să creadă că nu pot face nimic pentru a învăța materialul. În schimb, elevii cu o *mentalitate de creștere* cred că inteligența lor și alte trăsături pot fi dezvoltate prin efort și practică. Elevii simt controlul asupra propriei inteligențe și tind să sape mai adânc atunci când se confruntă cu provocări de învățare. Sarcina învățătorului este de a stimula mentalitatea de creștere (*nu numai că poți face, ci poți face bine; nici nu m-am așteptat că vei reuși, m-ai surprins; trebuie să repeți succesul; înainte, ești mai bun acum* etc.). În felul acesta, elevii au fost sprijiniți să dezvolte o mentalitate de creștere față de învățare. Mulți elevi au o mentalitate de creștere față de sport, adică un elev își va petrece toată ziua practicând fotbal, pentru că el cred că cu cât depune mai mult efort în practică, cu atât va fi mai bun. Cu toate acestea, același elev poate avea o mentalitate de eșec față de scris sau matematică, adică simte că este rău la matematică și că nu poate face nimic în acest sens. Acest elev trebuie antrenat mai des în învățarea strategică, care poate să-i dezvolte mentalitatea de creștere la matematică.

Concluzii:

1. Având în vedere faptul că învățarea în școală se confruntă cu presiuni crescânde de adaptare rapidă la schimbările din mediu, capacitatea elevilor de a se adapta și de a-și reînnoi strategiile este fundamentală pentru a obține succes. În acest cadru, perspectiva învățării strategice este dată de schimbările alerte din mediul social prin observarea acestora și printr-un răspuns de modificare a acțiunilor de învățare. Învățarea strategică este o contribuție de adaptare la schimbare, având un profund caracter pozitiv, este o gândire „în avans” și o capacitate dinamică de ordin superior.

2. Dat fiind că învățarea strategică include o paletă atât de largă de fenomene diverse, ea permite obținerea mai multor niveluri de adaptare. Un punct important pentru procesul de învățare strategică este crearea cunoașterii în care un impact real îl are contextul ce afectează cunoașterea. Plus la aceasta, predarea strategică, ca un corolar al învățării strategice, își asumă rolul de „informator” al elevului privind adecvarea mijloacelor folosite pentru învățare și transfer cognitiv. O prioritate în învățarea strategică o are *autoreglementarea* în orice mediu socio-educational.

3. Întrebările cu privire la relațiile dintre social și pedagogic se bazează, în învățarea strategică, pe reprezentările de context care duc la performanțe. Aici are însemnătate *textul elevilor*, adică propria reprezentare a situației, dar și *supra-textul, contextul, elevul-în-context*, ca anumite construcții prin confruntarea dialectivă a divreselor texte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDERSON B. S., COVIN J. G., SLEVIN D. P. Understanding the relationship between entrepreneurial orientation and strategic learning capability: An empirical investigation. În: *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2009, vol.3, nr.3, pp.218-240. ISSN 1932-4391
2. BARNETT M. Strategic Learning. În: *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Rutgers, The State University of Oxford, 2018. ISBN 978-0230537217
3. BLAIN R. L'enseignement strategique. În: *Quebec francais*, 1993, nr.88, pp. 50-53. ISSN 0316-2052.
4. BOUBIR N. Une lecture du chapitre „Caracteristiques et pratiques de l'enseignant strategique de Jacques Tardif”. În: *Synergies Bresil*, 2018, nr.13, pp. 69-79. ISSN 1518-8779.
5. BURCHARD M.S., SWERDZEWSKI P. Learning Effectiveness of a Strategic Learning Course. În: *Journal of College Reading and Learning*, 2009, vol. 40, nr.1, pp.14-34. ISSN 2332-7413.
6. DE LA VILLE V.-I., GRIMAND A. La structuration des apprentissages strategiques. În: *Strategies: actualite et futurs de recherche*. Vuibert, 2001, pp. 139-158. ISBN 978-2711-7799-94.

7. DOZ Y.L., KOSONEN M. Embedding strategic agility. În: *Long Range Planning*, 2010, vol. 43, nr. 2-3, pp. 370-382. ISSN 0024-6301.
8. HART S.A. *L'enseignement strategique au primaire et au secondaire et l'approche-programme au collegial: etude de cas*. Biblioteque national du Quebec. 1993. 85 p. ISBN 2-550-23836-2.
9. KUWADA K. Strategic Learning: The Continuous Side of Discontinuous Strategic Change. În: *Organization Science*, 1998, vol.9, nr.6, pp. 719-736. ISSN 1526-5455.
10. L'enseignement stratégique. Disponibil: https://www.laclas-sedelucie.com/?page_id=73#:~:text=L'enseignement%20strat%C3%A9gique%20est%20issu,%2C%20comprendre%2C%20transf%C3%A9rer%20les%20connaissances.
11. MONEREO C. Towards a new paradigm of strategic learning: The role of social mediation, the self and emotions. În: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2007, vol.13, nr. 5(3), pp. 497-534. ISSN 1696-2095.
12. PĂINIȘOARĂ I.-O. *Învățare profundă, superficială, strategică sau apatică?* Disponibil: <https://performante.ro/invatare-profunda-superficiala-strategica>
13. PIETERSEN W. *Strategic learning*. Disponibil: https://williepietersen.com/wp-content/uploads/pdf/Strategic_Learning.pdf
14. PETER A. *Developing strategic learning*. Disponibil: <https://bc-campus.ca/2019/09/24/developing-strategic-learning/>
15. SIREN Ch. *Strategic Learning: A Route to Competitive Advantage?* University of Vaasa, 2014. 225 p. ISBN 978-952-476-527-5.
16. SIREN Ch. Unmashing the capability of strategic learning: A validation study. În: *The Learning Organisation*, 2012, nr. 19(6), pp. 497-517. ISSN 0969-6474
17. TARDIF, J. Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique. În: *J. Tardif, Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques, 1992, pp. 295-377. ISBN 978-2893-8106-07.
18. THEORIES OF LEARNING. Disponibil: <https://openncc.ncccommunitycolleges.edu/courseware/lesson/182/overview>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.07>
CZU: 7:75/76/78:373.2:159.954.4

EDUCAȚIA ARTISTIC-ESTETICĂ ÎN VIAȚA DE ZI CU ZI

Claudia Veronica CIOBANU,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0003-2258-883X

Rezumat. *Educația artistic-estetică se impune ca o formă a educației cu impact în creștere. Provocările societății moderne scoate opera de artă din muzee, galerii și instituții și o aduce în fiecare compartiment al vieții. Lucrarea de față are ca scop identificarea domeniilor centrale care sunt factori esențiali în formarea elementelor artistic-estetice la copii și care pot fi potențati sau limitați prin efort pedagogic.*

Cuvinte-cheie: *Educația artistic-estetică, Arta în viață, Gust estetic, Atitudine estetică, Realitate virtuală.*

ARTISTIC-AESTHETIC EDUCATION IN DAILY LIFE

Summary. *Artistic-aesthetic education imposes itself as a form of education with growing impact. The challenges of modern society pulls artwork out of museums, galleries and institutions and brings it into every compartment of life. This paper aims at identifying the central areas that are essential factors in the formation of artistic-aesthetic elements in children and that can be potentiated or limited by pedagogical effort.*

Keywords: *Artistic-aesthetic education, Art in life, Aesthetic taste, Aesthetic attitude, Virtual reality.*

Introducere. Arta în viața de zi cu zi este o dovadă a frumuseții și inspirației remarcabile care ne înconjoară în fiecare moment. Prin dezvoltarea abilităților noastre de observare, îmbrățișând simplitatea, putem descoperi extraordinarul în cadrul obișnuitului. Elementele culturii artistic estetice se dezvoltă și prin rutinele noastre zilnice, prin creativitate și prin încercarea de a descoperi frumusețea în cele mai neașteptate locuri.

Din ce în ce mai mult, arta este integrată în spațiile de zi cu zi, transformându-le în hub-uri vibrante de inspirație. Peisajele urbane împodobite cu picturi murale, locurile de muncă cu sculpturi și instalațiile publice care invită interacțiunea contribuie la un mediu în care creativitatea prosperă. Aceste intervenții artistice nu numai că înfrumusețază spațiile, ci și îi determină pe spectatori să se angajeze cu împrejurimile lor în moduri noi, trezind facultățile imaginative.

Discuții. Dezbateră cultura de masă prezintă modul în care elementele culturii au fost discutate mai mult ca o cultură de zi cu zi decât ca „artă” în sine. Arta și estetica de zi cu zi prezintă modul în care acestea sunt cadru și concept ale unui loc comun.

O mare parte a lucrărilor clasice realizate asupra esteticii de zi cu zi se definesc ca fiind „dezbateră cultura de masă”, iar discuțiile au variat de la în-

ceputul până la sfârșitul secolului al xx-lea, cu o idee critică sau pozitivă despre mass-media și produsele sale artistice. În cele mai multe cazuri, clasicii acestei discuții, fie entuziaști sau negativi, captează conținutul tuturor termenilor utilizați de la cultura de masă până la definițiile timpurii, foarte largi ale kitsch-ului sau ale „artelor false”, sunt un amestec de teorie estetică și științe sociale.

Mulți exegeți în cercetarea artistică sunt de acord că experiența și percepția se schimbă datorită acestei dezvoltări, dar prea puțină atenție a fost îndreptată spre schema experiențială mai largă: extinderea artei în viața de zi cu zi, o schimbare generală a experienței, în care arta și cultura nu au doar un rol relativ marginal. Schimbarea oferită de tehnologiile moderne de reproducere va schimba și relația noastră cu arta.

Viața de zi cu zi și experiența de zi cu zi – cu ajutorul tehnologiei – împinge arta să se schimbe și nu invers. Arta veche nu mai poate să atingă oamenii așa cum a făcut-o înainte din cauza acestei schimbări generale. Schimbarea la o cultură mai șocantă a fotografiilor, a filmului și a virtualului (cu montaj rapid și cu tendința de zoom), rezzonează cu schimbarea care îi obligă pe oameni să fie mai atenți în trafic și la digitalizarea la locul de muncă, ceea ce îi face să se bucure de parcuri de distracții, ceea ce îi forțează să fie împinși de cultura modernă a fragmentării

rapide și a șocurilor cotidiene. Întreaga viziune a schimbării experienței estetice este legată de interacțiunea tuturor acestora; adică, aceeași schimbare în viața profesională, în trafic, în alte forme de viață urbană, în divertisment și în artă schimbă structura experienței – și, deși rolul artei nu este nesemnificativ, nu poartă pe umeri realitatea estetică, ci se adaptează mai mult la ea și ajută oamenii să digere schimbarea generală. Munca în general și fluxul de informații digitale devin provocările de a face față realității estetice de zi cu zi, noilor nevoi și provocări pentru avangardă și divertisment; adică, estetica de zi cu zi ne face să ne bucurăm de lucruri noi în producția de artă și cultură, iar cotidianul este cel care ne schimbă în principal percepția și experiența.

Estetica modernă determină modul în care arta și chiar divertismentul pot fi văzute ca o formă de a lua parte la o schimbare mai mare, ca vehicule ale schimbării de zi cu zi. În nici un caz nu se poate citi astfel încât arta să conducă viața (fără nici o dorință de a susține dihotomia artei versus viață). Viața și noile tehnologii conduc arta, și chiar conduce filosofia, „forțând” și ademenind consumatorul să-și fragmenteze percepțiile și să redefiniească gustul estetic.

Întrebarea dacă ceva este sau nu artă nu va mai avea sens în viitor – deoarece „teologia negativă” a artei (hic et nunc) se va confrunta cu o slăbire și o reproducere a rolului extins din punct de vedere al experienței, și, de asemenea, să devină cultură reproductivă.

Jonathan Hartle și Samir Gandesha ne amintesc în estetica lor Marx [4] despre modul în care ideea lui Karl Marx despre conștiința proletară a fost profund împletită cu o idee de estetică, cu accentul pe senzual. Marx era îngrijorat că dezvoltarea muncii în fabrici ar diminua cumva această sensibilitate cotidiană – capacitatea tacită de a vedea și de a înțelege mai multe despre societate a fost.

Modul lui Adorno de a gândi întreaga societate este că aceasta este mimetică, în care oamenii își produc subiectivitatea prin imitarea a ceea ce văd pe ecran, aud la radio și iau de la sine înțeles prin intermediul mass-media. Adorno, aplică modul de gândire al „operei de artă” la aceste forme culturale, dar nu le consideră aplicabile – și nu este interesat să construiască o abordare a trăsăturilor estetice ale cotidianului. Opinia sa că nevoile și interesele oamenilor sunt guvernate de producție, publicitate și virtual, o întregă industrie a producerii subiectivității, nu de scene de artă sau opere de cultură

care se potrivesc gândirii noastre tradiționale despre artă.

John Dewey a scris, ca un pionier al culturii artistic-estetice, în lucrarea sa [2] fără a face nici o distincție de frunte, despre „muzica jazzed” și „benzi desenate” pe care le-a etichetat arta în teoria sa largă, radicală, care a fost publicată în 1963, dar nici teoria sa nu discută de fapt aceste lucrări ca pe ceva altceva decât un consum liber, obișnuit. În plus, Dewey a vorbit mult despre utilizările zilnice ale practicilor artistice, de exemplu, cântatul, dansul ca formă de relaxare deși fără nici un motiv să umbrească operele de artă sau modul de aducere a artei în viața de zi cu zi.

În lucrările timpurii ale lui Umberto Eco despre cultura artistic-estetică de zi cu zi, în cartea din 1964 „Apocalittici e integrati” analizează picturile kitsch, dar notează că acestea sunt cea mai centrală formă a esteticii „de astăzi” [3]. Este vorba despre noi atitudini estetice care preiau viața de zi cu zi, fără prea mult interes de a rămâne adevărate sau angajate cu lucrările discutate. Modul în care viața contemporană (la acea vreme, Eco, 1997) are atât de mult material estetic și consum mai fragmentar și mai relaxat în ea, încât nu se conectează la vechile teorii ale operelor de artă și interpretarea lor, și acel kitsch, de exemplu, este peste tot și nu doar în „arta rea”, ci și în cărți poștale, suveniruri turistice și programe TV.

Știința și tehnologia au influențat întotdeauna mass-media, iar în secolul al XIX-lea, progresele științifice au dus la dezvoltarea fotografiei și a unor forme similare de producție de imagini. Realitatea virtuală este cu noi de cel puțin 40 de ani, atât ca preocupare a tehnologilor, cât și a celor care informaticienilor. Ea a existat ca o tehnologie viabilă, deși greoaie, de obicei concepută pentru jocuri sau aplicații tehnice. Realitatea virtuală a avut, de asemenea, o influență incontestabilă asupra culturii populare, în special ca subiect de filme. Din acest motiv problema abordată este de actualitate și studiată de oameni de știință din întreaga lume. Însă formarea unor elemente de cultură artistic-estetice de la o vârstă cât mai mică – având în vedere și scăderea vârstei la care copiii au acces la dispozitivele digitale și la spațiul virtual – nu a fost dezbătută încă.

Există semne că realitatea virtuală nu este nouitatea trecătoare la care cei mai muți se așteptau a fi și mulți critici au prezis-o. Acum există multe jocuri populare care utilizează tehnologia ce se bazează pe exploatarea VR. Sistemele de realitate virtuală cu-

prind „trei elemente cheie: reprezentarea unui mediu senzorial; un mijloc de urmărire și înfățișare a poziției aparente a utilizatorului în acest mediu; și, în sfârșit, un mijloc de a asigura interacțiunea utilizatorilor în acest spațiu practic descris” [6]. Acestea sunt elementele principale ale realității virtuale.

Se pot detecta două tendințe în domeniul artistic al realității virtuale: pe de o parte, accentul pus pe interacțiune și, pe de altă parte, privilegierea imersiei. Aceasta ipostaza populară se întâlnește adesea și în discursul teoriei literare sau în cel al cinematografiei. Spre exemplu, în lectura activă a unui text, se favorizează procesul de interacțiune a cititorului cu textul, iar capacitatea imersiei în ficțiune este lăsată pe seama cărților lejere și a lecturii pasive, care nu implică cititorul în mod intelectual. În cazul instalațiilor virtuale, unii artiști mizează pe caracterul interactiv, iar alții pe capacitatea de imersie. Se încearcă astfel înlocuirea esteticii reprezentării și a contemplării cu o estetică a interacțiunii, a controlului activ asupra imaginii și a modificării structurii operei de artă. Copilul este imersat în spațiul virtual de tip cameră sau peștera și are posibilitatea să interacționeze cu acest spațiu-imagie.

În experiența cotidiană se disting câteva domenii esențiale pentru dezvoltarea elementelor culturii artistic-estetice:

- Afișele și picturile murale din grădini, spitale, școli, piețe, locuri de muncă nu numai că ghidează, mai degrabă decorează locul și dă sentimentul de unitate. Mai mult decât atât, observând creațiile oamenilor din alte culturi, putem obține o mai bună înțelegere a vieții lor. Acestea devin niște instrumente foarte puternice, care ajută la îmbunătățirea comunicării, devenind surse de conștientizare socială.
- Artiștii încearcă întotdeauna să creeze obiecte pozitive și frumoase pentru oameni și pentru societate. Societatea devine la rândul ei sursă de inspirație. Pe același mod de analiză trebuie să percepem și natura: sursă de inspirație dar și creator de artă. Ea folosește elemente și principii de artă pe care artiștii în sine le-au luat ca punct de reper.
- Muzica și dansul au însoțit evoluția umană de la ritualuri până la exprimarea ideilor și emoțiilor. La fel ca pictura, dansul și muzica sunt, de asemenea, motivaționale, sunt parte integrantă a culturilor noastre, deoarece ne oferă o înțelegere mai profundă a emoțiilor, a conștiinței de sine și mai mult.

- Spațiul virtual - element devenit nelipsit în cotidian - este predominant vizual, de aceea impactul unei puternice pregătiri în (re)cunoașterea estetică, și internalizarea elementelor culturii artistic-estetice este esențială. Înțelegerea jocurilor video și semnificația lor se bazează pe interpretarea experiențelor oferite de jocurile digitale și pe semnificația lor socială și culturală.

Printre filosofii contemporani care gravitează în jurul esteticii cotidiene, [1] a înțeles importanța acesteia în formarea caracterelor, în conturarea unor valori, deci în formarea unei culturi, atunci când comportamentul este văzut, dincolo de orice formalism, ca dând har și frumusețe și ca acțiuni și reacții inspiratoare cu aceleași caracteristici estetice. După cum spune el „Eticheta adecvată este interpretată în mod obișnuit ca un comportament guvernat de reguli, convenții care sunt lipsite de orice conținut real, dar care servesc la facilitarea interacțiunii sociale prin stabilirea unor modele regulate”. Cu toate acestea, există ocazii în care cultivarea unui astfel de comportament presupune o anumită grație atunci când participanții se bucură de abilitățile implicate și, în același timp, reușesc să introducă conținut uman autentic în ceea ce este de obicei un ritual gol. Când se întâmplă acest lucru, descoperirea, percepția, reciprocitatea și alte caracteristici estetice depășesc formalismul steril adesea asociat cu eticheta. Cu toate acestea, pentru a preveni ca normele comportamentale să fie văzute ca simplu formalism, ar fi benefic ca tinerii și adulții – în special cei aflați în funcții sau care au roluri instituționale – să fie conștienți de potențialul lor etico-estetic în relațiile sociale.

Estetica de zi cu zi este sursă de inspirație pentru artă. La mijlocul secolului al XX-lea, experimentele de artă s-au învățat adesea în jurul gesturilor obișnuite. „Întâmplările” lui [5] au reprodus acțiuni comune (de exemplu, urcarea într-un autobuz, prepararea sucului, apelarea unui prieten la telefon) în speranța de a amplifica rezonanța lor și de a forța publicul să iasă din rolul lor pasiv. De atunci, performanțele centrate pe gesturi obișnuite s-au înmulțit și s-au diversificat. Prin implicare, spectatorii dobândesc o nouă conștientizare a lor înșiși și a acțiunilor lor. Ca urmare, gesturile capătă valoare pentru ele însele și sunt „artifiate”, adică se transformă în ceva extraordinar, iar trăsăturile utilitare ale vieții dispar.

Lumea este preocupată de aspectele artistice ale societății, dar accentul se schimbă spre aspectele sociale conținute în opera de artă și relevanța situației cu situația actuală a vieții de zi cu zi. Este clar că educația artistic-estetică este încă astăzi un subiect cheie și, este nevoie de formarea elementelor culturii artistic-estetice încă din clasele primare.

Rolul artei în societate și funcția sa în conservarea culturii și a schimbărilor sociale este de a o oglindi. Artă nu numai că documentează evenimentele și dezechilibrele sociale și culturale predominante, dar oferă, de asemenea, opinii adesea auzite despre ele. Puterea artei de a defini, comenta și modela evenimente și condiții este un motiv principal pentru care cultura și arta sunt inseparabile. Artă este singurul mediu prin care cultura își găsește expresia. Acest lucru se datorează faptului că, spre deosebire de documentația empirică, artă este capabilă să transcindă atât timpul, cât și spațiul.

Teoreticienii culturii artistic-estetice accentuează elementele culturii ca parte a cotidianului nu ca ceva ce ar trebui să se discute prin intermediul creatorilor și/sau „lucrărilor”. Acestea sunt peste tot, dar nu ca un obiect de concentrare așa cum sunt picturile vechi, pe care acești filosofi doresc să-l discute în principal - pentru bine sau rău.

Concluzii. Estetica modernă determină modul în care artă și chiar divertismentul pot fi văzute ca o formă de a lua parte la o schimbare mai mare, ca vehicule ale schimbării de zi cu zi. Cotidianul este sursă de inspirație pentru artă, modificând formele de expresie a artiștilor, dar relația este cu dublu sens, deoarece elementele artistic-estetice sunt prezente

în viață, în societate, în comportament, în natură. Această relație oferă o oglindă societății, determinând direcții de dezvoltare. Lumea este preocupată de aspectele artistice ale societății, dar accentul se schimbă spre aspectele sociale conținute în opera de artă și relevanța situației cu situația actuală a vieții de zi cu zi. Aspectele totale ale societății, dezvoltarea tehnologiei, implică evoluția artei. Formarea elementelor culturii artistic-estetice devine o necesitate, ca o formă de instrumentare și adaptare la societatea în schimbare.

Recomandări. În urma studiului realizat se impune analiza instanțelor artistice prezente în viața cotidiană și identificarea impactului real pe care îl au asupra personalității copiilor, în raport cu valențele culturale ale mediului. Mediul cultural familial presupune o estetică de zi cu zi diferită. Efectele asupra elementelor culturii artistic-estetice sunt determinate de expunere. Această expunere variază în funcție de mai mulți factori: apartenența la o anumită religie, nivelul de pregătire al membrilor familiei, distribuția demo-socio-geografică, ca și posibilitățile tehnologice ale mediului.

Educația artistic-estetică în viața cotidiană are două direcții: cea de instrumentare a educabililor să descifreze instanțele artistice la care sunt expuși, și cea de provocare a indivizilor să creeze forme noi de expresie și să-și dezvolte abilitățile creatoare personale sau ale mediului din care fac parte. Aceste două direcții trebuie analizate pentru a putea realiza un demers metodologic care să asigure formarea eficientă a elementelor culturii artistic-estetice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BERLEANT A. *Aesthetics and environment: Variations on a theme*. Burlington: Ashgate, 2005.
2. DEWEY J. *John-Dewey-Arta-CA-Experienta*. 2024, 07 25. Retrieved from scribd: <https://ro.scribd.com/doc/149147837/John-Dewey-Arta-CA-Experienta>
3. ECO U. *Apocalittici e integrati*. Iași: Polirom, 2008. ISBN: 9789734610600.
4. GANDESHA S., HARTLE J.F. *Aesthetic Marx*. London: Bloomsbury Publishing, 2017. ISBN: 9781350024229.
5. KAPROW A. *Essays on the Blurring of Art and Life*. 2024, 07 12. Retrieved from <https://monoskop.org/>: https://monoskop.org/images/3/36/Kaprow_Allan_Essays_on_the_Blurring_of_Art_and_Life_with_Impurity_Experimental_Art_The_Meaning_of_Life_mis-sing.pdf
6. TAVINOR G. *The Aesthetics of Virtual Reality. 1st edn. Taylor and Francis*. 2021. Retrieved 05 14, 2023, from <https://www.perlego.com/book/2822601/the-aesthetics-of-virtual-reality-pdf>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.08>
 CZU: 81:821.135.1:37.02

SEMIOTICA NUMELOR DE CULORI ÎN POEZIA CREȘTINĂ

Cristina MOROZANU,

*doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM*

ORCID: 0009-0004-1030-6799

Rezumat. În acest articol descriem termenii cromatici din poezia creștină prin prisma semioticii. Analiza sistemului lexico-semantic al numelor de culori pe axa paradigmatică și sintagmatică ne-a permis să stabilim caracterul relațiilor dintre termenii cromatici ai câmpului semantic, să evidențiem varietatea semnificațiilor și particularităților conotative ale acestor termeni, realizate în diferite zone semantice, creând un tablou integrat al posibilităților semantice, estetice și afective ale lexemelor cromatice în poezia creștină cu aplicare în didactică.

Cuvinte-cheie: termeni cromatici, poezie creștină, sem, nume de culori, zonă semantică.

THE SEMIOTICS OF COLOR NAMES IN CHRISTIAN POETRY

Summary. In this article we describe the chromatic terms in Christian poetry through the lens of semiotics. The analysis of the lexical-semantic system of color names on the paradigmatic and syntagmatic axis allowed us to establish the character of the relationships between the chromatic terms of the semantic field of color names, to highlight the variety of meanings and connotative features of these terms, realized in different semantic areas. This creates a comprehensive view of the semantic, aesthetic, and affective possibilities of chromatic lexemes in Christian poetry, with potential applications in teaching.

Keywords: chromatic terms, Christian poetry, sem, color names, semantic area.

Introducere. Una dintre funcțiile esențiale ale limbii este transmiterea informațiilor auditive și vizuale, percepute de simțurile umane în interacțiune cu diverse obiecte, însușiri și fenomene din natură. Lumea înconjurătoare apare în conștiința umană ca un continuum, iar delimitarea precisă a fenomenelor devine dificilă; astfel, acest continuum existent în natură este segmentat prin limbaj. Deși „caracterul sistemic al limbii a fost demonstrat în domeniile foneticii și gramaticii, totuși este mai puțin explorat în ceea ce privește vocabularul” [2, p.7]. În acest sens propunem să descriem un grup tematic din structura vocabularului, și anume termenii cromatici din poezia creștină în perspectivă semiotică.

Dezbateri. Semiotica – știința ce studiază semnele și sistemele de semne, precum și modul în care acestea generează semnificații – oferă un cadru teoretic adecvat. În *semiotica cromatică*, semul se referă la culoarea sau combinația de culori ce funcționează ca un semn, în timp ce sememul desemnează sensul cultural și simbolic atribuit acelei culori. Analiza *semiotică* a numelor de culori permite o înțelegere mai

profundă a modului în care culorile comunică mesaje și valori într-un context cultural și social.

Am selectat nume de culori din poeziile cu tematică creștină ale următorilor autori: Lucian Blaga, Nichita Stănescu, Tudor Arghezi, Vasile Voiculescu, George Coșbuc, Mihai Eminescu, Valeriu Gafencu, Andrei Ciurunga, Adrian Munteanu, Adrian Păunescu, Daniel Turcea, Grigore Vieru, Ioan Alexandru, Nichifor Crainic, Nicolae Alexandru, Radu Gyr, Virgil Maxim, Zorica Lațcu, Ioan Iacob Hozevitul, Sandu Tudor, Răzvan Codrescu, Bartolomeu Anania și Ștefan Augustin Doinaș [7]. Cu ajutorul dicționarelor, am sistematizat numele de culori din punct de vedere cantitativ, pentru a determina valoarea denotativă, și calitativ, pe axa sintagmatică, pentru a stabili valoarea conotativă.

În urma analizei, am selectat nume de culori și le-am clasificat în funcție de modalitatea de exprimare a culorii (absolută, non-absolută; directă, prin raportare la obiecte), indicând pe verticală lexemele și pe orizontală sememele, rezultatele fiind prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Câmpul semantic ale numele de culori în poezia creștină:

Nr.	Lexeme	Seme	adj	v	c	S	Exprimare absolută	Exprimare non-absolută prin raportare la obiecte
1	Alb		+	+	A	-	+	-
2		Argintiu	+	+	A	SIII	-	+
3	Negru		+	+	N	-	+	-
4		Cenușiu	+	+	N	SI	-	+
5		Sur	+	+	N	SI	-	+
6	Roșu		+	+	R	-	+	-
7		Sângeros	+	+	R	SII	-	+
8		Rumen	+	+	R	SI	-	+
9	Galben		+	+	G	-	+	-
10		Gălbui	+	+	G	SI	+	-
11		Auriu	+	+	G	SIII	-	+
12	Verde		+	+	V	-	+	-
13	Albastru		+	+	A*	-	+	-
14		Siniliu	+	+	A*	SI	-	+
15		Azuriu	+	+	A*	SI	-	+
16		Senin	+	+	A*	SI	-	+
17		Vinețiu	+	+	A*	SII	-	+

Termenii grupului cromatic analizat se află în opoziție unii față de alții prin diferențe de sens (seme) ce exprimă diferite caracteristici ale culorilor:

I – adjectiv (adj);

II – însușire cromatică (presupune (v) vizibil);

III – de un anumit ton (ex: R-roșu, G-galben, A*-albastru);

IV – cu anumite caracteristici ale tonului. Ele sunt aproximarea în (-), (+), aproximarea față de altă culoare: S – valorile culorii primare sau variatele manifestări ale tonului;

SI (deschis) – aproximare în minus;

SII (închis) – aproximare în plus;

SIII (amestecat) – aproximare față de altă culoare.

Toți termenii cromatici din poezia creștină exprimă un grup al sistemului lexical cromatic ce reclamă culoarea în mod direct, adică prin raportare la o porțiune din spectrul solar, varietăți de nuanțe (mai deschise, mai închise), și în mod indirect, adică prin raportare la obiecte.

Astfel, în cadrul câmpului semantic al numelor de culori din poezia creștină se relevă următoarele opoziții și identități:

- Opoziția dintre termenii cromatici care exprimă culoarea și cei care o exprimă cu aproximare în minus (SI) aceasta fiind o trăsătură distinctivă: Cenușiu, sur (+)/ Negru (-); Ru-

men (+)/Roșu (-); Gălbui (+)/Galben (-); Siniliu, azuriu, senin (+)/ Albastru (-);

- Opoziția dintre termenii cromatici care exprimă culoarea și cei care o exprimă cu aproximare în plus (SII) aceasta fiind o trăsătură distinctivă: Sângeros(+)/ Roșu(-); Vinețiu(+)/ Albastru(-);
- Aproximare față de altă culoare (SIII): Argintiu(+)/Alb(-); Auriu(+)/Galben(-).

Comparând seriile de termeni de mai sus și, în același timp, luând în considerare caracterul semnelor (1 pentru alb, 2 pentru negru, 2 pentru galben, 2 pentru roșu și 4 pentru albastru), se constată că Alb, Negru, Galben, Roșu și Albastru au caracteristicile unor „arhilexeme” [1, p.12-15].

În continuare vom analiza sensul numelor de culori pe axa sintagmatică.

Semnul lingvistic „alb” este de origine latină „albus,-a,-um”, [5] care însemna „alb, strălucitor”. Acest termen latin este folosit pentru a descrie nu doar culoarea albă, dar și o lumină pură, clară sau strălucitoare. Culoarea albă este rezultatul reflexiei complete a tuturor lungimilor de undă ale luminii vizibile. Imaginile cromatice condiționate de numele de culori de ton *alb* pot fi raportate la următoarele zone semantice:

Flori – 3 utilizări: „Și salciile-n *alba* floare-...” (La Paști, George Coșbuc); „Ca-n inul *alb* vedeam

cum înflorea...” (Zorica Lațcu, Veșmântul); „Bucură-te, leagăn **alb** de iasomie...” (Zorica Lațcu, Fila de acatist).

Vestimentație – 2 utilizări: „...Noaptea îți înșiră **albe**/ Fire de beteală, salbe...” (Tudor Arghezi, Colind); „Întreg veșmântul **alb** Ți-era pătat...” (Zorica Lațcu, Veșmântul).

Îmbinări sinestezice – 1 utilizare „folosite pentru a releva potențialul numelor de culori de a forma sintagme desemnând alte dimensiuni” [2, p.44]: „...Să fiți liniștiți, să aveți parte de liniște **albă**...” (Tudor Arghezi, Colind).

Om (Părți ale corpului) – 1 utilizare: „Mâini **albe**, mult prea **albe**, se-mpreună...” (Zorica Lațcu, Focul).

Elemente/Fenomene ale naturii – 2 utilizări: „În val de flăcări **albe** m-am zbatut...” (Zorica Lațcu, Focul); „Și a fost deschis zări **albe** de poteci...” (Zorica Lațcu, Focul).

Obiecte – 2 utilizări: „Iar pe lume steaguri **albe**...” (Adrian Păunescu, Steaguri Albe); „Cu cruci de piatră, **albe**, mari...” (Zorica Lațcu, Crucile).

Frecvența cea mai mare este pentru *zona semantică „flori”* cu 3 utilizări, în creștinism floarea fiind simbolul purității, ea reprezintă speranța în viața veșnică și regenerarea spirituală, legată de învierea lui Hristos. Apoi urmează *zonele semantice „vestimentație”, „elemente/fenomene ale naturii” și „obiecte”* cu câte 2 utilizări. Expresia „Veșmântul alb” are conotația de puritate, este adesea asociat cu starea de curățire spirituală și cu păstrarea virtuților. Fenomene ale naturii, redate prin sintagmele „flăcări albe”, „zări albe” sunt folosite în reprezentări artistice sau simbolice pentru a indica o experiență profundă de iluminare sau transformare spirituală. Iar *zona semantică „obiecte”* oferă conotații de puritate, sfințenie și mântuire, adesea întâlnită în biserici și în arta religioasă. Pentru *zona semantică „omul”* am identificat 1 utilizare în care se evidențiază omul care are năzuința spre rugăciune.

Din paleta numelor de culori de ton alb identificăm și termenul cromatic *argintiu, -ie*, ce are culoarea și strălucirea argintului; argintos. Fig. (Despre sunete, voce etc.); cristalin, limpede – **Argint** + suf. *-iu* [5]; *argint* provine din limba latină „*argentum*”. Numele de culoare „*argintiu, -ie*” descrie o nuanță strălucitoare, alb-gri, asemănătoare cu luciul metalului de argint. Adjectivul „*argintiu*” a fost format în limba română prin adăugarea sufixului „*-iu*” la substantivul „*argint*”. Sufixul „*-iu*” este utilizat frecvent în română pentru a forma adjective ce denotă o calitate,

o trăsătură sau o asemănare, în acest caz sugerând o culoare sau un aspect similar cu cel al argintului. Pentru numele de culoare „*argint*” (*-ie*), (*-ate*) (*de argint*) identificăm 7 utilizări cu următoarele zone semantice:

Elemente/Fenomene ale naturii – 1 utilizare: „...ninge deasupra secundelor, orelor, cu zăpadă **argintie** și mută...” (Tudor Arghezi, Colind).

Om (Părți ale corpului) – 1 utilizare: „Trecură fariseii cu fețele smerite/ Și bărbile-**argintate**...” (Vasile Voiculescu - Pe cruce).

Obiecte – 5 utilizări: „Clopote **de-argint** a slobozit...” (Nicolae Alexandru, Testamentul lui Ștefan cel Mare); „În pietre sparte vede scânteii **de-argint** și aur...” (Vasile Voiculescu, Toiag de Înger); „...peste culmea cu muchii **de-argint**...” (Virgil Maxim, Ca un cerb însetat de izvoare); „Și cruci **de-argint** și de oțel/ Cerneau lumina peste el...” (Zorica Lațcu, Crucile); „Altele de fier și lemn,/ De **argint** și de armă...” (Ioan Iacob Hozevitul, Crucea vieții omenești).

Zona semantică „obiecte” este una cu cele mai multe utilizări. Obiectele de argint în creștinism sunt folosite pentru a accentua solemnitatea și sacralitatea serviciilor religioase, având în același timp semnificații simbolice legate de puritate, prețiozitate și lumina divină. Ele sunt parte integrantă a tradițiilor liturgice și ale obiectelor de cult, contribuind la frumusețea și reverența practicărilor religioase.

În poezia cu caracter creștin întâlnim termeni cromatici care vin să intensifice sau să *sporească numele de culori de ton alb: străveziu, palid, luciu.*

Termenul cromatic „*străveziu*” (*străve-dea + suf. -iu*. [5]), indicând o stare de transparență sau semi-transparență, este folosit pentru a descrie un material, un lichid sau orice alt obiect prin care trece lumina într-o anumită măsură: „Acest izvor cu unda **străvezie**...” (Adrian Munteanu, Răspunde-mi, Doamne, tihna mea ne-nvinsă la Psalmul 4).

Termenul cromatic „*palid*” (din lat. *pallidus*, it. *pallido*, [5] înseamnă „*palid, pal, lipsit de culoare*”. Acest termen latin derivă din rădăcina „*pallere*”, care înseamnă „*a fi palid, a deveni palid*”. Verbul „*pallere*” este legat de cuvântul „*pallor*”, ce desemnează starea de paloare sau lipsa de culoare, de obicei asociată cu stări de slăbiciune, boală sau frică: „Și când s-or întoarce, **palizi**, mucenicii’...” (Nichifor Crainic, Întoarcerea); „...tu, om cernit, ateu cu masca-n **pal** de ceară...” (Sandu Tudor, Convertire).

Descrierea termenului „*palid*” pentru mucenici contrastează puternic cu „omul cernit” și „ateul cu masca-n **pal** de ceară”, ce sunt asociați cu întuneri-

cul și decăderea morală. Această juxtapunere subliniază fragilitatea și puritatea suferinței mucenicilor în opoziție cu degradarea spirituală și ipocrizia celor care le sunt martori.

Termenul latin „*lucidus*” derivă din „*lūceō*” [6] care înseamnă „a străluci, a radia”. Rădăcina latină „*lūc-*” este legată de conceptul de lumină și strălucire. În limba română, termenul „*lucii*” păstrează sensul de bază legat de claritate și strălucire: „Purtau parcă moaște cinstite și **lucii**...” (Nichifor Crainic, Cântecul Potirului).

În contextul „moaște cinstite și *lucii*”, strălucirea este asociată cu sfințenia și puritatea. Moaștele, fiind relicve ale sfinților, sunt percepute ca obiecte sacre, și descrierea lor ca fiind „*lucii*” subliniază caracterul lor divin și starea lor de nealterare.

Următorul nume de culoare selectat din poezia cu caracter creștin este lexemul *negru*. Nu desemnează o culoare în sensul tradițional, ci absența completă a luminii sau a oricărei culori vizibile. Cuvântul „*negru*” este de origine latină „*niger*”, -gra, -grum, [5] care înseamnă „*negru*” sau „*întunecat*”. Pentru acest nume de culoare identificăm următoarele zone semantice:

Elemente/Fenomene ale naturii – 3 utilizări: „Noaptea-i **neagră**, ceasu-i lung...” (Colind, Lucian Blaga); „...Un strigoi/Pune-n **negreală** noroi...” (Tudor Arghezi, Colind); „Sătul de slova **neagră**, cu degetul condei...” (Vasile Voiculescu, Toiag de Înger).

În aceste contexte, substantivele adjectivale reprezintă simboluri ale absenței luminii, fiind uneori asociat cu răul, păcatul sau separarea de Dumnezeu. Această conotație provine din opoziția simbolică între lumină (bine, adevăr, divin) și întuneric (rău, falsitate, demonic).

Pentru spectrul numelor de culori de ton *negru* găsim oportune și următoarele nume de culori: „*cenușiu*” se referă la culoarea care seamănă cu cenușa, adică un gri deschis sau o nuanță de gri pal. Termenul „*cenușiu*” provine din latinescul „*cinis*” [5] care înseamnă „*cenușă*”. „*Cenușie*” este forma adjectivală a substantivului „*cenușă*”. În română, sufixul „-ie” este adăugat pentru a forma un adjectiv care descrie culoarea asemănătoare cu cea a cenușii.

Zona semantică „vestimentație” – 1 utilizare: „La cruce stai. Pe haina **cenușie**/Mâini albe, mult prea albe, se-mpreună...” (Zorica Lațcu, Maica durerilor).

Culoarea cenușie a vestimentației este adesea asociată cu simboluri de pocăință, smerenie și renunțare la vanitățile lumesti; aflată la mijloc între

alb (simbol al purității și luminii divine) și negru (simbol al păcatului, al morții sau al întunericului spiritual), poate sugera o stare de tranziție sau reflecție. Este un simbol al căutării spirituale, al căinței și al încercării de a găsi o cale spre lumină și purificare.

Termenul cromatic „*sur*” se referă la culoarea gri sau cenușie, descriind adesea obiecte sau aspecte care au o nuanță palidă de gri. Termenul „*sur*” provine din limba bulgară „*sur*” [5].

Zona semantică „elemente ale naturii”- 1 utilizare: „Iar îngerii, zbârliți pe steiuri **sure**, din albi ce-au fost, ajuns-au vineții...” (Răzvan Codrescu, A-sfințire).

Acest nume de culoare creează un peisaj spiritual arid, dar pur, o stare de nesiguranță, instabilitate și melancolie; subliniază sentimentul de angoasă și de durere profundă pe care îngerii o resimt, sugerând o căutare a esențialului și a autenticității în credință.

Culoarea roșie este prima din spectrul (solar) vizibil, situată la capătul lungimilor de undă mai mari (aproximativ 620-750 nm). Termenul cromatic „*roșu*” provine din limba latină, din termenul „*roseus*”, [5] care înseamnă „*roșu*”. În poezia creștină evidențiem următoarele zone semantice pentru numele de culoare de ton *roșu*:

Elemente ale naturii - 2 utilizări: „Văzduhu-i plin de-un **roșu** soare...” (George Coșbuc, La Paști); „Nu mai vie stelele/ **Roșii!** Cu smintelele...” (Grigore Vieru, Azi-ne).

Lichid - 1 utilizare: „Vinul **roșu** răstignit în pâine...” (Nicolae Alexandru, Testamentul lui Ștefan cel Mare).

Zona semantică „elemente ale naturii” (roșul soare, stele roșii) redau idea unor evenimente apocaliptice.

Tonul roșu include și următoarele lexeme: **sângeros, însângerat, rumen**.

Termenul cromatic „*rumen*” desemnează „o culoare care bate în roșu. (Despre oameni) Cu fața îmbujorată, cu obraji roșii” (din sl. *ruměně* [5] și este folosit pentru a descrie o nuanță de *roșu* sau *roz* asociată cu sănătatea și vitalitatea pielii. Verbul „*a rumeni*” conjugat în conjunctiv, la persoana a treia, singular, utilizat pentru a descrie acțiunea de a deveni rumen sau a căpăta o nuanță roșiatică, având conotație apocaliptică, fiind referită la **zona semantică „sinestezie”**: „Să-l **rumenească** pe-ndelete dogoarea jarului, uscată...” (Vasile Voiculescu, Stă suflul fără iubire).

Numele de culoare „*sângeros*” provine din latinescul „*sanguinosus*” [5], care înseamnă „*sângeros*” sau „*de sânge*” și este folosit pentru a descrie *nuanțe intense de roșu*.

Zona semantică „sânge”: „Copile, grăiră, e must *sângeros*/ Din inima Domnului nostru Cristos...” (Nichifor Crainic, Cântecul Potirului).

Termenul cromatic „*însângerat*” este format prin combinarea prefixului „*în-*” cu „*sângeros*”, rezultând un adjectiv care descrie ceva ce a fost acoperit sau impregnat cu sânge: „*Stăpâne-nsângerat*, Domn al luminii...” (Radu Gyr, Rugăciune).

Din cele enumerate mai sus ajungem la concluzia că *numele de culoare de ton roșu* în poezia creștină este complexă și plină de semnificații duale. Ea poate semnifica atât sacrificiul mântuitor și iubirea divină, cât și martiriul, păcatul și judecata. Această culoare puternică reflectă intensitatea emoțională și spirituală a diverselor experiențe religioase creștine.

Culoarea galbenă este primară, situată în spectrul vizibil între portocaliu și verde, (aproximativ 570-590 nm). Termenul „*galben*” provine din limba latină *galbinus* [5] care se referă la culoarea galbenă sau aurie. Termenul cromatic „*gălbui*” este derivat din adjectivul „*galben*”, cu adăugarea sufixului „*-iu*”, care în română indică o nuanță mai deschisă, mai palidă sau mai puțin intensă a culorii de bază: „...boabele să ți le-nchipui: *gălbii*” (Lucian Blaga, Mirabila sămânță).

Adesea termenul cromatic *auriu*, aur și suf.-iu, [5] este descris ca fiind o combinație de galben și portocaliu, cu o tentă metalică.

Zona semantică „obiecte” – 4 utilizări: „Spicul cel *de aur* veșnic plin cu hrană...” (Zorica Lațcu, Fila de acatist); „Bucură-te iarăși, țărăm de bucurie/ Dintru care curge miere *aurie*...” (Zorica Lațcu, Fila de acatist); „Iar cruci *de aur* și de fier/Sclipeau ca semnele pe cer...” (Zorica Lațcu, Crucile); „Între niște Cruci frumoase/ Felurite după soi./ Unele erau *de aur*...” (Ioan Iacob Hozevitul, Crucea vieții ome-nești).

Zona semantică „copilărie” – 1 utilizar: „Încă din pruncia mea *de aur*/ m-am simțit cu tine cununat...” (Andrei Ciurunga, Țara mea de dincolo de țară).

Zona semantică „obiecte” pentru numele de culoare de ton *auriu* are o frecvență mare în poezia creștină, este un simbol al divinității, măreției, sacralității și prețiozității. Este folosită pentru a exprima lumină divină, regalitate și valoare spirituală,

având un rol important în artefactele religioase și în reprezentările sacre ale credinței.

Culoarea verde (Lat. *vir(i)dis* [5] este secundară, situată în spectrul vizibil între galben și albastru (aproximativ 495-570 nm). Termenul este utilizat pentru a descrie culoarea asociată cu vegetația, natura și prospețimea de primă/vară.

Zona semantică „natura”: „...Să fiți liniștiți, să aveți parte de liniște albă/ sub cetina *verde* împodobită...” (Tudor Arghezi, Colind); „I-or primi cu frunze *verzi* în baldachinuri...” (Nichifor Crainic, Întoarcerea).

Culoarea albastră este primară din spectrul vizibil, situată între verde și violet (aproximativ 450-495 nm). Termenul „*albastru*” provine din termenul latin *albaster (albus)*, „de culoarea cerului senin” [5]. Numele de culoare *albastru* conturează 2 zone semantice:

Zona semantică „elemente/fenomene ale naturii” – 6 utilizări: „...Căldura lor secretă/ lucește *albastru* de ger...” (Nichita Stănescu, Colindul inimii); „...în noaptea aceasta e-o singură stea/ și-o nenumărare de ceruri *albastre*...” (Tudor Arghezi, Colind); „...sau infinitul zărilor *albastre*...” (Andrei Ciurunga, Simplitate); „Către-*albastre* margini de pământ...” (Nichifor Crainic, Unde sunt cei care nu mai sunt?); „...privește în adâncul de înserat *albastre*...” (Sandu Tudor, Convertire); „Decât munți pe zările *albastre*...” (Nicolae Alexandru, Testamentul lui Ștefan cel Mare).

Zona semantică „Flori” – 1 utilizare: Cu flori de câmp, *albastre* cum e marea... (Adrian Mnteanu, Ce vei avea de imi ucizi suflarea la Psalmul 30).

Pentru numele de culoare *albastru* predomină zona semantică „*elemente/fenomene ale naturii*”; acest ton este adesea asociat cu cerul și, prin extensie, cu divinitatea și viața spirituală. Reprezintă o chemare la contemplarea lucrurilor cerești și la căutarea unei relații mai profunde cu Dumnezeu, „cerul”, „zările”, „gerul” creează o atmosferă tainică și invită la reflecție spirituală și la căutarea adevărului divin.

Tonul *albastru* include și alți termeni, cum ar fi: *senin, azuriu, siniliu, vinețiu*.

Termenul cromatic „*senin*” provine din latinescul „*serenus*” [5], se referea la cerul clar, fără nori, este o nuanță de albastru deschis sau intens, care înseamnă „*liniștit, calm, luminos, senin*”. Am identificat următoarele zone semantice:

Îmbinări sinestezice – 2 utilizări: „Ca raza coborâtă din *senin*...” (Zorica Lațcu, Veșmântul); „... ”

și-atunci pun câte-un crâmpoi de cer / din **seninul** tău - bandaj pe rană... ” (Andrei Ciurunga, Țara mea de dincolo de țară); „...și pregătește-mi sfârșit **înseinat**...” (Sandu Tudor, Rugăciune).

Omul (părți ale corpului) – 2 utilizări: „Cu sufletul **senin**, purificat!” (Valeriu Gafencu - Imn al învierii); „Pe fruntea mea **senină** mâna-Ți pune...” (Valeriu Gafencu, Un gând smerit).

Numele de culoare „**senin**” în poezia creștină reprezintă pacea, puritatea, claritatea spirituală și conexiunea cu divinul. Este un termen cromatic ce aduce cu sine simboluri pozitive de armonie interioară, speranță și deschidere.

Termenul cromatic „**azur**” (din fr. *azur*, lat. *azurum* [5] care înseamnă „culoarea cerului senin”, „albastru-deschis”. În limba română, „**azur**” a păstrat sensul de „**albastru intens**” și este utilizat pentru a descrie o nuanță de albastru care evocă claritatea, imensitatea cerului senin.

Numele de culoare „**azur**” este încadrat în poezia creștină cu **zona semantică „îmbinări sinestezi-ce”**: „Cântec fără sunet se-auzea-n sobor,/Unduiau **azurul** aripi fără zbor...” (Nichifor Crainic, Rugăciune pentru Pace).

Numele de culoare în acest context evocă imagini de claritate, deschidere și frumusețe, aducând o stare de liniște și pace.

Termenul cromatic „**siniliu**” – „de culoarea sinelui; albastrui” (*sineală + suf. -iu*) [5] este folosit pentru a desemna o nuanță de albastru deschis, palid sau diluat. Sufixul „-iu” sugerează o formă derivată care implică o nuanțare mai deschisă sau mai delicată a culorii, „...boabele să ți le-nchipui: gălbii,/ sau roșii, verzi, **sinilii**, aurii...” (Lucian Blaga, Mirabila sămânță).

Termenul cromatic „**vinețiu**” (*Vânăt + suf. -iu*. [5]. Cuvântul *vânăt* este de origine latinească, „de culoare albastru-închis (cu reflexe violete). 1. Întunecat, plumburiu (din cauza ceții, a depărtării etc.). 2. (Despre ființe sau părți ale corpului lor) Învinețit; palid, livid. 3. (Despre penele unor păsări sau despre părul unor animale) Cenușiu bătând în albastru; sur. II. S. n. Culoare vânătă (I 1). III. S. f. (Bot.) Pătlăgea vânătă, v. *pătlăgea*. (lat. *venetus*.) Termenul cromatic „**vinețiu**” este utilizat pentru a descrie o nuanță de violet sau albastru închis, realizând conotații, cum ar fi: *obscuritatea*, evoluția de la „*luminos*” spre „*întunecat*”, de la „*bine*” spre „*rău*” [5]: „Iar îngerii, zbârliți pe steiuri sure, din albi ce-au fost, ajuns-au **vineții**...” (Răzvan Codrescu, A-sfințire).

Numele de culoare „**vinețiu**” cu pluralul „**vineții**” evocă imaginea unor îngeri care au fost expuși suferinței sau durerii extreme, o transformare care le afectează chiar și aspectul exterior.

Tabelul 2. Scurtă analiză de culori ale veșmintelor liturgice

Numele de culori	Sărbătorile și ocazii
Auriu Galben în toate nuanțele	Sfinții Profeti, Sfinții Apostoli Sfinții Ierarhi
Alb Albastru deschis	Maicii Domnului, Puterile cele fără de trup (Îngeri) Sfintele Fecioare Înmormântări Nașterea, Botezul Domnului, Schimbarea la față și Învierii Domnului
Purpuriu Roșu închis	Sfintei Cruci
Verde în toate nuanțele	Sfinții Cuvioși, Asceți și Nebuni pentru Hristos Intrarea Domnului în Ierusalim Pogorârea Sfântului Duh Sfânta Treime
Albastru închis, purpuriu, verde închis, roșu închis sau sângieru și negru	În Posturi

Tabelul 3. Numele de culori ce poartă un mesaj teologic cert în iconografie

Nume de culori	Conotații simbolice
Galben strălucitor, auriu	Chipul, prezența lui Dumnezeu, eternitate și har
Violet	Culoarea regelui, hainele Maicii Domnului
Roșu	Haine de culoare roșie pe icoanele martirilor; foc ceresc
Alb	Simbol al luminii Divine, haina celor drepecți, Iisus Hristos îmbrăcat în haine albe pe muntele Tabor
Albastru	Arată infinitudinea cerului, simbol al unei alte lumi veșnice, culoarea Fecioarei
Verdele	Iarba, frunzele, indică reînnoirea, speranța, armonia culorilor a ființei divine, odihna veșnică
Cafeniu	Culoarea pământului gol, praful, toate sunt temporare și perisabile. Această culoare amintește de natura umană, supus morții
Negru	Simbol al mormântului, peștera neagră, hainele negre ale călugărilor

Din cele reprezentate mai sus putem constata că fiecare nume de culoare are rolul său specific în viața liturgică și iconografică, contribuind la experiența spirituală și la comunicarea simbolică a credinței. Numele de culori sunt folosite nu doar pentru a realiza o ipostază estetică, ci și pentru a amplifica mesajele spirituale și a ghida gândirea credincioșilor.

În concluzie, studiul asupra sistemului lexico-semantic al numelor de culori pe axa paradigmatică și sintagmatică în poezia creștină ne-a permis:

- *Evidențierea relațiilor semantice* dintre termenii cromatici care fac parte din câmpul semantic al numelor de culori *alb, negru, roșu, galben, verde și albastru* în poezia creștină;
- *Identificarea diversității de semnificații și conotații* asociate acestor termeni, într-un context semantic variat, oferind astfel o imagine cuprinzătoare a posibilităților semantice, estetice și afective ale lexemelor cromatice și facilitând definirea numelor de culori ca un sistem tematic coerent.

În didactică, acest studiu asupra sistemului lexico-semantic al *numelor de culori* în poezia creștină poate fi aplicat în mai multe moduri pentru a îmbogăți procesul de predare și a dezvolta competențele lingvistice și semiotice ale elevilor. Propunem câteva metode prin care acest studiu poate fi integrat în activități didactice:

✚ *Analiza literară și lingvistică:*

Obiectiv: Elevii sunt încurajați să analizeze poezii cu caracter creștin, concentrându-se pe utiliza-

rea numelor de culori și modul în care acestea influențează temele și atmosfera poeziei.

Exercițiu: Profesorul propune elevilor să identifice termenii cromatici dintr-o poezie selectată și să analizeze relațiile semantice dintre aceștia, pe axa paradigmatică (termenii cromatici ca termeni independenți) și pe axa sintagmatică (numele de culori în raport cu alte cuvinte sau expresii din text).

✚ *Studiul conotațiilor și denotațiilor termenilor cromatici.*

Obiectiv: Elevii vor învăța să diferențieze între denotația și conotația unui nume de culoare în contextul poetic și cultural.

Exercițiu: Profesorul propune o analiză comparativă între utilizarea unui nume de culoare în poezia creștină și în alte tipuri de poezie (romantică, modernistă etc.), identificând diversitatea semnificațiilor și conotațiilor.

✚ *Dezvoltarea vocabularului și a gândirii critice.*

Obiectiv: Elevii își pot dezvolta vocabularul și gândirea critică, explorând modul în care termenii cromatici reflectă teme religioase, simboluri spirituale sau valori estetice în poezia creștină.

Exercițiu: Elevii creează propriile poezii sau fragmente literare folosind anumite nume de culori simbolice, și pot explica semnificația conotativă și impactul lor în text.

✚ *Integrarea semioticii (în abordarea multidimensională).*

Obiectiv: Elevii vor cunoaște despre semiotica cromatică și în modul în care termenii cromatici

funcționează ca semne în poezie, contribuind la transmiterea mesajelor spirituale și culturale.

Exercițiu: Profesorul poate folosi metoda **Semiotica Triangulării Componentelor Cromatice (STCC)** pentru a le arăta elevilor cum *numele de culori, simbolurile și semnificațiile asociate* pot fi interpretate într-un context literar.

 **Învățare interdisciplinară.**

Obiectiv: Elevii vor învăța despre evoluția semantică a numelor de culori, legând acest studiu de lingvistică, psihologie (percepția culorilor) și istoria artei (simbolismul cromatic în reprezentările artistice religioase).

Exercițiu: Profesorul poate organiza o dezbatere despre modul în care percepția numelor de culori și

limbajul evoluează în funcție de contextul cultural și istoric, cu exemple din literatura și arta creștină.

Concluzii. Astfel, cercetarea *numelor de culori* constituie un fenomen complex și dificil, pentru că el are tangențe cu o serie de probleme generale ale lingvisticii: evoluția semantică a unităților lexicale, legătura dintre limbă și gândire, abstractizarea în limbă.

Acest studiu poate fi aplicat în didactică pentru a dezvolta o abordare multidisciplinară a învățării, îmbinând limbajul, semiotica și analiza literară într-un mod care stimulează creativitatea, gândirea critică și înțelegerea profundă a relației dintre numele de culori, simboluri, actualizate în text.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BIDU-VRÂNCEANU Angela. *Cuvântul în context. Lexicul specializat*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985
2. IONAȘ Anatol. *Paradigmatica și sintagmatica numelor de culori de ton Roșu în limbile rusă și română*. Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-76-135-2.

Dicționare:

3. SALA Marius. *Dicționar etimologic al limbii române. Vol. I*. București: Editura Academiei Române, 1966.
4. CIORĂNESCU Alexandru. *Dicționarul etimologic al limbii române*. București: Editura Saeculum, 2000. ISBN: 973-657-305-2.
5. DICȚIONARUL EXPLICATIV AL LIMBII ROMÂNE EDIȚIA A II-A (DEX). București: Editura Universul Pedagogic, 2009. ISBN: 978-606-92159-7-5.
6. GUȚU Gheorghe: *Dicționar Latin-Român*. București: Editura Științifică, 1962

Site-uri:

7. CREȘTINORTODOX. Cea mai mare comunitate din lume. [citat 06.09.2024] Disponibil: <https://www.crestinortodox.ro/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.09>
CZU: 004:37.015:373

IMPACTUL TEHNOLOGIEI INFORMAȚIEI ȘI COMUNICAȚIILOR ASUPRA EDUCAȚIEI GIMNAZIALE: O ABORDARE MULTIDIMENSIONALĂ

Viorica POPAN-MIHALCA,
doctorandă, Școală Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesoară, Liceul Tehnologic „Alexandru Filipescu”, Petrova, România
ORCID: 0009-0006-9202-5302

Rezumat. Acest articol explorează impactul tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) asupra educației gimnaziale, analizând multiplele dimensiuni ale acestei influențe. Studiul se concentrează pe aspectele pedagogice, psihologice și sociale, evidențiind atât beneficiile, cât și provocările integrate în procesul educațional. Printr-o abordare multidimensională, articolul oferă o perspectivă comprehensivă asupra modului în care TIC transformă educația gimnazială.

Cuvinte-cheie: tehnologia informației și comunicațiilor, educație gimnazială, abordare multidimensională, pedagogie, psihologie, impact social.

THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY ON MIDDLE SCHOOL EDUCATION: A MULTIDIMENSIONAL APPROACH

Summary. This article explores the impact of information and communication technology (ICT) on middle school education, analyzing the multiple dimensions of this influence. The study focuses on pedagogical, psychological, and social aspects, highlighting both the benefits and challenges integrated into the educational process. Through a multidimensional approach, the article offers a comprehensive perspective on how ICT transforms middle school education.

Keywords: Information and communication technology, middle school education, multidimensional approach, pedagogy, psychology, social impact.

„Technology is not just a tool;
it can give learners a voice that they may not
have had before”
(George Couros)

Introducere. În era digitală contemporană, Tehnologiile Informației și Comunicațiilor (TIC) au devenit un element esențial în diverse domenii, inclusiv în educație. Utilizarea TIC în educația gimnazială nu doar că facilitează procesul de predare-învățare, dar și contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, pregătindu-i pentru cerințele unei societăți informatizate. În acest context, integrarea TIC în educația gimnazială este de o importanță crucială, având potențialul de a transforma metodele tradiționale de predare și de a îmbunătăți rezultatele academice ale elevilor.

Educația gimnazială reprezintă o etapă critică în formarea elevilor, în care se pun bazele cunoștințelor

și competențelor necesare pentru viitoarele studii și cariere. În acest sens, TIC oferă o gamă largă de instrumente și resurse care pot sprijini atât profesorii, cât și elevii. De exemplu, utilizarea platformelor de e-learning, a aplicațiilor educaționale și a resurselor online poate facilita accesul la informații actualizate și relevante, precum și la metode interactive de învățare [1].

Un aspect esențial al integrării TIC în educația gimnazială este reprezentat de dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Aceste competențe sunt esențiale nu doar pentru succesul academic, ci și pentru integrarea eficientă pe piața muncii și participarea activă în societatea digitală. Studiile arată că utilizarea TIC în educație poate îmbunătăți abilitățile de rezolvare a problemelor, gândirea critică și creativitatea elevilor [2].

Discuții. Utilizarea TIC în educația elevilor cu nevoi speciale este esențială pentru a asigura inclu-

ziunea și participarea acestora în mediul educațional. TIC oferă resurse și instrumente adaptate care pot sprijini elevii cu diverse tipuri de dizabilități, cum ar fi deficiențele vizuale, auditive, motorii sau intelectuale. De exemplu, tehnologiile asistive, cum ar fi software-ul de citire a ecranului pentru elevii nevăzători sau parțial văzători, pot facilita accesul la informații și pot îmbunătăți competențele de citire și scriere [6].

Integrarea TIC în educație aduce multiple beneficii pedagogice. În primul rând, TIC permite personalizarea învățării, adaptând materialele didactice la nevoile individuale ale fiecărui elev. Acest lucru este deosebit de important pentru elevii cu nevoi speciale, care pot avea dificultăți specifice de învățare. De asemenea, TIC poate stimula motivația și implicarea elevilor prin utilizarea unor metode interactive și atractive de predare, cum ar fi jocurile educaționale și platformele de e-learning [2].

Cu toate acestea, integrarea TIC în educație nu este lipsită de provocări. Una dintre principalele dificultăți este lipsa de formare adecvată a profesorilor în utilizarea TIC. Studiile arată că mulți profesori nu au competențele necesare pentru a utiliza eficient TIC în predare, ceea ce poate limita beneficiile acestor tehnologii [9]. De asemenea, există disparități în accesul la resursele TIC, în special în zonele rurale sau în școlile cu resurse limitate, ceea ce poate afecta echitatea în educație [9].

Una dintre cele mai eficiente metode didactice bazate pe TIC este utilizarea platformelor de e-learning. Aceste platforme permit accesul la resurse educaționale variate și interactive, cum ar fi videoclipuri, simulări și teste online, care pot fi adaptate la nevoile individuale ale elevilor. De exemplu, elevii cu deficiențe vizuale pot beneficia de software-uri de citire a ecranului, în timp ce elevii cu dificultăți de învățare pot utiliza aplicații educaționale care oferă feedback imediat și personalizat [6].

Integrarea TIC în educație necesită o abordare sistematică și bine planificată. O strategie eficientă implică formarea continuă a profesorilor pentru a dezvolta competențele necesare utilizării TIC în predare. Profesorii trebuie să fie familiarizați cu diversele tehnologii disponibile și să înțeleagă cum să le integreze în mod eficient în curriculum. De asemenea, este esențial să se asigure accesul egal la resursele TIC pentru toți elevii, pentru a evita disparitățile și pentru a promova incluziunea [5].

Elevii cu nevoi educaționale speciale pot beneficia semnificativ de utilizarea TIC. De exemplu, elevii

cu dizabilități intelectuale pot utiliza jocuri educaționale și aplicații interactive pentru a-și dezvolta abilitățile cognitive și sociale. În plus, TIC poate facilita colaborarea între elevi și profesori, oferind platforme de comunicare și colaborare care pot fi accesate de oriunde, un aspect deosebit de important în contextul învățării la distanță impuse de pandemia COVID-19 [9].

TIC poate fi utilizată și pentru prevenirea comportamentelor de risc, cum ar fi consumul de droguri și alcool. Programele de e-learning care includ jocuri, videoclipuri și quiz-uri pot îmbunătăți cunoștințele elevilor despre riscurile asociate acestor comportamente și pot dezvolta abilități de luare a deciziilor informate. De exemplu, un studiu a arătat că un program de e-learning destinat prevenirii consumului de alcool și tutun la elevii cu dizabilități intelectuale a avut un impact pozitiv asupra comportamentului acestora [10].

Integrarea resurselor educaționale digitale în procesul de predare-învățare nu este lipsită de provocări. Una dintre principalele dificultăți este disparitatea în accesul la tehnologie, în special în zonele rurale sau în comunitățile defavorizate. De asemenea, formarea insuficientă a profesorilor în utilizarea TIC poate limita eficiența acestor resurse [4].

Motivația este un factor esențial în procesul de învățare, influențând direct performanțele academice și dezvoltarea competențelor. Studiile arată că utilizarea TIC poate crește motivația elevilor prin oferirea unor metode de învățare interactive și atractive. De exemplu, platformele de e-learning și aplicațiile educaționale permit personalizarea materialelor didactice, adaptându-le la nevoile și interesele individuale ale elevilor. Acest lucru este deosebit de important pentru elevii cu dizabilități, care pot avea dificultăți specifice de învățare [6].

Implicarea elevilor în procesul educațional este crucială pentru succesul academic și dezvoltarea personală. TIC oferă multiple oportunități pentru a stimula implicarea elevilor, prin utilizarea unor instrumente și resurse care facilitează colaborarea și comunicarea. De exemplu, platformele de colaborare online permit elevilor să lucreze împreună la proiecte, să partajeze resurse și să comunice în timp real, indiferent de locația lor geografică. Acest aspect este deosebit de relevant în contextul pandemiei COVID-19, când învățarea la distanță a devenit o necesitate [9].

Elevii cu nevoi educaționale speciale pot beneficia semnificativ de utilizarea TIC. Tehnologiile asis-

tive, cum ar fi software-urile de citire a ecranului pentru elevii nevăzători sau parțial văzători, și aplicațiile de comunicare augmentativă pentru elevii cu deficiențe de vorbire, pot facilita accesul la informații și pot îmbunătăți competențele de citire și scriere. De asemenea, utilizarea jocurilor educaționale și a aplicațiilor interactive poate stimula motivația și implicarea acestor elevi, oferindu-le oportunități de învățare adaptate nevoilor lor specifice [2].

Utilizarea TIC în educație poate avea un impact profund asupra dezvoltării cognitive a elevilor. Studiile arată că TIC poate îmbunătăți abilitățile de gândire critică și de rezolvare a problemelor prin oferirea unor medii de învățare interactive și stimulativă. De exemplu, simulările și jocurile educaționale permit elevilor să exploreze concepte complexe într-un mod practic și aplicat, ceea ce poate facilita înțelegerea și reținerea informațiilor [8].

Gândirea critică este o competență esențială în educația modernă, iar TIC poate juca un rol important în dezvoltarea acesteia. Platformele de e-learning și resursele online oferă elevilor acces la o varietate de perspective și informații, încurajându-i să analizeze, să evalueze și să sintetizeze informațiile într-un mod critic. De asemenea, TIC poate facilita colaborarea între elevi, permițându-le să discute și să dezbate idei, ceea ce poate stimula gândirea critică [2].

Creativitatea este o altă competență cognitivă importantă care poate fi dezvoltată prin utilizarea TIC. Aplicațiile și software-urile educaționale oferă elevilor oportunități de a crea și de a experimenta, stimulându-le imaginația și inovația. De exemplu, programele de design grafic, de editare video și de programare permit elevilor să-și exprime ideile într-un mod creativ și să dezvolte proiecte originale [6].

Abilitățile de rezolvare a problemelor sunt esențiale pentru succesul academic și profesional, iar TIC poate juca un rol important în dezvoltarea acestor competențe. Simulările, jocurile educaționale și platformele de e-learning oferă elevilor oportunități de a rezolva probleme complexe într-un mediu controlat și sigur. Aceste resurse permit elevilor să experimenteze diferite strategii și să învețe din greșeli, ceea ce poate îmbunătăți abilitățile de rezolvare a problemelor [10].

Deși TIC oferă multiple beneficii pentru dezvoltarea competențelor cognitive, există și provocări care trebuie abordate. Una dintre principalele dificultăți este asigurarea accesului egal la resurse-

le TIC pentru toți elevii, în special în zonele rurale sau în comunitățile defavorizate. De asemenea, este esențial ca profesorii să fie pregătiți să utilizeze TIC în mod eficient și să adapteze metodele didactice la nevoile individuale ale elevilor [5].

TIC oferă multiple platforme și instrumente care facilitează interacțiunea între elevi, indiferent de locația lor geografică. Platformele de e-learning și aplicațiile de colaborare online permit elevilor să comunice în timp real, să partajeze resurse și să lucreze împreună la proiecte. Aceste tehnologii sunt deosebit de utile în contextul pandemiei COVID-19, când învățarea la distanță a devenit o necesitate. De exemplu, utilizarea platformelor de videoconferință și a forumurilor de discuții poate stimula interacțiunea socială și poate reduce sentimentul de izolare [9].

Colaborarea este esențială pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor. TIC oferă oportunități variate pentru colaborare, permițând elevilor să lucreze împreună la proiecte, să rezolve probleme și să își împărtășească ideile. De exemplu, platformele de colaborare online, cum ar fi Google Classroom sau Microsoft Teams, permit elevilor să colaboreze în timp real, să partajeze documente și să ofere feedback colegilor lor. Aceste platforme sunt deosebit de utile pentru elevii cu dizabilități, care pot avea dificultăți în a participa la activități de grup în mod tradițional [5].

Elevii cu nevoi educaționale speciale pot beneficia semnificativ de utilizarea TIC pentru interacțiune și colaborare. Tehnologiile asistive, cum ar fi software-urile de citire a ecranului pentru elevii nevăzători sau parțial văzători, și aplicațiile de comunicare augmentativă pentru elevii cu deficiențe de vorbire, pot facilita participarea activă a acestor elevi în activitățile de grup. De asemenea, utilizarea platformelor de e-learning poate oferi un mediu de învățare adaptat nevoilor individuale ale elevilor, promovând astfel incluziunea și reducând stigmatizarea [6].

Deși TIC oferă multiple beneficii pentru interacțiunea și colaborarea între elevi, există și provocări care trebuie abordate. Una dintre principalele dificultăți este asigurarea accesului egal la resursele TIC pentru toți elevii, în special în zonele rurale sau în comunitățile defavorizate. De asemenea, este esențial ca profesorii să fie pregătiți să utilizeze TIC în mod eficient și să adapteze metodele didactice la nevoile individuale ale elevilor [4].

Una dintre principalele provocări în asigurarea egalității de acces la resursele TIC este reprezentată

de disparitățile economice și geografice. Elevii din zonele rurale sau din comunitățile defavorizate au adesea acces limitat la infrastructura tehnologică necesară pentru a beneficia de resursele TIC. Lipsa de dispozitive adecvate, conexiuni la internet instabile sau inexistente și resurse financiare insuficiente sunt doar câteva dintre barierele care împiedică accesul egal la TIC [5].

Disparitățile în accesul la TIC au un impact semnificativ asupra performanțelor academice și asupra incluziunii sociale a elevilor. Elevii care nu au acces la resursele TIC sunt dezavantajați în comparație cu colegii lor care beneficiază de aceste resurse, ceea ce poate duce la inegalități în rezultatele educaționale și la excluziune socială. De exemplu, în contextul învățării la distanță impuse de pandemia COVID-19, elevii fără acces la internet sau la dispozitive adecvate au întâmpinat dificultăți majore în a participa la cursuri și în a-și continua educația [9].

Utilizarea eficientă a TIC în educație depinde în mare măsură de competențele digitale ale profesorilor. Mulți profesori nu au primit formare adecvată în utilizarea TIC, ceea ce limitează capacitatea lor de a integra aceste tehnologii în mod eficient în procesul didactic. Formarea continuă și suportul pentru profesori sunt esențiale pentru a depăși această provocare [5]. Profesorii trebuie să fie pregătiți să utilizeze TIC în mod eficient și să adapteze metodele didactice la nevoile individuale ale elevilor.

Adaptarea materialelor didactice pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor, inclusiv ale celor cu dizabilități, poate fi dificilă. De exemplu, elevii cu deficiențe vizuale sau auditive necesită resurse specifice, cum ar fi software-uri de citire a ecranului sau aplicații de comunicare augmentativă [6]. TIC oferă oportunități pentru personalizarea învățării, dar adaptarea materialelor didactice pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor poate fi o provocare semnificativă.

Utilizarea TIC poate, în unele cazuri, să accentueze stigmatizarea elevilor cu nevoi speciale dacă nu este implementată corect. Este important ca TIC să fie integrată într-un mod care să promoveze incluziunea și să evite etichetarea negativă a elevilor cu dizabilități [2]. De exemplu, utilizarea TIC în mod exclusiv pentru elevii cu nevoi speciale, fără a implica și ceilalți elevi, poate duce la stigmatizare și excluziune socială.

Implementarea TIC în educație necesită investiții semnificative în infrastructură, dispozitive și formare. Școlile cu resurse financiare limitate pot

întâmpina dificultăți în a asigura accesul egal la TIC pentru toți elevii [1]. Resursele financiare limitate pot afecta capacitatea școlilor de a achiziționa echipamente adecvate și de a oferi formare continuă pentru profesori.

Utilizarea TIC este adesea afectată de probleme tehnice, cum ar fi conexiuni instabile la internet, defecțiuni ale dispozitivelor sau lipsa suportului tehnic adecvat. Aceste probleme pot întrerupe procesul de învățare și pot reduce eficiența utilizării TIC [4]. Problemele tehnice pot fi o barieră semnificativă în utilizarea eficientă a TIC în educație, afectând atât profesorii, cât și elevii.

Atât profesorii, cât și elevii pot manifesta rezistență la adoptarea noilor tehnologii. Aceasta poate fi cauzată de lipsa de familiaritate cu TIC, de teama de schimbare sau de preferința pentru metodele tradiționale de predare și învățare [7]. Rezistența la schimbare poate fi o barieră semnificativă în integrarea TIC în educație, necesitând eforturi suplimentare pentru a încuraja adoptarea noilor tehnologii.

Evaluarea impactului TIC asupra rezultatelor educaționale poate fi complexă. Studiile arată că, deși TIC poate îmbunătăți motivația și implicarea elevilor, efectele asupra performanțelor academice nu sunt întotdeauna clare și pot varia în funcție de contextul specific și de modul de implementare [8]. Evaluarea eficienței TIC în educație necesită metode riguroase și bine planificate pentru a asigura rezultate relevante și aplicabile.

Guvernele și instituțiile educaționale trebuie să investească în infrastructura tehnologică, asigurând accesul la internet de mare viteză și la dispozitive adecvate pentru toți elevii, indiferent de locația lor geografică sau de situația lor economică. Aceste investiții sunt esențiale pentru a reduce disparitățile în accesul la TIC și pentru a promova incluziunea digitală [9].

Implementarea unor programe de suport financiar pentru familiile defavorizate poate contribui la reducerea disparităților în accesul la TIC. Aceste programe pot include subvenții pentru achiziționarea de dispozitive și pentru plata abonamentelor la internet. De asemenea, parteneriatele public-privat pot facilita accesul la resursele TIC prin donații de echipamente și suport tehnic [5].

Asigurarea unei formări continue și adecvate pentru profesori în utilizarea TIC este esențială pentru a valorifica pe deplin potențialul acestor tehnologii în educație. Profesorii trebuie să fie fami-

liarizați cu diversele tehnologii disponibile și să înțeleagă cum să le integreze în mod eficient în curriculum. Programele de formare ar trebui să includă atât competențe tehnice, cât și pedagogice [6].

Materialele didactice trebuie adaptate pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor, inclusiv ale celor cu dizabilități. Utilizarea TIC oferă oportunități pentru personalizarea învățării, dar este necesar să se dezvolte resurse educaționale specifice, cum ar fi software-uri de citire a ecranului pentru elevii nevăzători sau aplicații de comunicare augmentativă pentru elevii cu deficiențe de vorbire [2].

TIC oferă platforme și instrumente care facilitează colaborarea și comunicarea între elevi, profesori și părinți. Utilizarea acestor platforme poate stimula interacțiunea socială și poate reduce sentimentul de izolare, în special în contextul învățării la distanță. Este important să se promoveze utilizarea acestor platforme pentru a crea un mediu educațional mai interactiv și mai integrat [1].

Concluzii. Evaluarea impactului TIC asupra rezultatelor educaționale este esențială pentru a asigura eficiența acestor tehnologii. Studiile ar trebui să utilizeze metode riguroase și bine planificate pentru a evalua efectele TIC asupra performanțelor academice, motivației și implicării elevilor. Rezultatele acestor

evaluări pot oferi informații valoroase pentru îmbunătățirea strategiilor de integrare a TIC [4].

Problemele tehnice, cum ar fi conexiunile instabile la internet și defecțiunile dispozitivelor, trebuie abordate prin asigurarea unui suport tehnic adecvat. Școlile ar trebui să aibă acces la resurse tehnice și la personal specializat care să poată rezolva rapid problemele tehnice și să asigure funcționarea optimă a echipamentelor TIC [7].

Utilizarea TIC trebuie să fie integrată într-un mod care să promoveze incluziunea și să evite stigmatizarea elevilor cu nevoi speciale. Este important ca TIC să fie utilizată ca o metodă de lucru pentru toți elevii, nu doar pentru cei cu dizabilități, pentru a preveni etichetarea negativă și excluderea socială [8].

Implementarea acestor recomandări poate contribui la o integrare eficientă și echitabilă a TIC în educația gimnazială, asigurând accesul egal la resursele tehnologice și promovând incluziunea și participarea activă a tuturor elevilor. Investițiile în infrastructură, formarea continuă a profesorilor și adaptarea materialelor didactice sunt esențiale pentru a valorifica pe deplin potențialul TIC și pentru a asigura o educație de calitate pentru toți elevii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ABED M. G. (2018). Teachers Perspectives Surrounding ICT Use amongst SEN Students in the Mainstream Educational Setting. In: *World Journal of Education*, 8, 6-16. doi:10.5430/wje.v8n1p6.
2. BAGON Ș., GACNIK M., & STARCIC A. I. (2018). Information Communication Technology Use among Students in Inclusive Classrooms. In: *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 56-73. doi:10.3991/ijet.v13i06.8051.
3. HUBER S. G., GÜNTHER P. S., SCHEIDER N., HELM C., SCHWANDER M., SCHNEIDER J. A., & PRUITT J. (2020). *COVID-19 and current challenges in school and education. First findings of the School Barometer in Germany, Austria, and Switzerland*. Münster: Waxmann.
4. KIEWIK M., VAN DER NAGEL J. E., ENGELS R. C., & De JONG C. A. (2017). *The efficacy of an e-learning prevention program for substance use among adolescents with intellectual disabilities: A pilot study*. *Research in Developmental Disabilities*, 63, 160-166. doi:10.1016/j.ridd.2016.
5. LIDSTRÖM H., & HEMMINGSSON H. (2014). Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: a literature review. In: *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 4. 251-266. doi:10.3109/11038128.2014.880940/
6. MOLSTER T., & NES K. (2018). *To What Extent Does Information and Communication Technology Support Inclusion in Education of*

- Students with Learning Difficulties?* In: *Universal Journal of Educational Research*, 6, 598-612. doi:10.13189/ujer.2018.060403.
7. PELTENBURG M., van den HEUEVELL-PANHUIZEN M., & ROBITZSCH A. (2010). ICT-based dynamic assessment to reveal special education students potential in mathematics. In: *Research Papers in Education*, 25, 319-334. doi:10.1080/02671522.2010.498148.
 8. PETTERSSON G., & NÄSTRÖM G. (2020). Educators Digital Competence In Swedish Rural Schools. In: *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2). doi:10.2478/eurodl-2020-0011.
 9. RAMOS S., & ANDRADE A. (2014). *ICT in Portuguese reference schools for the education of blind and partially sighted students. Education and Information Technologies*, 21, 625-641. doi:10.1007/s10639-014-9344-6.
 10. RATHEESWARI K. (2018). Information Communication Technology in Education. In: *Journal of Applied and Advanced Research*, 45-47. doi:10.21839/jaar.2018.v3S1.169.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.10>
CZU: 37.091:373:159.9:331

DEZVOLTAREA CULTURII INOVAȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE: STUDIU EXPERIMENTAL

Lucia PÎRĂU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
director adjunct, Liceul Teoretic Republican „Aristotel”, Chișinău

ORCID: 0000-0002-0275-0177

Rezumat. În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental realizat în vederea cercetării nivelului de cultură inovațională a cadrelor didactice în instituția de învățământ general. Demersul dezvoltării culturii inovaționale a cadrelor didactice prezintă design-ul cercetării, descrierea metodelor de cercetare cantitativă și calitativă, analiza comparată a nivelului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice ca rezultat al activităților de formare în conformitate cu Curriculumul Programului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: cultură inovațională, referențial de evaluare a nivelului de dezvoltare a culturii inovaționale, curriculum de dezvoltare a culturii inovaționale, demers acțional de dezvoltare a culturii inovaționale.

THE DEVELOPMENT OF THE INNOVATIVE CULTURE OF THE TEACHERS: EXPERIMENTAL STUDY

Summary. This article presents the results of an experimental study carried out in order to investigate the level of innovative culture of teachers in the general education institution. The approach to the development of the innovative culture of teachers presents the research design, the description of quantitative and qualitative research methods, the comparative analysis of the level of development of the innovative culture of teachers as a result of the training activities in accordance with the Curriculum of the Program for the Development of the Innovative Culture of Teachers.

Keywords: innovative culture, benchmark for evaluating the level of innovative culture development, innovative culture development curriculum, innovative culture development action.

Introducere. În contextul actual al schimbărilor rapide în sistemul educațional, dezvoltarea unei culturi inovaționale a cadrelor didactice devine o necesitate primordială pentru o instituție ce dorește să devină eficientă, performantă și competitivă. Astfel, instituțiile de învățământ general sunt orientate să răspundă exigențelor de progres tehnologic, diversității nevoilor elevilor, părinților, comunității educaționale, dar și a cadrelor didactice. Pentru a depăși toate aceste provocări, este oportună responsabilitatea instituției să mențină o cultură organizațională cu efecte inovatoare.

Conjugând cele expuse, deducem ideea asupra culturii inovaționale a cadrelor didactice care poate fi definită mai mult sau mai puțin ca model de comportamente cu aspecte culturale, cu accent pe valori și pe practici de management. Conceptul de cultură

inovațională se fundează prin accentul pus pe inovații, văzute ca dezvoltarea de idei noi în realizarea produselor, proceselor și serviciilor educaționale într-o instituție de învățământ general.

Metode, rezultate, discuții. În text descriem un experiment pedagogic realizat în vederea cercetării nivelului de cultură inovațională a cadrelor didactice în instituția de învățământ general. Așadar, propunem un demers de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice.

Dezvoltarea în conjunctură curriculară a culturii inovaționale a cadrelor didactice. În baza reperelor teoretice, a rezultatelor experimentului de constatare, au fost elaborate *Constructul curricular de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice și Demersul acțional de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice*. Acestea semnifică

părți componente ale *Curriculumului Programului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice din învățământul general*.

În această etapă a experimentului de formare, s-a urmărit procesul de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice și anume *valorificarea unui spectru larg de subiecte pentru a-i pregăti pe profesori să accepte schimbarea și să încurajeze inovația în mediul educațional*.

Curriculumul Programului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice din învățământul general este conceput pentru înlesnirea reducerii rezistenței la schimbare, pentru achiziționarea valorilor relevante contextului educațional, dar și pentru a permite formabilului să conștientizeze și să-și realizeze scopurile orientate spre formarea profesională prin propriul potențial intelectual și de creativitate.

Curriculumul respectiv identifică anumite *competențe specifice în dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice*, și anume [6]:

- **Competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere:** definirea conceptului de cultură inovațională, descrierea teoriilor și a dimensiunilor culturii inovaționale; conștientizarea relației dintre cultura organizațională și cultura inovațională;
- **Competențe la nivel de aplicare:** explorarea problemelor educaționale într-o perspectivă inovatoare și identificarea soluțiilor creative;

rezolvarea problemelor și conștientizarea riscurilor în procesul de inovare; identificarea tehnicilor de generare de idei și de soluționare a problemelor; identificarea potențialului inovațional (competențelor inovatoare) ale cadrelor didactice; modelarea mediilor de învățare stimulative la nevoile individuale ale elevilor; determinarea rolului tehnologiei în inovația educațională;

- **Competențe la nivel de integrare:** utilizarea metodelor de colaborare și a tehnicilor de comunicare a ideilor inovatoare în echipă și comunitatea educațională; utilizarea rețelelor și platformelor pentru partajarea ideilor și resurselor inovative; asumarea responsabilității pentru implicare în inovare, demonstrând rezistență la bariere; identificarea resurselor pentru depășirea barierelor în procesul de inovare; gestionarea proiectelor inovatoare; valorificarea bunelor practici de inovare.

Pentru valorificarea conținuturilor curriculare au fost planificate 96 ore: 10 ore – prelegeri, 14 ore - seminare și 72 ore de studiu individual (Tabelul 1). Precizăm că nu toți indicatorii de performanță pot fi atinși în 10 ore de activitate de formare de tip contact direct. O bună parte din indicatori, pentru a fi atinși, solicită resurse de timp suplimentare, context real de activitate și implicarea mai multor categorii de beneficiari direcți ai procesului de inovare.

Tabelul 1. Tematica și repartizarea orientativă a orelor programului de formare a cadrelor didactice

Nr.	Module tematice	Nr. de ore		
		Prelegeri	Seminare	Studiu individual
1.	Cultura inovațională a cadrelor didactice	2	2	10
2.	Rezistență și motivație de implicare în inovare	2	2	10
3.	Gândirea inovatoare și creativitatea	2	2	10
4.	Inovare în procesul de predare, învățare și evaluare	2	2	10
5.	Colaborare și comunicare inovatoare	2	2	10
6.	Proiecte educaționale inovatoare		4	10
7.	Comunitatea inovatoare și exemple de bune practici		4	12
	Total	10	14	72

S-au selectat conținuturi relevante, activități interactive, exerciții practice, studii de caz, sesiuni de discuții și colaborare între cadrele didactice, diseminare de bune practici de implementare a inovațiilor [7], [9], [10], [4]. De asemenea, programul de

dezvoltare s-a adaptat nevoilor specifice ale participanților și a încurajat gândirea inovatoare și creativitatea și aplicarea practică în cadrul propriilor medii de predare. Performanța dezvoltării culturii inovaționale a formabilului a fost asigurată de rela-

ții de colaborare și cooperare, de încurajare și apreciere, bazate pe principiul de încredere și colegialitate [2], [8].

Demersul acțional de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice s-a fundamentat pe promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme, a instruirii active și interactive prin activități individuale, în grup și în perechi. Acestea au solicitat efort de adaptare la regulile de grup, toleranță față de părerile colegilor, dezvoltând capacitățile de autoevaluare [1].

Învățarea interactivă a vizat achiziționarea de cunoștințe, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare. Programul a propus exemplele de strategii didactice, care pot fi aplicate de formabili: studiul de caz, învățarea prin colaborare, simularea unor practici, realizarea unor activități de tip proiect, discuția dirijată, dezbateră etc.

Strategiile didactice interactive bazate pe cooperare și colaborare au stimulat gândirea inovatoare, critică și creativă; dezvoltarea încrederii în propriile puteri; promovarea atitudinii pozitive, respectul reciproc și toleranță; motivarea și implicarea în sarcinile individuale și de grup [3].

Strategiile de învățare autonomă individuală au fost aplicate în mod selectiv și flexibil în rezolvarea de probleme privind elaborarea prezentării unui proiect inovațional. Pentru studiul individual s-au propus elaborarea a două produse: ghid de dezvoltare proprie a culturii inovaționale și prezentarea unui proiect educațional din activitatea didactică proprie [7].

Valori experimentale de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice. Pentru etapa de validare a experimentului pedagogic s-a identificat analiza comparată a nivelului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice din instituția de învățământ general ca rezultat al activităților de formare conform Constructului curricular și Demersul acțional de dezvoltare a culturii inovaționale, părți componente ale Programului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice.

Interpretarea și prelucrarea datelor obținute s-a realizat cu ajutorul programului SPSS 26.0. S-a folosit Tabelul de frecvență, ce prezintă distribuția unui set de date într-un mod simplificat. Acest tip de tabel ne permite să vedem cum sunt distribuite valorile unei variabile, arătând frecvențele pentru fiecare valoare posibilă a variabilei analizate; frecvența procentuală, procentul cumulat pentru a înțelege proporția cumulativă a observațiilor până la un anumit punct.

Experimentul pedagogic a fost realizat în cadrul cursurilor de perfecționare profesională la Centrul de Formare Continuă și Leadership al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” și în cadrul cursurilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în Proiectul Național „Investim în profesori” coordonat de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Deci, experimentul pedagogic a decurs în 3 etape: *de constatare (anul 2021)*, *de formare (anii 2023-2024)*, *de control (anii 2023-2024)*.

În etapa de control a experimentului a fost aplicat referențialul de evaluare a nivelului de dezvoltare a culturii inovaționale (Tabelul 3) prin aplicarea gradelor de evaluare (în procente): Nivel înalt; Nivel mediu; Nivel jos (Tabelul 2) și un post-chestionar de determinare a nivelului de cultură inovațională a cadrelor didactice care a permis să măsurăm următoarele **capacități/aspecte/variabile**:

- înțelegerea noțiunii de inovație;
- înțelegerea noțiunii de cultură inovațională;
- identificarea competențelor unui cadru didactic inovator;
- identificarea metodelor inovatoare folosite în activitatea didactică;
- identificarea activităților/acțiunilor care urmăresc rezolvarea problemelor în inovare;
- menținerea motivației și angajamentului rezistenței la implementarea inovațiilor;
- identificarea tehnicilor și instrumentelor pentru planificarea activităților de inovare în activitatea didactică;
- gradul de diseminare a bunelor practici, de implicare în proiecte sau activități de inovare.

Tabelul. 2. Gradul de evaluare a nivelurilor de performanță în procente

<i>Nivel de performanță</i>	<i>Indicatori de evaluare</i>	<i>Procente / %</i>
Înalt	Răspunsul este corect, coerent, logic, consistent, relevant, original	100 %
Mediu	Răspunsul este cu unele imprecizări, mai puțin coerent și logic, mai puțin consistent, puțin relevant și original	50 %
Jos	Răspunsul este cu multe imprecizări, fără logică, fără consistență, necoerent, nu este relevant sau lipsește răspunsul.	25 %

Tabelul 3. Referențialul de evaluare a nivelului de dezvoltare a culturii inovaționale

<i>Criteria de evaluare</i>	<i>Indicatori de evaluare</i>	<i>Descriptori de evaluare</i>
Valorizarea fundamentelor teoretice ale culturii inovaționale.	1. Cunosc și apreciază valoarea teoriilor inovaționale și a modelelor de analiză a comportamentelor inovatoare ale cadrelor didactice. 2. Definesc conceptul de cultură inovațională, valorizând fundamentele teoretice. 3. Apreciază relevanța sistemului de valori și principiilor culturii inovaționale.	Corectitudine
Rezolvarea problemelor educaționale într-o perspectivă inovatoare și identificarea soluțiilor creative.	1. Cunosc tehnici și instrumente pentru generarea de idei inovative. 2. Identifică tehnici și soluții de rezolvare a problemelor în procesul de inovare.	Logică
Valorificarea potențialului inovațional în predare, învățare și evaluare.	1. Cunosc metode inovatoare de predare, învățare și evaluare. 2. Posedă abilități de creare a mediului stimulat și adaptare la noile schimbări. 3. Selectează tehnologii eficiente și tehnici de evaluare alternative și autentice în procesul de predare, învățare și evaluare.	Coerență
Colaborare în procesul de inovare, utilizând strategii eficiente de comunicare.	1. Identifică metode și tehnici de comunicare eficiente a ideilor în procesul de inovare. 2. Utilizează rețele și platforme pentru partajarea ideilor și resurselor inovative.	Consistență
Asigurarea responsabilității în dezvoltarea și implementarea inovației, demonstrând rezistență la bariere.	1. Posedă rezistență și responsabilitate în implementarea inovațiilor.	Relevanță
Implicare în activități și proiecte inovatoare, demonstrând atitudine pozitivă și reziliență la inovații.	1. Analizează un proiect educațional inovator. 2. Planifică, monitorizează, evaluează activități de inovare.	
Valorificarea bunelor practici de inovare.	1. Analizează exemple de proiecte inovatoare și experiențe de bune practici. 2. Realizează schimb de bune practici.	Relevantă

Prezentăm în continuare analiza comparată a rezultatele obținute despre efectul intervenției experimentale după aplicarea programului de formare a cadrelor didactice pentru fiecare variabilă pentru grupul experimental în ambele faze ale experimentului: faza de constatare și faza de formare:

1. Capacitatea de înțelegere a noțiunii „inovație”

• în etapa de constatare majoritatea subiecților (40 cadre didactice - 65,6%) au fost evaluați la un nivel mediu de înțelegere a noțiunii de inovație,

iar procentul cumulativ crește la 96,7%. Acest lucru indică faptul că 96,7% dintre respondenți au o capacitate de înțelegere la nivel scăzut și mediu. 19 subiecți (31,31%) au avut o capacitate de înțelegere la nivel jos. Doar 2 subiecți (3,3%) din numărul total de 61 au atins un nivel înalt;

• după faza de formare se observă o îmbunătățire considerabilă a nivelului de înțelegere a noțiunii de inovație: 1 subiect (1,6%) a atins nivelul jos, 31 subiecți (50,8%) au nivelul mediu, iar procentul cumulativ ajunge la 52,5%, sugerând că peste

jumătate dintre cadrele didactice ating cel puțin nivelul mediu. 29 subiecți (47,5%) au o capacitate dezvoltată la nivelul înalt, astfel încât procentul cumulativ ajunge la 100%. Proporția subiecților cu nivel jos scade considerabil, de la 31,1% la doar 1,6%.

Aceste date indică o creștere semnificativă a capacității de înțelegere a conceptului de „inovație” în urma experimentului de formare. Rezultatele sugerează că intervenția a avut un impact pozitiv, ridicând nivelul de înțelegere pentru majoritatea cadrelor didactice, astfel încât aproape jumătate (47,5%) dintre aceștia au atins o înțelegere completă a conceptului, comparativ cu doar 3,3% înainte de formare.

2. Capacitatea de înțelegere a noțiunii „cultură inovativă”

- în etapa de constatare 55 subiecți (90,2%) aveau un nivel scăzut de înțelegere a noțiunii de „cultură inovativă”. Doar 6 cadre didactice (9,8%) au un nivel mediu. Astfel, în acest caz, procentul cumulativ ajunge la 100%, ceea ce indică faptul că niciun respondent nu a obținut un nivel înalt. Niciun cadru didactic nu are o capacitate de înțelegere la nivel înalt al acestei noțiuni;
- după experimentul de formare proporția subiecților cu o capacitate de înțelegere de un nivel jos, scade de la 90,2% la doar 19,7%, iar a celor cu nivel mediu crește la 37,7%, procentul cumulativ ajungând la 57,4%. Acest rezultat sugerează că mai mult de jumătate dintre cadrele didactice (57,4%) ajung la o capacitate de înțelegere cel puțin la nivel mediu. De asemenea, 26 cadre didactice (42,6%) din numărul total, ating un nivel înalt de înțelegere a noțiunii de „cultură inovativă”, ridicând procentul cumulativ la 100%.

Rezultatele obținute sugerează o creștere semnificativă în nivelul de înțelegere a noțiunii „cultură inovativă” după experimentul de formare.

3. Capacitatea de identificare a competențelor cadrului didactic inovator

- în etapa de constatare 29 subiecți (47,5%) ating nivelul scăzut și tot atâția subiecți au nivelul mediu. Doar 3 subiecți (4,9%) au nivel înalt din numărul total de 61 subiecți;
- după etapa de formare 2 subiecți (3,3%) ating nivelul scăzut, 30 subiecți (49,2%)-nivel mediu, iar 29 cadre didactice (47,5%) au obținut un nivel înalt.

După experimentul de formare, proporția cadrelor didactice cu nivel scăzut scade considerabil de la 47,5% la doar 3,3%. Aceste rezultate arată o îm-

bunătățire semnificativă a nivelului de identificare în urma experimentului de formare. Majoritatea cadrelor didactice au trecut de la nivelul jos la cel înalt sau mediu. Cumulativ, în etapa de constatare, majoritatea cadrelor didactice (95,1%) se află sub nivel înalt de înțelegere, adică au nivel mediu și scăzut, doar 4,9% ajungând la nivelul înalt. După etapa de formare, observăm o îmbunătățire clară, în care 47,5% dintre cadrele didactice au atins un nivel de înțelegere completă a conceptului, iar 3,3% au rămas la un nivel de înțelegere scăzut de 25%. Cumulativ, 52,5% de cadre didactice au un nivel scăzut și mediu de identificare a competențelor didactice inovative.

4. Capacitatea de identificare a metodelor inovatoare folosite în activitatea didactică

- în faza de constatare 27 subiecți (44,3%) se află la nivelul jos de identificare a metodelor inovatoare, procentul cumulativ fiind de 44,3%, ceea ce indică faptul că aproape jumătate dintre cadrele didactice au o capacitate minimă de identificare a metodelor inovatoare. 32 subiecți (52,5%) au o capacitate de identificare la un nivel mediu, iar procentul cumulativ ajunge la 96,7%. Aceasta ne sugerează că majoritatea cadrelor didactice (96,7%) au o capacitate de identificare de nivel scăzut și mediu. Doar 2 subiecți (3,3%) au o capacitate maximă (nivel înalt) de identificare a metodelor inovatoare, ceea ce face ca procentul cumulativ să atingă 100%;
- după etapa de formare 8 subiecți (13,1%) se află la nivelul scăzut de identificare a metodelor inovatoare, procentul cumulativ fiind de 13,1%. 29 subiecți (47,5%) au o capacitate de identificare de nivel mediu, iar procentul cumulativ ajunge la 60,7%. Aceasta înseamnă că peste jumătate dintre cadrele didactice ajung la nivelul mediu. 24 cadre didactice (39,3%) au o capacitate de identificare la nivel înalt, ceea ce face ca procentul cumulativ să ajungă la 100%.

Constatăm că în experimentul de formare există o distribuție mai echilibrată, 39,3% din cadrele didactice ating nivelul înalt. Procentul cumulativ la nivelul mediu arată că aproape 61% dintre subiecți ajung cel puțin la nivelul mediu, iar aproape 40% ajung la nivelul înalt. Aceste rezultate arată o îmbunătățire considerabilă față de etapa de constatare.

5. Capacitatea de identificare a activităților/ acțiunilor care urmăresc rezolvarea problemelor în inovare

- în etapa de constatare 31 subiecți, care reprezintă 50,8% din totalul de 61 subiecți ating nivelul

scăzut de identificare a activităților. 28 subiecți (45,9%) au ajuns la nivelul mediu. Procentul cumulativ ajunge la 96,7%, adică aproape toți subiecții au o capacitate de identificare a acțiunilor inovative de până la 50%. Doar 2 subiecți, adică 3,3%, au o capacitate maximă de identificare (100%- nivel înalt). Rezultatele sugerează că, majoritatea cadrelor didactice au un nivel scăzut și mediu. Doar o mică parte (3,3%), au capacitatea maximă de identificare (100%-nivel înalt);

- după experimentul de formare 3 subiecți, ceea ce reprezintă 4,9%, au nivel scăzut de identificare a acțiunilor inovative. 36 subiecți ating nivelul mediu, adică 59,0% din numărul total de 61 subiecți, ajungând la un procent cumulativ de 63,9%. 22 subiecți (36,1%) au nivel înalt de capacitate de identificare a activităților inovative, procentul cumulativ fiind 100%.

Constatăm că după experimentul de formare există o distribuție mai echilibrată, dar cu o concentrare mai mare de cadre didactice în intervalul nivelului mediu și înalt. Aceste rezultate sugerează că subiecții au o capacitate mai ridicată de identificare a activităților/ acțiunilor în rezolvarea problemelor în inovare.

6. Menținerea motivației și angajamentului rezistenței în implementarea inovațiilor

- în etapa de constatare majoritatea subiecților- 53 (86,9%) au motivație scăzută și angajament la rezistență în inovație. 7 subiecți (11,5%) au avut nivelul mediu și doar 1 subiect (1,6%) a ajuns la nivelul înalt. Astfel, în etapa de constatare grupul experimental prezintă o motivație redusă pentru susținerea inovării, cu procent cumulativ de 86,9% dintre subiecți care au obținut acest scor;
- după experimentul de formare distribuția este mai echilibrată: 17 subiecți (27,9%) au nivelul scăzut, 33 cadre didactice (54,1%) își mențin motivația la nivel mediu și 11 cadre didactice (18%) au un nivel înalt.

Constatăm că după intervenția experimentală un procent semnificativ mai mare de cadre didactice (18%) se află la nivelul înalt de motivație, cu procentul cumulativ la 82,0%, sugerând o creștere a angajamentului rezistenței la implementarea inovațiilor.

7. Capacitatea identificării tehnicilor și instrumentelor pentru planificarea activităților de inovare în activitatea didactică

- în etapa de constatare aproape jumătate dintre subiecți- 27 (44,3%) au o capacitate la nivel scăzut, iar restul 34 subiecți (55,7%) la nivel mediu.

Capacitatea de identificare a tehnicilor inovative este destul de limitată, sugerând un nivel moderat de cunoaștere, cu un procent cumulativ de 100%, fără a ajunge la nivel înalt;

- după experimentul de formare 13 subiecți (21,3%) au nivel scăzut, majoritatea -38 cadre didactice au nivelul mediu (62,3%) și 10 subiecți (16,4%) au capacitate la nivel înalt.

Prin urmare, după experimentul de formare au crescut cunoștințele despre tehnicile și instrumentele inovative. Creșterea în procente cumulative la nivelurile mediu și înalt, sugerează o îmbunătățire semnificativă în capacitatea cadrelor didactice de a identifica tehnici și instrumente pentru planificarea activităților de inovare în activitatea didactică.

8. Gradul de diseminare a bunelor practici și de implicare în proiecte sau activități de inovare

- în etapa de constatare 55 subiecți (90,2%) se află la nivelul scăzut, ceea ce sugerează o diseminare foarte limitată a bunelor practici. Doar 6 subiecți (9,8%) au nivel mediu, și niciun subiect nu are nivel înalt. Rezultatele arată o implicare foarte scăzută în diseminarea bunelor practici și în proiecte de inovare;
- după experimentul de formare 24 subiecți (39,3%) sunt la nivelul scăzut, iar o proporție mai mare a avansat la nivel mediu -27 cadre didactice (44,3%), ducând procentul cumulativ la 83,6% și la nivel înalt- 10 subiecți (16,4%).

Constatăm, o îmbunătățire semnificativă în diseminarea bunelor practici după experimentul de formare. Acest fapt poate fi explicat și prin faptul că în componența grupului experimental o jumătate dintre subiecți sunt manageri, or, aceștia sunt considerați promotorii principali în instituție ai inovațiilor și a diseminării de bune practici.

9. Indice general sintetic estimat pentru evaluarea nivelului culturii inovaționale

- în etapa de constatare, majoritatea subiecților sunt la nivelul jos- 31 subiecți (50,8%) și 28 subiecți la nivel mediu (45,9%) și doar 2 subiecți (3,3%) la nivel înalt. Astfel, se constată un nivel de cultură inovațională destul de modest;
- după experimentul de formare distribuția s-a schimbat vizibil: 14 cadre didactice (23%) au nivelul înalt, 9 cadre didactice (14,8%) au nivel jos și 38 (62,3%) cadre didactice au nivelul mediu, ajungând la 100% cumulativ.

Prin urmare, programul de formare a contribuit la îmbunătățirea culturii inovaționale a cadrelor

didactice. Creșterea semnificativă a subiecților la nivelul înalt indică un efect pozitiv al programului, care a facilitat o mai bună înțelegere și aplicare a conceptelor.

Așadar, compararea rezultatelor obținute de grupul experimental (GE) în etapa de constatare și etapa de formare sugerează că **aplicarea Programului de formare a cadrelor didactice are un efect pozitiv semnificativ asupra dezvoltării culturii inovaționale a cadrelor didactice, a rezistenței la schimbare și motivație pentru implementarea inovațiilor, de aplicare a practicilor inovative în activitățile educaționale.** Grupul experimental a demonstrat o creștere în toate variabilele analizate, la nivelul mediu și înalt.

Prin acest experiment s-a reușit să menținem interesul pentru un domeniu destul de actual și nou pentru cadrele didactice - cultura inovațională -, precum și dorința de dezvoltare a acesteia în cadrul cursurilor de formare.

Sintetizarea rezultatelor experimentale ne permit să concluzionăm că rezultate bune s-au obținut în raport cu următoarele competențe specifice:

- Valorizarea fundamentelor teoretice ale culturii inovaționale, prin înțelegerea și aplicarea conceptelor și teoriilor care susțin procesele de inovare în educație;
- Dezvoltarea gândirii inovatoare și a creativității în proiectarea și realizarea parcursului de formare profesională prin rezolvarea problemelor;
- Integrarea inovației în procesul de predare, învățare și evaluare prin utilizarea metodelor și instrumentelor didactice moderne, adaptate contextului digital și nevoilor actuale ale elevilor;
- Promovarea colaborării și comunicării inovatoare prin utilizarea platformelor digitale, a instrumentelor de colaborare și a metodologiilor participative;
- Dezvoltarea motivației și rezistenței față de schimbările în sistemul educațional, prin gestionarea eficientă a provocărilor, menținând un echilibru între viață profesională și personală.

Rezultatele sintetice pentru etapa de formare a experimentului sunt prezentate în Tabelul 4.

Tabelul 4. Rezultatele sintetice pentru etapa de formare a experimentului pedagogic

Număr de subiecți	Grup de formare (GE)/ Grup de control (GC)	Nivelul de formare (experimentul de formare)					
		Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel jos	
		Număr de subiecți	%	Număr de subiecți	%	Număr de subiecți	%
61	GE	14	22,95 %	38	62,29 %	9	14,75 %
66	GC	11	16,66 %	43	65,15 %	12	18,18 %
Total: 127 subiecți		25	19,68 %	81	63,77 %	21	16,53%

Rezultatele ne demonstrează că după experimentul de formare în ambele grupuri există o creștere vădită. Din cei 127 subiecți, 25 cadre didactice (19,68 %) ating Nivelul înalt de cultură inovaționa-

lă, 81 cadre didactice (63,77%) au Nivel mediu, iar 21 cadre didactice (16,53%) ating Nivelul jos. Rezultatele sintetice le prezentăm în Figura 1.

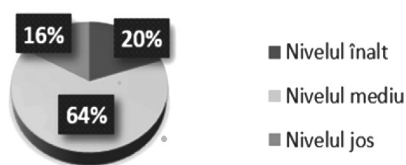


Fig. 1. Nivelul de cultură inovațională (etapa de formare)

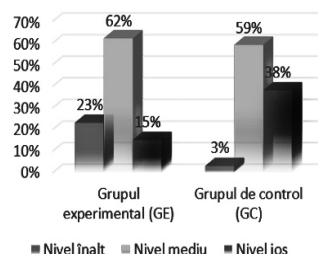


Fig. 2. Rezultate sintetice pentru etapa de formare (grupul experimental (GE) și grupul de control (GC))

În grupul de control, din cei 66 subiecți, 11 cadre didactice (16,66%) au Nivel înalt, 43 cadre didactice (65,15%) au Nivel mediu, iar 12 cadre didactice (18,18%) au Nivel jos de cultură inovațională. În grupul de formare 14 cadre didactice (22,95%)

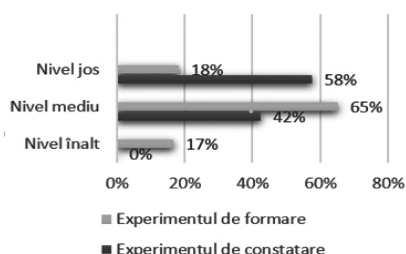


Fig. 3. Repartizarea rezultatelor finale privind evoluția nivelului de dezvoltare a culturii inovaționale (grupul de control (G C))

Rezultatele scot în evidență nivelul mai înalt al culturii inovaționale în grupul experimental, în comparație cu cel de control. Repartizarea rezultatelor finale privind evoluția nivelului de dezvoltare a nivelului culturii inovaționale a cadrelor didactice în grupul experimental și cel de control este prezentată în Figurile 3 și 4.

Rezultatele obținute denotă că în grupul experimental (GE) cu 61 subiecți s-au înregistrat progrese vădite în etapa de formare pentru dezvoltarea culturii inovaționale: a crescut cu 12 (19,68%) la sută Nivelul înalt; cu 10 (16,39%) la sută Nivelul mediu și a scăzut cu 22 (36,06%) la sută Nivelul jos.

În grupul de control (GC) cu 66 subiecți se observă anumite progrese: Nivelul înalt a crescut cu 11 (16,66 %) la sută; Nivelul mediu a crescut cu 25 (22,73%) la sută; iar Nivelul jos a scăzut cu 16 (39,39%) la sută.

ating Nivelul înalt, 38 cadre didactice (62,29%) au Nivel mediu și doar 9 cadre didactice (14,75%) au Nivel jos. Rezultatele sintetice le puteți observa în Figură 2.

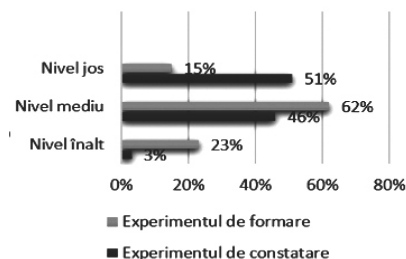


Fig. 4. Repartizarea rezultatelor finale privind evoluția nivelului de dezvoltare a culturii inovaționale (grupul experimental (GE))

Concluzii. În mod determinant rezultatele obținute în etapa de formare a experimentului au validat Curriculumul Programului pentru dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice și Demersul acțional de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice care satisfac necesitățile profesionale ale acestora. Compararea rezultatelor obținute de grupul experimental în etapa de constatare și etapa de formare sugerează că Programul de formare a cadrelor didactice are un efect pozitiv semnificativ asupra dezvoltării culturii inovaționale a cadrelor didactice, a rezistenței la schimbare și motivație pentru implementarea inovațiilor, de aplicare a practicilor inovative în activitățile educaționale. Grupul experimental a demonstrat o creștere în toate variabilele analizate, la nivelul mediu și înalt.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BÎRNAZ N., DANDARA O., GORAȘ-POSTICĂ V. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015. ISBN 978-9975-71-689-5.
2. COJOCARU V., CEBANU L., VLADU M. *Cadrul didactic inovator-premisă a calității în educație*. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogice*, 28-29 septembrie 2018, Chișinău. Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, Vol. 3, pp. 25-30. ISBN 978-9975-76-250-2.
3. *GHID DE BUNE PRACTICI ÎN MANAGEMENT DE PROIECTE*. Ministerul Dezvoltării Regionale și Administrației Publice, 2015. 90 p.
4. *GHID DE PROIECTARE A ACTIVITĂȚILOR DE FORMARE ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR*. Coord. NAHABA L., Chișinău: Pro Didactica și DVV International, 2016. 86 p.

5. GOROZIDIS G., PAPAIOANNOU A. G. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. In: *Teaching and Teacher Education*. 39 (2014), 11 p.
6. *IMPACT OF STIR'S PROGRAMMING ON TEACHER MOTIVATION AND STUDENT LEARNING ENDLINE REPORT APPENDIX*. Public Disclosure Authorized. 2018. 144 p.
7. LONKA K., CHO V., STEINER A. *Innovative schools: teaching & learning in the digital era. Workshop documentation*. European Union, 2015. 78 p.
8. PÎRĂU L. Dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice - noua provocare pentru instituțiile de învățământ general. În: *Materialele Conferinței științifice studențești cu participare internațională*, ediția a LXX-a, Volumul II, Chișinău, 2021. p. 168-175. ISBN 978-9975-76-337-0.
9. PÎRĂU L. Calitate în educație prin dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice. În: *Materialele Conferinței științifice studențești cu participare internațională*: Ediția a 71-a, 20 aprilie 2022, p. 433-441. UST. ISBN 978-9975-76-394-3.
10. ȘOVA T., RUSOV V., COTOS L. *Managementul inovațiilor în educație: Ghid metodic pentru cadrele manageriale și didactice*. Bălți: Univ. de Stat „Alec Russo”, 2019. 100 p. ISBN 978-9975-3369-6-3.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.11>
CZU: 159.9:373.091=111

RESEARCHES AND CHALLENGES IN PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Loredana MIHĂILEASA,

*doctor în psihologie,
profesoară la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă,
Târgu Neamț, România*
ORCID: 0009-0004-0167-0492

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 Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Breni-

fier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber and Philip Cam. According to Vansieleghem 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 development 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.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. ENNIS R.H. The logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership. In: *Journal Creative Education*. Melwood Drive, Glendale CA 91207, USA, 1985. ISSN: 215-4771, ce@scrip.org
2. FACIONE P. (ed.). Report on Critical Thinking. In: *American Philosophical Association Subcommittee on Pre-College Philosophy*. University of Delaware, 1989
3. MAUGHN R. G. Normative dialogue types in philosophy for children. In: *Gifted Education International*, Vol. 22, 2007
4. MAUGHN R. G. The Status of Rational Norms. In: *Analytic Teaching*, Vol.21. No.1, 2000
5. D'OLIMPIO L., Teschers. Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Live. In: *Philosophical Inquiry in Education*, Vol. 23, No 2, 2016
6. PETERSON A., BENTLEY B. Exploring the connections between Philosophy for Children and character education: Some implications for moral education? In: *Journal of Philosophy in Schools*. 2(2), 2015
7. REED R. F. Discussion and the Varieties of Authority. In: SHARP A. M., REED R. F. *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia. Temple University Press, 1992
8. SERIN N. The Effect of Philosophy for Children and Communities (P4C) on Preservice Teachers' Attitudes to Critical Thinking and Perception of Critical Reading Self-Efficacy. In: *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 384-415, 2023
9. SHARP A. M. Women, Children, and Philosophy for Children. In: *Studies in Philosophy for Children*. Harry Stottlemeier's Discovery. Philadelphia. Temple University Press, 1992
10. TRICKEY S., TOPPING K. J. 'Philosophy for children': a systematic review. In: *Research Papers in Education*, 2004. 19:3, 365-380, doi: 10.1080/0267152042000248016
11. VALITALO R., JUSSO H., SUTINEN A. (2016). Philosophy for Children as an Educational Practice. In: *Studies in Philosophy Education*, 35:79-92, DOI 10.1007/s 11217-015-9471-6, Published online: 26 April 2015
12. VANSIELEGHEM N., KENNEDY D. What is philosophy for children, what is philosophy whit children- After Matthews Lipman. In: *Journal of Philosophy of Education*, 2011 45 (2): 171-182

MODELUL CONCEPTUAL AL EMPATIEI MEDICALE

Viorica OALA,
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
asistent universitar, Universitatea de Stat
de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”, Chișinău
ORCID: 0000-0001-8855-6713

Rezumat. Acest articol explorează modelul conceptual al empatiei medicale, oferind o perspectivă cuprinzătoare și aplicabilă în practica medicală. Modelul este structurat pe patru dimensiuni fundamentale: axiologică, cognitivă, afectivă și leadership medical. Fiecare componentă joacă un rol esențial în asigurarea îngrijirii eficiente și empatică a pacienților. În ansamblu, acest model oferă o abordare integrativă care poate optimiza îngrijirea pacienților și poate îmbunătăți relația medic-pacient, subliniind astfel importanța empatiei în contextul medical contemporan.

Cuvinte-cheie: empatie medicală, profesionalism, comunicare empatică, componenta axiologică, componenta cognitivă, componenta afectivă, leadership medical.

THE CONCEPTUAL MODEL OF MEDICAL EMPATHY

Summary. This article explores the conceptual model of medical empathy, offering a comprehensive and practical perspective for medical practice. The model is structured around four fundamental dimensions: axiological, cognitive, affective, and medical leadership. Each component plays a crucial role in ensuring the efficient and empathetic care of patients. Overall, this model provides an integrative approach that can optimize patient care and enhance the doctor-patient relationship, thus highlighting the importance of empathy in contemporary medical practice.

Keywords: medical empathy, professionalism, empathic communication, axiological component, cognitive component, affective component, medical leadership.

Demersul investigațional teoretic în domeniul medical a subliniat importanța clarificării și dezvoltării unui model conceptual al empatiei medicale, ca răspuns la provocările tot mai complexe din relația medic-pacient și din practica medicală modernă. Acest model se bazează pe fundamente teoretice solide și beneficiază de contribuțiile semnificative ale unor autori de marcă din domeniul medical și al științelor umaniste, care au avut un impact semnificativ asupra definirii și promovării empatiei ca element central în educația medicală. Ei au subliniat că empatia nu este doar o abilitate naturală, ci și una care poate fi dezvoltată și perfecționată prin instruire și practică continuă.

Fundamentele teoretice privind empatia medicală sunt temelia modelului conceptual și se bazează pe mai multe teorii și abordări interdisciplinare care îmbină psihologia, neuroștiința, etica medicală și comunicarea interpersonală, toate având un rol important în construirea unei relații de încredere între medic și pacient.

1. Psihologia empatiei:

- **Teoria stărilor afective** sugerează că empatia este un proces afectiv prin care medicul poate înțelege emoțiile pacientului, fără a le trăi în mod direct. Astfel, medicii pot menține un echilibru între implicarea emoțională și obiectivitatea profesională [1].
- **Teoria cogniției empatică** subliniază dimensiunea cognitivă a empatiei, ce implică abilitatea medicilor de a se pune în locul pacientului, ajutându-i să înțeleagă perspectivele și experiențele acestuia [10].

2. **Neuroștiința empatiei:** joacă un rol important în empatie, fiind responsabili de reflectarea emoțiilor altora prin intermediul reacțiilor la expresiile faciale și gesturile pacientului. Înțelegerea fundamentelor neurologice ale empatiei poate contribui la dezvoltarea programelor de formare menite să îmbunătățească abilitățile de comunicare empatică în rândul profesioniștilor [11].

3. Etica medicală: Din perspectiva *eticii medicale*, empatia este o componentă morală esențială a profesiei, îmbunătățind calitatea îngrijirii și relațiile medic-pacient. Ea este considerată o datorie profesională ce influențează în mod pozitiv tratamentele și calitatea vieții pacienților [4].

4. Comunicarea empatică în medicină: Teoria comunicării centrate pe pacient susține că empatia este esențială pentru o comunicare eficientă medic-pacient, contribuind la o înțelegere mai bună a nevoilor emoționale ale pacientului. Aceasta îmbunătățește satisfacția pacientului și construiește o relație de încredere [6].

5. Programe de formare: Inițiativele menite să îmbunătățească abilitățile de comunicare empatică au demonstrat rezultate pozitive atât pentru pacienți, cât și pentru furnizorii de servicii medicale [6].

Reperetele teoretice menționate au permis constatarea importanței fundamentale a empatiei medicale în relația dintre medic și pacient. Aceste fundamente teoretice oferă ghiduri esențiale pentru medici în furnizarea de îngrijire de calitate și în dezvoltarea unei relații de încredere și colaborare cu pacienții. Astfel, comunicarea empatică devine un element central în îmbunătățirea rezultatelor medicale și a satisfacției pacienților. Medicul, ca profesionist în domeniul sănătății, utilizează aceste teorii pentru a dezvolta abilități de comunicare empatică, esențiale pentru a înțelege și răspunde nevoilor pacientului. Astfel, comunicarea empatică devine un element central în furnizarea de îngrijire de calitate.

Medicul reprezintă profesionistul din domeniul medical și este responsabil de aplicarea empatiei în practica sa. Medicul trebuie să aibă o înțelegere profundă a fundațiilor teoretice ale empatiei, precum și să posede abilități cognitive și afective adecvate pentru a înțelege și a răspunde la nevoile și emoțiile pacienților. Medicul folosește aceste abilități pentru a comunica cu pacientul într-un mod empatic.

Pacientul este partea cealaltă a ecuației. El poate avea nevoi medicale, emoționale și psihologice. Pacientul poate resimți anxietate, teamă sau confuzie în fața unei boli sau a unui diagnostic. Abilitățile empatică ale medicului trebuie să se concentreze pe înțelegerea și abordarea acestor emoții și nevoi ale pacientului.

Comunicare Empatică în Contextul Profesional Medical reprezintă punctul de convergență unde medicul și pacientul se întâlnesc pentru a comunica empatic. Aici, medicul folosește înțelegerea sa, a fundațiilor teoretice ale empatiei pentru a se conecta cu pacientul. Comunicarea empatică implică ascultarea atentă a pacientului, validarea sentimentelor sale, oferirea de sprijin emoțional și furnizarea de informații medicale într-un mod sensibil și ușor de înțeles. Michael J. Barry și Susan Edgman-Levitan subliniază importanța implicării pacientului în luarea deciziilor medicale, ceea ce contribuie la o relație empatică mai puternică [2]. Prin comunicarea empatică, medicul poate ajuta pacientul să se simtă înțeles și sprijinit, ceea ce poate avea un impact pozitiv asupra rezultatelor medicale și asupra calității îngrijirii.

Reperetele teoretice prezentate în contextul cercetării medicale au facilitat dezvoltarea unui model conceptual pentru aplicarea empatiei medicale. Acest model, bazat pe fundamente teoretice solide, beneficiază de contribuțiile unor autori de renume, în vederea definirii și promovării empatiei în practica medicală. Fundamentele teoretice privind empatia medicală constituie temelia acestui model conceptual, incluzând teorii și principii esențiale pentru înțelegerea și aplicarea empatiei în relația dintre medic și pacient (Figura 1).

Componente ale Empatiei. Empatia medicală este o construcție complexă, esențială pentru furnizarea eficientă a îngrijirii medicale, incluzând axiologia medicală, componentele cognitive și afective, și leadershipul medical. Înțelegerea acestor componente poate îmbunătăți îngrijirea pacienților și poate favoriza relații mai bune între medici și pacienți.

1. Axiologie medicală constituie prima componentă a empatiei medicale care se referă la profesionalismul medicilor, prin care se înțelege esența calității în furnizarea unui serviciu și implică dobândirea și aplicarea competențelor și cunoștințelor necesare, având în vedere respectarea principiilor etice și deontologiei profesionale [8].

a. Profesionalismul reprezintă un aspect fundamental și presupune respectarea standardelor profesionale, responsabilitatea, calificarea înaltă, actualizarea continuă a cunoștințelor, respectarea principiilor etice și autonomia profesională. În plus, acesta implică dezvoltarea

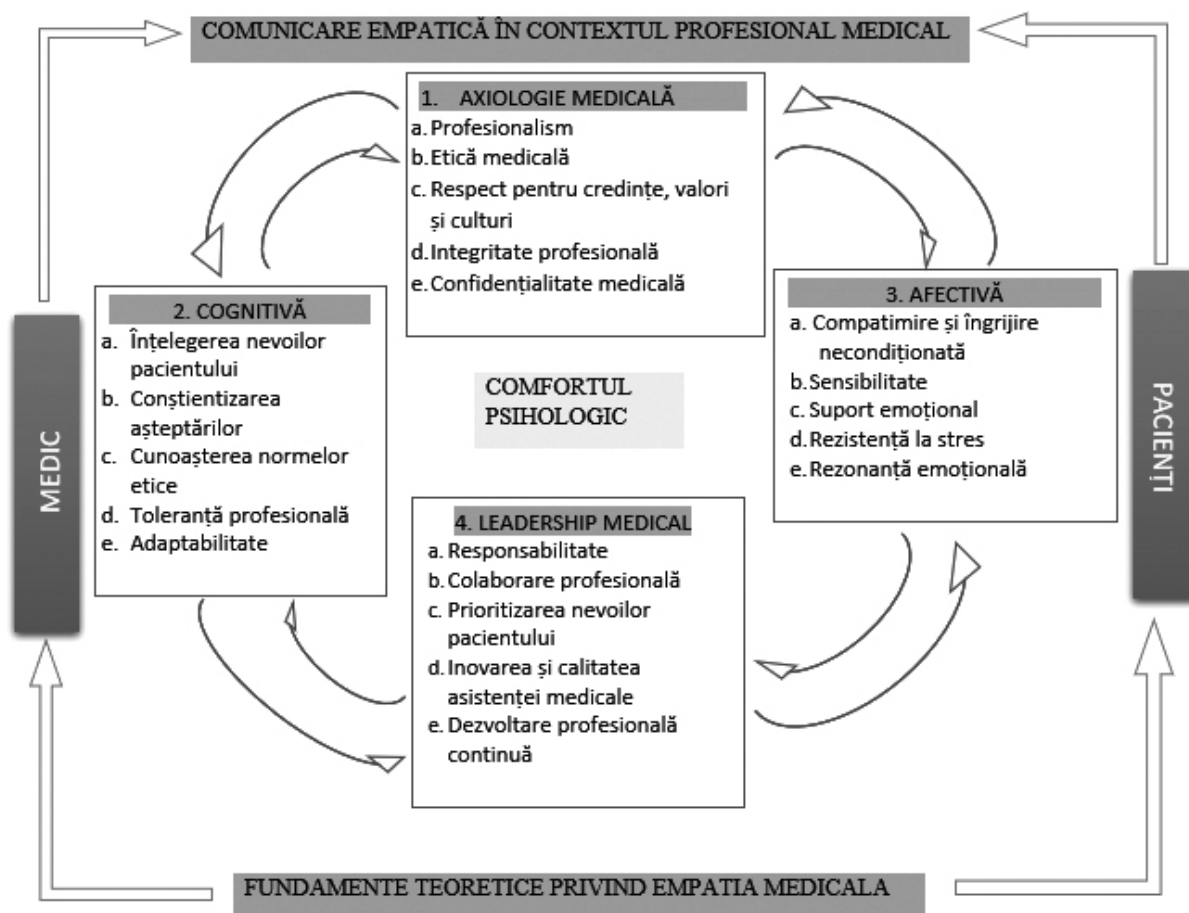


Figura 1. Modelul conceptual al empatiei medicale

gândirii analitice și critice, precum și educația pacienților. Profesionalismul generează încredere și siguranță în rândul pacienților față de personalul medical.

În educația medicală, profesionalismul implică abilitatea de a furniza îngrijiri de calitate, fără discriminare pe baza caracteristicilor personale sau de grup. Principiul egalității și nediscriminării trebuie să fie promovat în educație, pregătind astfel viitorii profesioniști să ofere îngrijiri de înaltă calitate tuturor pacienților și să contribuie la îmbunătățirea sănătății populației [4]

Profesionalismul este reprezentat prin:

- b. *Etica medicală*, subliniază importanța respectării alegerilor și deciziilor pacientului în ceea ce privește propria sa îngrijire medicală și indică obligația medicului de a nu dăuna pacientului și de a acționa în beneficiul său.
- c. *Respectul pentru credințe, valori și culturi* este o dimensiune esențială a profesionalismului me-

dical, care implică conștientizarea și adaptarea la credințele și obiceiurile specifice ale pacientului pentru a oferi o îngrijire personalizată.

- d. *Integritate profesională*, ceea ce înseamnă că profesioniștii se angajează să acționeze cu onestitate, corectitudine și transparență în toate aspectele medicinei. Aceasta implică o abordare morală și etică în furnizarea îngrijirii medicale și în relația cu pacienții. Profesioniștii cu integritate profesională sunt considerați de încredere și capabili să ofere îngrijire de calitate, ceea ce contribuie la întărirea relației de încredere dintre medic și pacient, precum și la asigurarea unei îngrijiri medicale etice și empatice.
- e. *Confidențialitatea medicală* este un principiu fundamental al profesionalismului medical [3]. Acest principiu asigură că informațiile medicale ale pacienților sunt protejate și nu sunt dezvăluite fără consimțământul lor, contribuind astfel la menținerea încrederii în sistemul

medical. În plus, respectarea confidențialității medicale este impusă și de regulamentele legale și etice din domeniul sănătății [4]. Încălcarea confidențialității poate avea consecințe legale și poate afecta negativ relația de încredere cu pacienții.

Aceste valori și principii reprezintă cadrul în care profesioniștii medicali își desfășoară activitatea, asigurând astfel o îngrijire medicală de calitate, etică și empatică pentru pacienți.

2. Cognitivă constituie componenta empatiei medicale care se referă la procesul de înțelegere și evaluare a perspectivelor, nevoilor și preocupărilor pacienților într-un mod rațional și analitic. Această componentă implică utilizarea cunoștințelor medicale și a abilităților cognitive pentru a analiza informațiile furnizate de pacient și pentru a identifica problemele medicale și necesitățile acestuia [9]. Medicul trebuie să integreze informațiile medicale cu contextul personal al pacientului pentru a oferi un diagnostic și un plan de tratament adecvat. Componenta cognitivă a empatiei medicale este fundamentată pe mai multe valori esențiale, care împreună contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive necesare pentru a înțelege și a răspunde corespunzător la nevoile și experiențele pacienților. Aceste valori reprezintă pilonii care sprijină înțelegerea profundă a pacienților și crearea unei legături empatice între medic și pacient.

- a. *Înțelegerea nevoilor pacientului* este susținută de multiple surse din domeniul medical și psihologic, inclusiv de către Carl Rogers, care a pus accent pe înțelegerea profundă a empatiei în relația terapeutică.
- b. *Conștientizarea așteptărilor*: Implică abilitatea medicului de a fi conștient de propriile sale emoții și reacții, precum și de stările emoționale ale pacienților. Aceasta contribuie la o mai bună gestionare a interacțiunilor medic-pacient și la îmbunătățirea calității îngrijirii.
- c. *Cunoașterea normelor etice*: Principiile etice fundamentale, cum ar fi respectul pentru autonomia pacientului, dreptatea și nonmaleficiența, sunt esențiale în practicarea empatiei medicale. Aceste principii ghidează comportamentul medicului și sunt integrate în comunicarea empatică [3].
- d. *Toleranța profesională* implică capacitatea de a accepta și de a respecta diferențele individua-

le ale pacienților, inclusiv cele legate de cultură, religie, etnie, orientare sexuală sau orice alt aspect care poate influența percepțiile și valorile acestora în ceea ce privește îngrijirea medicală. Această valoare subliniază importanța respectului pentru diversitate și promovează o abordare fără prejudecăți în interacțiunile medic-pacient. Paul Farmer, cunoscut pentru activitatea sa în domeniul medicinei globale și al sănătății publice, a susținut ideea că sănătatea trebuie să fie accesibilă și egală pentru toți, indiferent de condiția socială sau culturală, consolidând astfel importanța toleranței în îngrijirea medicală [5].

- e. *Adaptabilitatea* se referă la abilitatea medicului de a se pune în locul pacientului și de a înțelege și respecta perspectivele și experiențele individuale unice ale acestuia. Ea implică capacitatea de a asculta cu atenție, de a fi deschis la diferite moduri de gândire și de a se adapta la nevoile și așteptările specifice ale fiecărui pacient. Conceptul de comunicare centrată pe pacient promovează această adaptabilitate și abordare personalizată în îngrijirea medicală

3. Afectivă: Componenta afectivă a empatiei medicale se referă la aspectele legate de înțelegerea și gestionarea emoțiilor în relația medic-pacient. Aceasta include capacitatea medicului de a empatiza cu starea emoțională a pacientului, de a manifesta compasiune și de a răspunde adecvat la nevoile și preocupările emoționale ale acestuia [7]. Componenta afectivă a empatiei medicale reprezintă o parte esențială a relației medic-pacient care contribuie la dezvoltarea unei conexiuni autentice și la îmbunătățirea experienței pacientului în cadrul îngrijirii medicale.

Componenta afectivă a empatiei medicale include următoarele valori și aspecte:

- a. *Compatimirea și îngrijirea necondiționată* se referă la capacitatea de a simți și de a manifesta empatie față de suferința și necazurile pacienților. Ea implică punerea în locul pacientului și înțelegerea profundă a experiențelor acestuia.
- c. *Sensibilitatea*, implică capacitatea de a fi atent la nevoile și starea emoțională a pacientului. Sensibilitatea presupune receptivitate față de semnalele nonverbale ale pacientului și de a răspunde cu empatie la aceste semnale

- d. *Suportul emoțional* include ascultarea activă, încurajarea pacientului și oferirea de sprijin emoțional în momentele dificile.
- e. *Rezistența la stres*: este necesitatea gestionării propriilor emoții și a dezvoltării rezilienței pentru a face față situațiilor tensionate în relația cu pacienții
- f. *Rezonanță emoțională* se referă la capacitatea de a se conecta cu emoțiile pacientului și de a răspunde în mod corespunzător la acestea. Rezonanța emoțională presupune empatie profundă și înțelegerea profundă a experiențelor pacientului.

4. Componenta de **leadership medical** în cadrul empatiei medicale se referă la capacitatea medicului de a ghida și de a influența pozitiv pacientul în procesul de îngrijire medicală. Acest aspect include abilități de conducere și orientare pentru a ajuta pacientul să ia decizii informate și să urmeze tratamentele și planurile de îngrijire medicală într-un mod eficient și eficace. Aici, medicul nu numai că oferă îngrijire medicală, ci și asigură că pacientul înțelege importanța și beneficiile tratamentului, și îl motivează să fie un partener activ în gestionarea propriei sale sănătăți [8]. Valori și Aspecte ale Componentei de Leadership Medical implică:

- a. *Responsabilitatea profesională* implică angajamentul ferm al medicilor de a oferi cea mai bună îngrijire posibilă pacienților lor, respectând standardele etice și profesionale. Aceasta include luarea deciziilor în interesul pacientului, menținerea confidențialității, actualizarea continuă a cunoștințelor și asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și decizii în îngrijirea medicală.
- b. *Colaborarea profesională* implică lucrul în echipă cu alți profesioniști din domeniul sănătății, precum asistenții medicali, farmaciștii, terapeuții, pentru a furniza o îngrijire medicală holistică și coordonată. Această valoare promovează comunicarea eficientă și colaborarea pentru a maximiza beneficiile pentru pacient.
- c. *Prioritizarea nevoilor pacientului* înseamnă că medicul acordă întotdeauna prioritate intereselor și nevoilor pacientului. Deciziile medicale și planurile de tratament sunt luate în funcție de ceea ce este cel mai benefic pentru pacient, având în vedere valorile și preferințele acestuia.
- d. *Inovarea și calitatea asistenței medicale* implică căutarea constantă de noi modalități de îmbunătățire a îngrijirii medicale, tratamentelor și tehnologiilor, pentru a oferi pacienților cele mai

bune opțiuni disponibile. Aceasta include dezvoltarea și aplicarea noilor proceduri, dispozitive și tratamente în beneficiul pacienților.

- e. *Dezvoltare profesională continuă* reprezintă implicarea medicilor mai experimentați în ghidarea și formarea noilor profesioniști din domeniul sănătății. Aceasta promovează transmiterea cunoștințelor și experienței, precum și dezvoltarea continuă a tinerilor medici pentru a asigura o forță de muncă medicală competentă și etică în viitor.

Obiectivul final al empatiei medicale îl reprezintă **comfortul psihologic** al pacientului. Prin aplicarea corectă a fundamentelor teoretice și a componentelor empatiei, medicul creează un mediu în care pacientul se simte confortabil din punct de vedere psihologic. Conform cercetărilor, acest lucru poate contribui la o îngrijire mai bună, la o comunicare mai eficientă și la o experiență mai pozitivă pentru pacient.

În ansamblu, acest model conceptual al empatiei medicale arată că empatia este un proces complex, bazat pe fundamente teoretice, care se manifestă în comunicarea empatică și se bazează pe componentele empatiei, care sunt ghidate de valori specifice. Scopul final este de a crea un mediu de îngrijire care să favorizeze bunăstarea psihologică a pacientului.

Comunicarea empatică în contextul profesional medical reprezintă un element vital în furnizarea îngrijirii medicale de calitate și în dezvoltarea unei relații de încredere între medic și pacient [6]. Această formă de comunicare nu doar demonstrează empatie și compasiune, dar se bazează pe o înțelegere profundă a fundațiilor teoretice ale empatiei și a nevoilor pacienților, având consecințe semnificative în contextul medical. Comunicarea empatică aduce o serie de beneficii semnificative:

- *Încrederea și Colaborarea*: O comunicare empatică construiește un fundament solid de încredere între medic și pacient. Această încredere facilitează colaborarea eficientă și face ca pacientul să se simtă mai confortabil în împărtășirea informațiilor personale și a preocupărilor sale.
- *Îmbunătățirea Diagnosticului și Tratamentului*: Medicul care practică comunicarea empatică obține mai multe informații relevante, ceea ce poate duce la diagnostici mai precise și la alegerea tratamentelor adecvate
- *Satisfacția Pacientului*: Pacienții care au interacțiuni empatică cu medicii lor sunt mai mul-

țumți de îngrijirea lor medicală și au o experiență mai pozitivă în sistemul de sănătate.

Necesitatea Comunicării Empatice în Practica Medicală:

În contextul medical actual, comunicarea empatică este mai esențială ca oricând:

1. *Centrarea pe Pacient:* Îngrijirea medicală modernă se concentrează pe pacient, abordându-l ca un partener în procesul de îngrijire. Comunicarea empatică este cheia pentru a oferi îngrijire centrată pe nevoile și preferințele individuale ale pacienților.
2. *Transmiterea Informațiilor Complexe:* Medicina implică deseori comunicarea de informații complexe, inclusiv opțiuni de tratament și decizii dificile. Comunicarea empatică ajută pacienții să înțeleagă mai bine aceste informații și să le accepte.
3. *Relații Terapeutice Solide:* Construirea unei relații terapeutice puternice este fundamentală pentru asistența medicală eficientă. Comunicarea empatică creează un spațiu sigur în care pacienții pot împărtăși deschis emoțiile și îngrijorările lor [6].

Efectele Comunicării Empatice. Comunicarea empatică aduce rezultate semnificative:

1. *Satisfacția Pacientului:* Pacienții care se simt înțeleși și sprijiniți în mod empatic au o satisfacție mai mare față de serviciile medicale primite.
2. *Îmbunătățirea Calității Îngrijirii:* Comunicarea empatică asigură că pacienții primesc îngrijire de calitate superioară, cu o abordare personalizată.
3. *Reducerea Anxietății și Stresului:* Pacienții care se simt înțeleși și sprijiniți tind să aibă nivele mai scăzute de anxietate și stres, ceea ce poate contribui la o recuperare mai rapidă [6].

Comunicarea empatică în contextul profesional medical este cheia unei îngrijiri medicale de calitate. Ea sprijină relația medic-pacient, facilitează diagnosticul și tratamentul și aduce satisfacție pacienților. Într-o lume medicală în continuă evoluție,

comunicarea empatică rămâne un element esențial pentru oferirea de asistență medicală eficientă și umană, punând în centrul ei pacientul și nevoile sale.

Deși accentul pus pe empatie în practica medicală este în creștere, unii susțin că aceasta poate duce la epuizare emoțională în rândul furnizorilor de servicii medicale, dacă nu este echilibrată cu grija față de sine și menținerea unor limite profesionale [7]. Aceasta subliniază necesitatea unor programe continue de instruire și sisteme de sprijin în educația medicală [7].

Modelul conceptual al empatiei medicale la studenții mediciștii evidențiază complexitatea și importanța integrării empatiei în practica medicală. Empatia medicală, fundamentată pe teorii și cercetări din domeniul dezvoltării emoționale și cognitive, reprezintă un element esențial în furnizarea unei îngrijiri de calitate. Aceasta implică atât componenta cognitivă, care se referă la analiza rațională și înțelegerea nevoilor pacienților, cât și componenta afectivă, care se concentrează pe gestionarea și răspunsul la emoțiile pacienților.

Prin aplicarea fundamentelor teoretice și prin cultivarea valorilor esențiale ale empatiei medicale, precum respectul pentru autonomie, justiția, toleranța profesională și adaptabilitatea, studenții mediciștii pot dezvolta abilități necesare pentru a crea o relație de încredere și colaborare cu pacienții. Comunicarea empatică, un aspect central al acestui model, nu doar îmbunătățește satisfacția pacientului și calitatea îngrijirii, dar și contribuie la reducerea anxietății și stresului, facilitând astfel recuperarea pacienților.

În contextul medical modern, unde îngrijirea centrată pe pacient este prioritară, empatia medicală devine o competență indispensabilă. Acest model conceptual oferă un cadru comprehensiv pentru formarea și dezvoltarea studenților mediciștii, pregătindu-i pentru provocările complexe ale practicii medicale și asigurând că aceștia sunt capabili să ofere o îngrijire empatică și de înaltă calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFIE:

1. ARMAN M. (2023). 2. Empathy, sympathy, and altruism-An evident triad based on compassion. A theoretical model for caring. In: *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, doi: 10.1111/scs.13163.
2. BARRY M. J., & EDGMAN-LEVITAN, S. (2012). Shared Decision Making—The Pinnacle of Patient-Centered Care. *New England Journal of Medicine*, 366(9), 780-781.

3. BEAUCHAMP T. L., & CHILDRESS, J. F. (2013). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
4. Codul deontologic al lucrătorului medical și al farmacistului. <https://www.border.gov.md/ro/codul-de-etica-si-deontologie>
5. FARMER P. (2012). *To Repair the World: Paul Farmer Speaks to the Next Generation*. University of California Press.
6. LABETOULLE M. (2022). 4. *Empathic Communication and Emotions*. The International Encyclopedia of Health Communication, doi: 10.1002/9781119678816.ieh0676.
7. LEE Y. (2024). 3. *Beyond Cognitive Empathy: Suggestions for Strengthening Medical Students' Empathy*. *Uihak gyoyuk nondan*. doi: 10.17496/kmer.23.030.
8. NATALE S. M. et al. (2013). *Empathy: A Leadership Quintessential*. doi: 10.4324/9780203754030-14.
9. REISS, H. (2017). *The Science of Empathy*. doi: 10.1177/2374373517699267.
10. TAN L. et al. (2021). *Defining clinical empathy: a grounded theory approach from the perspective of healthcare workers and patients in a multicultural setting*. *BMJ Open*, doi: 10.1136/BMJOPEN-2020-045224.
11. VENTURA S. (Ed.). (2023). *Empathy - Advanced Research and Applications*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.100657

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.13>
 CZU: 37.091:159.9:378=111

EFFECTIVE STRATEGIES IN THE FORMATION OF EMOTIONAL STABILITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL FACULTIES

Irina PAIUL,

PhD student, Doctoral School of Education Sciences,
 of „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, RM
 ORCID ID: 0000-0002-5415-7981

Summary. *This article discusses various strategies that can be used to build emotional resilience in teacher education students. The main focus is on the integration of methods aimed at developing emotional intelligence, stress management and creating a favorable learning environment. The article emphasizes the importance of an integrated approach to the emotional training of future teachers so that they are prepared to effectively cope with professional challenges and maintain the emotional health of both themselves and their students.*

Keywords: *emotional resilience, students, emotional intelligence, stress management, learning environment, future teachers, emotional health, emotional culture, pedagogical university.*

STRATEGII EFICIENTE ÎN FORMAREA STABILITĂȚII EMOȚIONALE A STUDENȚILOR FACULTĂȚILOR PEDAGOGICE

Rezumat. *Acest articol discută diverse strategii care pot fi utilizate pentru a construi rezistența emoțională la studenții de la formarea profesorilor. Accentul principal este pe integrarea metodelor care vizează dezvoltarea inteligenței emoționale, managementul stresului și crearea unui mediu de învățare favorabil. Articolul subliniază importanța unei abordări integrate a formării emoționale a viitorilor profesori, astfel încât aceștia să fie pregătiți să facă față în mod eficient provocărilor profesionale și să mențină sănătatea emoțională atât a lor, cât și a elevilor lor.*

Cuvinte-cheie: *reziliență emoțională, studenți, inteligență emoțională, managementul stresului, mediu de învățare, viitori profesori, sănătate emoțională, cultură emoțională, universitate pedagogică.*

Emotional stability of students of pedagogical faculties is an important aspect of their professional training. In conditions of intensive educational and practical loads, future teachers need to develop skills of self-regulation and emotion management.

M. Borozan believes that the formation of students' emotional culture requires such an organization of pedagogical activity, during which there is a need for intense activity and creative independence in decision-making. This will strengthen the practical component of professional emotional training of future teachers, will allow them to more effectively master the professional functions of future pedagogical activity [1; 2].

This suggests that only theoretical training is not enough for a future specialist. And therefore, it is necessary to strengthen the practical orientation in the educational process, so that knowledge is not passive, and practical skills are effectively used.

The process of pedagogical support for the development of emotional stability of students in the pedagogical university from the point of view of its

purposeful organization should be built in two directions:

- pedagogical support for the development of emotional stability, which implies the availability of a system of knowledge about the specifics of organizing the professional activity of a teacher in conditions of emotional tension, taking into account the personal characteristics of the participants in the pedagogical process, as well as the presence of students' professional orientation to master the techniques of regulation of complex emotional and behavioral states, preparation for overcoming professional difficulties associated with complex emotional situations;

- pedagogical support of self-development of emotional stability. Self-education is a regular work on oneself, development and improvement of new and existing qualities. Accordingly, pedagogical support of self-development of emotional stability implies the formation of a conscious necessity of possession of self-regulation techniques, skills to use them in practical activity [2].

Emotional resilience is a person's ability to maintain psychological balance and continue to function effectively under conditions of stress, difficulties and negative situations. Scientists define it as the ability to adapt to changes and maintain a positive emotional state [5].

The analysis of a wide range of theoretical sources (L.M. Abolin, B.H. Vardanyan, J.P. Guilford, P.B. Silberman, R.B. Kettell, N.V. Kuzmina, V.L. Marishchuk, A.K. Markova, E.A. Milerian, L.M. Mitina, A.E. Olshannikova, S.M. Oya, V.M. Pisarenko, J. Rejkovsky, O.A. Sirotin, P. Fress, etc.) indicates that science has developed a significant theoretical and methodological basis for solving the problem of development of emotional stability of the future teacher. A special direction is formed by the studies devoted to professionally significant qualities as conditions of teacher's activity efficiency (A.K. Markova, L.M. Mitina, N.V. Kuzmina, Y.N. Kulutkin, A.I. Shcherbakov, etc.); the connection between the efficiency of professional activity and personal characteristics of its subject (L.N. Antsyfyorova, E.A. Klimov, G.S. Niki-forov, K.K. Platonov, etc.).

The problem of emotional stability represents a great practical interest and is examined in the works of L.M. Abolin, B.G. Ananyev, V.M. Bekhterev, V.K. Vilyunas, L.S. Vygotsky, W. Jams - K. Lange, V.I. Dolgova, K. Izard, E. P. Ilyin, W. Kennon - A. Bard, N.N. Lange, A.N. Leontiev, B.F. Lomov, L.R. Lopatin, V.L. Marischuk, E.A. Milerian, V.N. Myasishchev, K.K. Platonov, J. Reikovsky, V.F. Reutov, T. Ribo, S.L. Rubinstein, P.V. Simonov, A.V. Solodkova, S. Freud, S. Schechter, P.M. Jakobson and others.

Stability is a person's ability to maintain personal positions in various conditions of social instability, to possess certain defense mechanisms in relation to influences alien to his personal views, beliefs and worldview in general. Personality orientation is one of the manifestations of its stability. It represents a set of needs and interests of the personality, which are concentrated around a single center and are one of the factors of self-regulation of the individual's behavior.

Emotional stability should be combined with flexible management of emotional state - the ability of a person to create arbitrarily necessary mood, to change the level of emotional arousal. This makes it possible, correcting emotions, to make them adequate (by type and strength) to a particular situation, which allows, in particular, on the one hand, to save nervous energy, on the other hand, to use

emotional self-stimulation (purposeful increase in the level of emotional arousal to increase efficiency) to more fully utilize their potential capabilities.

The analysis of scientific literature, generalization of pedagogical experience allowed us to define the components of emotional stability of future teachers:

1. motivational component (involves the formation of readiness for the development and self-development of emotional stability in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines);
2. cognitive component (determines the presence of a system of psychological and pedagogical knowledge about the essence, content, factors, criteria for assessing emotional stability and its significance for pedagogical activity);
3. action-practical component (aimed at application and consolidation of a set of psychological and pedagogical knowledge and skills in the course of professional activity).

The development of emotional stability of future teachers is impossible without an adequate methodological regulator reflecting current changes in social, economic, educational and scientific spheres. Taking into account the tendency of the totality of previously known theoretical and methodological approaches existing in the theory and practice of higher professional education, we have chosen the integration of gender, situational and dimensional approaches as a methodological regulator for the development of emotional stability of future teachers [6].

Agreeing with M.I. Dyachenko's opinion, we believe that the indicators of emotional stability are as follows:

1. correct perception of the situation, its analysis, evaluation, decision-making (in this respect emotional stability is connected with such psychological processes as attention, thinking);
2. consistency and error-free actions to achieve the goal, fulfill functional duties (connection of emotional stability with thinking);
3. behavioral reactions - accuracy and timeliness of movements, volume, timbre, speed of speech, its grammatical structure (connection with motor memory);
4. changes in appearance - facial expression, gaze, facial expressions, pantomimicry, etc. [6].

Based on the above, we understand „emotional stability of the future teacher” as an integrative property of personality, which includes in its structure emotional, volitional, intellectual and motivational components of mental activity, as well as readiness to recognize emotions and manage emotional states of other participants of the educational process.

N. Rudenko believes that emotional stability is a person’s ability to preserve his personal positions and use defense mechanisms in conditions of social instability, protecting himself from influences that contradict his worldview and beliefs. Personal orientation is one of the manifestations of stability and includes a set of needs and interests that serve as a factor of self-regulation of behavior.

According to N. Rudenko, the formation of emotional stability is one of the most important aspects of the professional training of future teachers. It helps to stay active, work capacity, interact effectively with students, parents and colleagues, get satisfaction from work and avoid early professional „burnout” [8, p.358].

The development of emotional stability from the point of view of the psychological process can take place spontaneously throughout a person’s life, but it can also be purposefully organized, which is of undoubted interest. O. A. Chernikova considers emotional stability as a degree of emotional arousal, with certain limits – It does not exceed the threshold value and does not violate the behavior of the individual, has a positive impact on the performance of the activity. At the same time, the author distinguishes emotional characteristics - it is „the optimal degree of intensity of emotional reactions, their stability; qualitative features of emotional experiences, their orientation” [8., p.259].

Effective strategies for building emotional resilience in teacher education students include emotional intelligence training, relaxation techniques, psychological support, utilizing non-traditional teaching methods, and creating a supportive learning environment. An integrated approach to emotional training of future teachers will allow them to cope more effectively with professional challenges and create a favorable educational environment for their students.

For the formation of emotional stability of future teachers it is necessary to use games aimed at eliminating the contradiction between the theoretical and practical nature of learning activities (trainings,

imitation, plot-role and didactic games) allowing to realize the integration of theoretical knowledge with future activities on the emotional education of students.

Formation of emotional culture in the process of game activity of students occurs due to the fact that the game, imitating future pedagogical activity, contributes to the acquisition and development of professional skills and skills that characterize the manifestation of emotional culture [2].

In the game we can see the manifestation of students’ ability to make a decision in an unfamiliar pedagogical situation, trace the emotional state of the participants of the pedagogical process, the manifestation of their emotional intelligence, creative approach to decision-making in non-standard situations.

In the process under study, traditional teaching methods such as verbal (conversation, story, analysis, explanation, etc.), visual (observation, demonstration, demonstration, etc.), and practical (experience, experiments, practical tasks, etc.) acquire specific characteristics:

- Reliance on the desire to spiritualise and give feelings to all objects of the world around us, while developing emotional responsiveness and sensitivity;
- Reliance on feelings as the most effective motive for behaviour. The use of emotional motivation helps students to understand the importance of the emotional component in pedagogical activity;
- Using indirect pedagogical influences on the psychological mechanisms of empathy. This allows to create conditions for the development of empathy and emotional stability in students, providing them with the opportunity to sincerely express love, care and guardianship.

Here are examples of interactive methods that have a positive impact on the formation of emotional stability of future teachers:

- Music therapy exercises help relieve tension and promote relaxation. In the context of formation of emotional stability, these exercises allow students to learn to manage their emotional state, which is important for their future pedagogical activity;
- Art therapy exercises promote the development of skills to express emotions appropriately. Students learn to communicate their feelings through creative activities, which helps them to better understand and manage their emotions;

- Acting training includes the performance of exercises and game tasks that evoke vivid emotional responses in students and actualise appropriate emotional reactions. Stimulation of empathy (sympathy and empathy) is achieved with the help of questions such as: „How do you think he/she feels and experiences in this situation?”. The identification mechanism is activated through questions such as: „Have you ever experienced the same feelings?”. These practices contribute to the development of students' abilities for emotional empathy and identification, which is an important part of their professional training;

- „Debate” - promotes argumentation and the ability to listen to and respect the opinions of others. In the process of this method students learn to formulate their thoughts, analyze information and make informed decisions;

- „Six Hats of Thinking” - help analyze the problem of emotional education of schoolchildren from different perspectives, which contributes to the development of students' thinking flexibility and emotional stability. Each „hat” symbolizes a certain style of thinking:

- ✓ White Hat: Focus on facts and information.
- ✓ Red Hat: Emotions and intuition.
- ✓ Black Hat: Critical thinking and risk assessment.
- ✓ Yellow Hat: Positive thinking and looking for advantages.
- ✓ Green Hat: Creative thinking and idea generation.
- ✓ Blue Hat: Managing the Thinking Process and Organization.

Using this method, students learn to recognize and express their emotions as well as understand the emotions of others, which plays an important role in their professional preparation;

- „Starburst” - designed to generate ideas and explore a topic in depth through questioning. It involves two steps: choosing a topic and asking questions (Who? What? Where? When? Why? How?). This approach helps students gain a deeper understanding of the topic and examine it from different perspectives, and the questioning and discussion process stimulates emotional engagement and interest in the topic;

- „Fish skeleton” (or „Fishbone”) is widely used to analyze cause-and-effect relationships and develop critical thinking. In the emotional training of teacher education students, this method can be particularly useful for analyzing stressful situations; developing skills of self-reflection and awareness of

one's emotional reactions. This method consists of a central problem (fish head) and factors influencing this problem (fish bones). It allows visualizing and structuring information, which facilitates the process of analysis and decision-making;

- „Cluster” (Concept Map or Scheme). Using this method, students can develop and visualize strategies for managing their emotions in different pedagogical contexts, and Clusters can be used to organize group discussions and reflection. That is, it allows students to integrate theoretical knowledge about emotions with practical skills;

- „PJEC” (Position, Justification, Example, Consequence) is an effective tool for the development of critical thinking and argumentation. Its application in the emotional training of students of pedagogical universities allows them to realize and express their emotions, as well as to understand the emotions of others; promotes the development of the ability to build logical and convincing arguments, which is important for effective interaction with colleagues, students and parents. Students learn to analyze their emotions and actions, as well as to find cause-and-effect relationships in emotional processes;

- „Synquain” develops creative thinking, enriches vocabulary and helps to express emotions. Its application in the emotional training of future teachers allows to develop emotional literacy; increase self-awareness and develop communication skills. Also, it would be desirable to note that the compilation of Synquains contributes to the development of the ability to express their thoughts briefly and accurately.

To achieve the best results in the emotional resilience of future educators, a diverse set of interactive methods should be utilized. In addition to the above-mentioned ones, we can highlight Cube; Crossence; Wise Owls; Pyramid; Shark; Microphone; 3-2-1; Restaurant and others.

It is possible to distinguish several factors that significantly affect the effectiveness of the use of active methods for the formation of emotional stability of students. These factors include:

- **The level of development of students' knowledge, skills, abilities and abilities:** The higher the level of students' training, the more effectively they can assimilate active learning methods;

- **Cognitive activity and independence of students:** Active methods require students to be highly independent and engaged in the learning process;

- **Group cohesion:** Team spirit and interaction among students play an important role in the successful implementation of active methods;

• **Educator competence:** Possession of the necessary skills, competencies and tools to apply active methods is critical to their successful implementation.

It is important to keep in mind that the teacher should not be limited to supervisory and regulatory functions only. It should ensure coordination of students' learning and cognitive activity until they learn to perform these functions independently.

In addition, in order to successfully build emotional resilience, it is necessary to create a supportive learning environment that fosters open expression of emotions and mutual support among students. This will help them develop emotional self-regulation skills and improve their overall emotional well-being.

We came to the conclusion that designing emotionally – saturated active methods in the educational environment on the emotional-value basis brings students closer to the future life experience and is focused on their creative potential, personal experiences.

We consider important the opinion of M. Borozan, who believes that the educational environment in the process of using active learning methods should be as close as possible to the future educational reality, which will allow the teacher to practice with students different variants of emotional behavior based on the acceptance of the value of their emotional expression in the activity. This will give the opportunity to stimulate students to actualize their subjective experience and to create conditions for its coordination with the society [1].

In the modern educational process interactive platforms are actively used, which contribute to the development of various competencies in students. Interactive platforms play an important role in the formation of emotional stability of students of pedagogical faculties. They help to develop emotional intelligence, manage stress, receive psychological support, participate in role-playing games and create a supportive learning environment.

One of the well-known platforms is **Wordwall**, which provides a wide range of tools for creating a variety of educational assignments. Its capabilities make it an indispensable assistant in the process of emotional training of future teachers. The platform offers a variety of interactive formats of tasks: cards, quizzes, crosswords, games, etc. This makes the learning process more interesting and engaging. Bright and colorful materials of the platform contribute to better memorization of information and increase student motivation. Students can work

both individually and in groups, which promotes the development of communication skills.

Another great interactive platform is **Quizizz**, which can significantly enrich the process of emotional training of future educators. Its game format and variety of tasks make learning more fun and effective. Open-ended, closed-ended, matching, multiple choice – these and other types of questions allow creating tasks of different complexity and focus. Students immediately see the results of their answers, allowing them to track their progress. The opportunity to compete with classmates makes learning more dynamic and interesting. The instructor receives detailed statistics on each student's results, which allows him/her to evaluate the effectiveness of learning and adjust the learning process.

We cannot help but mention, **Jamboard** is an interactive online whiteboard from Google that allows multiple users to work on the same document at the same time. It is perfect for brainstorming, collaborative content creation, and visualizing ideas. Thanks to the platform, students can create mind maps, diagrams, and presentations together. Jamboard helps to turn abstract concepts into visual images. The instructor can leave comments directly on the board and students can respond.

Besides Jamboard and the already mentioned Quizizz and Wordwall, there are many other tools that can be useful in the learning process (Genially, Mentimeter, Kahoot, Miro, Padlet, Google Classroom, Powtoon, etc.). Thus, the use of interactive platforms contributes to more effective teaching and training of future educators.

To summarize, we can highlight key aspects that justify the use of effective strategies for building emotional resilience in future educators:

- **Strengthening the practical orientation of training:** Application of a variety of forms and methods of organizing the learning process;
- **Introduction of active methods:** Integration of interactive approaches into the educational environment of the university, as well as changing the content of disciplines to form emotional stability in students;
- **Dynamic nature of the process:** Making the process of formation of emotional stability of specialists dynamic and flexible in the course of professional and pedagogical practices;
- **Faculty Readiness:** The ability and willingness of university faculty to use active methods and their elements to build students' emotional resilience.

To sum up we have seen that the use of a variety of strategies actively contributes to the development of emotional resilience of future educators. This, in turn, has a positive impact on their professional culture and meets the requirements of modern educational policy of the Republic of Moldova.

Moreover, the development of emotional resilience in future educators contributes to a favourable educational environment where emotional and social competencies are valued and supported. Such educators are able to manage the class more effectively, creating an atmosphere of trust and mutual

understanding, which improves interaction with students and parents.

In addition, they can serve as positive role models for their students, contributing to the development of their emotional literacy and self-regulation skills. Ultimately, this leads to improved quality of education and prepares students for life in modern society, where emotional resilience becomes one of the key competences. Thus, the introduction of active learning methods not only improves the professional training of teachers, but also contributes to the overall development of society.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. BOROZAN M. Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională. In: *Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice*, 2009, nr. 1-2(8-9), pp. 200-203. ISSN 1857-2251.
2. BOROZAN M. Emotional culture - Foundation of teachers' professional success. In: *Comunicarea Interpersonală: Interpretări psihologice și filosofice*, 14 mai 2021, Iași. România, Iași: Editura PERFORMANTICA, 2021, Ediția 12-a, Vol. 2, pp. 37-42. ISBN 978-606-685-794-9.
3. CARMELI A., MCKAY A., KAUFMAN J. Emotional intelligence and creativity. In: *Journal of Creative Behavior*, vol. 48, no. 4, 2013. pp. 290-309.
4. KRAMER R. How might action learning be used to develop the emotional intelligence and leadership capacity of public administrators? In: *Journal of Public Affairs Education*, vol.13, no. 2, 2007. pp. 205-242.
5. МЕДВЕДЕВА В. Е. Эмоциональная устойчивость как основа готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности / В: *Ученые записки Орловского государственного университета*. № 3-2.2010. с. 257-261.
6. ЛЕЩЕНКО Ю. П. Теоретические подходы к изучению эмоциональной устойчивости будущих педагогов в процессе обучения в вузе. В: *Молодой ученый*, 2018. № 16 (202). с. 280-283.
7. САВЧЕНКОВ А. В. Педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя. В: *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2009. № 9. с. 112 - 120.
8. РУДЕНКО Н, ЧЕРНИКОВА А. А. Эмоциональная устойчивость как профессионально значимое качество будущего учителя. В: *Сибирский педагогический журнал*. 2008.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.14>
 CZU: 159.922.72:37.015(498+478)

GELOZIA – TRAUMA PSIHOEMOȚIONALĂ CONTEMPORANĂ

Gabriela LEUȚANU,
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
psiholog clinician, Cabinet individual de psihologie, Constanța, România
ORCID ID: 0000-0001-8909-1161

Rezumat. *Apodictic, dezvoltarea personalității privind viitorul umanității este strâns legată de prezentul cognitiv, iar educația parentală a fost, este și va rămâne șansa unanim recunoscută spre evoluția unei națiuni, dar și pentru a crea o lume mai bună, scăderea ratei infracționalității, pentru un sistem de conviețuire civilizat pentru asigurarea unei stări generale de bunăstare, atât emoțională cât și materială. Gelozia ca traumă de atașament, este situată în cadrul larg al traumelor psihoemoționale. Se manifestă începând de la vârsta de 6 luni când copilul percepe îngrijitorul ca pe unicul potențator al propriei siguranțe vitale. Lipsa acestuia din perimetrul său, precum și absența atenției îngrijitorului asupra copilului îi creează acestuia din urmă emoții negative și reacționează în consecință. Manifestarea repetată a geloziei marchează o dezvoltare traumatică a personalității, manifestată accentuat în perioada de adult tânăr.*

Cuvinte-cheie: *dezvoltarea personalității, traumă de atașament, gelozie, educație parentală.*

JEALOUSY – CONTEMPORARY PSYCHOEMOTIONAL TRAUMA

Summary. *Apodictic, personality development regarding the future of humanity is closely related to the cognitive present, and parental education was, is and will remain the unanimously recognized chance for the evolution of a nation, but also to create a better world, decrease the crime rate, for a system of coexistence civilized, and why not, for ensuring a general state of well-being, both emotional and material. Jealousy as attachment trauma is situated within the broad framework of psychoemotional trauma. It manifests starting from the age of 6 months when the child perceives the caregiver as the only potentiator of his own vital security. Its absence from its perimeter, as well as the absence of the caregiver's attention to the child, creates negative emotions for the latter and reacts accordingly. The repeated manifestation of jealousy marks a traumatic development of the personality, manifested accentuated during the period of young adulthood.*

Keywords: *personality development, attachment trauma, jealousy, parenting.*

Introducere. Apodictic, dezvoltarea personalității privind viitorul umanității este strâns legată de prezentul cognitiv, iar educația parentală a fost, este și va rămâne șansa unanim recunoscută spre evoluția unei națiuni, dar și pentru a crea o lume mai bună, scăderea ratei infracționalității, pentru un sistem de conviețuire civilizat, și de ce nu, pentru asigurarea unei stări generale de bunăstare, atât emoțională cât și materială. Această stare de fapt implică strategii de adaptare personală, strategii învățate din copilărie, ca urmare a modelului de viață pe care îl surprindem și ni-l asumăm, considerându-l normal și benefic pentru noi și pentru cei din apropierea noastră. Atâta timp când observăm un comportament relațional optim și echilibrat emoțional la cei care ne îngrijesc, și noi vom adopta acel comportament și îl vom transmite mai departe generațiilor

care vor urma. În cazul unui deficit comportamental, inadecvat social, vom considera o normalitate și vom transmite denaturat copiilor și nepoților noștri. Stilul de atașament deprins are o importanță majoră în dezvoltarea personalității și conturarea inteligenței emoționale. Odată cu dezvoltarea societății, se modifică și anumite convingeri și chiar stilul de viață la care este necesar să ne adaptăm rapid și în corelație cu schimbările sociale. Ar fi nedrept să considerăm că unii dintre noi sunt mai norocoși decât alții prin prisma faptului că valorile familiei în care au crescut le-a conturat o personalitate echilibrată din punct de vedere psihoemoțional. Și totuși, nu suntem vinovați de achizițiile acumulate în prima copilărie. Pur și simplu suntem în povestea vieții noastre, în care avem doar de învățat și de modificat un scenariu imperfect emoțional.

Gelozia, traumă de atașament. Manifestarea geloziei de către copii începe cu atitudine defensivă față de îngrijitorul său în momentul în care se simte neglijat sau, în cel mai rău caz, abuzat, indiferent de forma de abuz resimțită. Aspectul psihologic al geloziei rezidă din comportamentul derivat al dependenței emoționale. Prin definiția umanității, noi, oamenii, avem tot timpul diverse emoții, în funcție de conjunctura situațională care ne apasă butoanele emoționale ca urmare a retrăirii unor evenimente asemănătoare cu altele din trecutul nostru inconștient. Dacă oprim manifestarea acestora la nivelul limbic al creierului uman, atunci putem spune că dăm dovadă de autocontrol prin inhibiția emoțiilor, ceea ce conduce către un comportament rece, distant, și acesta fiind remarcat tot ca o traumă psihoemoțională la nivelul inconștientului colectiv. De cele mai multe ori, această dependență emoțională funcționează sub forma unui șantaj emoțional, pe seama vulnerabilității noastre. Ca o definiție, „dependența emoțională reprezintă acea stare psihologică, care împiedică oamenii să construiască relații sănătoase cu ceilalți, întrucât persoana dependentă de afecțiune se agață cu disperare de părinți, partener, prieteni, etc., cauzele regăsindu-se aproape întotdeauna în copilărie și-n relațiile de familie” [5 p. 88].

Ca și traumă de atașament, gelozia se clădește pe un atașament evitant temător, așa cum reiese din cercetări anterioare. Comparând două culturi, cea din România și cea din Republica Moldova, putem observa diferențe privind stilul de atașament și genul participanților, după cum reiese din studiile cercetate:

- în România „participanții de sex feminin prezintă un nivel mai ridicat al dimensiunii stilului evitant temător decât participanții de sex masculin” [2, p. 36];
- în Republica Moldova „referitoare la cele două tipuri de atașamente nesigure, cel evitant și anxios-ambivalent, cel evitant este caracteristic mai mult bărbaților, iar cel anxios-ambivalent mai mult femeilor” [1, p. 353].

Totodată, gelozia, pe fondul traumatic existențial menționat, conduce instinctual către abordarea comportamentală dominatoare a persoanelor de sex masculin față de persoanele de sex feminin din România, acestea din urmă devenind supuse dominației masculine, fie ca urmare a șantajului emoțional resimțit, fie pentru ca ele să nu își piardă comportamentul de vulnerabilitate, din teama de a

se descurca prin autonomia proprie în fața adversităților vieții cotidiene.

În plus, cercetarea privind comportamentul de gelozie exprimat la vârsta adultă conchide cu afirmația că „există o corelație pozitivă între stilul de atașament anxios și dominație” în rândul participanților din România [2, p. 49].

Încă din copilărie se pun bazele dezvoltării armonioase a copilului, în special din punct de vedere emoțional. Îngrijitorul, prin definiție, este responsabil de starea de bine a copilului, asigurându-i căldura sufletească generatoare de siguranță și securitate psihologică, în primul rând, apoi de hrană pentru dezvoltarea fizică a copilului. Prin atenția pe care o acordă și prin simplele jocuri de cuvinte – la început – îngrijitorul îl orientează pe copil către crearea unei stări emoționale sigure, care, în timp, prin repetiție, creează conexiunile neuronale la nivelul neocortexului și, în jurul vârstei de un an formează amintirile în zona lobului frontal drept, amintiri ce vor fi remarcate în comportamentul adultului de mai târziu. De toate aspectele psihoemoționale depinde dezvoltarea personalității tânărului adult, care va adopta un comportament pe măsura credințelor, a convingerilor întipărite de către îngrijitor, iar dacă acestea au fost conforme moralității și eticii civice, adultul se va manifesta dând dovadă de pozitivitate în gândire, în atitudine pro față de semenii, respectând autonomia celorlalți oameni, accedând către profesii cu orientare de leadership. În viața familială va avea comportament deschis față de relația de cuplu și va transmite copiilor ceea ce, la rândul lui, a deprins din perioada copilăriei proprii.

Dacă, dimpotrivă, atașamentul va fi evitant, persoana se va manifesta prin respingere și separare, așa cum reiese din confirmarea cercetărilor întreprinse pe tema geloziei prin prisma stilului de atașament, respectiv „valorile ridicate ale stilului de atașament evitant prin respingere atrag după sine un nivel ridicat al separării, și invers” [2, p. 57].

Potrivit unui studiu întreprins în rândul populației din Republica Moldova, rezultă faptul prin care „la cuplurile căsătorite s-au manifestat, în funcție de gen doar două tipuri de atașament, pentru bărbați atașamentul securizant (33,33%) și cel evitant (66,66%), iar pentru femei atașamentul anxios-ambivalent (33,33%) și cel securizant (66,66%) În schimb, la cuplurile necăsătorite s-a evidențiat la bărbați cel mai mult atașamentul evitant (50%), în timp ce femeile au prezentat un procentaj egal pentru toate cele trei tipuri de atașament 33% ” [1, p. 353].

Există posibilitatea manifestării diferite a stilului de atașament comparativ al participanților din cele două țări, România și Republica Moldova, ca urmare a limitării eșantionării, dar și ca diferențe culturale. Cu toate acestea, familia a ocupat un rol primordial în dezvoltarea personalității noilor membrii familiali. Din păcate, dezvoltarea societății a implicat și anumite accente ale lumii mondiale, cu orientări culturale, sociale și economice la care am aderat într-o oarecare măsură, conform societății noastre. Democrația ne-a condus către o independență personală marcată de un volum de muncă amplu, axându-ne pe carieră sau pe latura financiară a produsului muncii noastre, deseori ignorând nevoile emoționale ale familiilor conturate deja. Aceste aspecte au condus către o ruptură emoțională a partenerilor de cele mai multe ori: partenerul care considera că nu mai primește aceeași cantitate de atenție și îngrijire emoțională ca până atunci să își dorească ruperea legăturilor maritale; aceasta în cel mai optim caz. De altfel, mulți au recurs la dependențe/adicții și chiar la agresivitate, la violență domestică, neînțelegând, poate, că de ambele părți există frustrări acumulate necomunicate. Lipsa comunicării deschise a condus la divorțuri și la absența cadrului familial sănătos din viața copiilor.

Într-un studiu experimental se remarcă faptul că în „Raportul pentru anul 2020 cu privire la violența în familie și violența față de femei al Ministerului Sănătății al Republicii Moldova se prezintă dinamica adresărilor privind cazurile de violență în familie, pe parcursul anilor 2012 – 2020 astfel: dacă în anul 2012 numărul adresărilor ajungea la 6569, la nivelul anului 2020 - numărul adresărilor a atins alarmant cifra de 12970” [4, p. 89].

În studiul aprofundat în cadrul familiilor din România, „independența financiară a femeilor nu este un declanșator al destabilizării în familie pentru 42,6% dintre respondenți, rar pentru 29,5% și ocazional pentru 13,1% dintre ei. Pentru 39,3% dintre cei care au răspuns la întrebările din chestionar consideră că o mamă care lucrează poate fi la fel de îngrijitoare pentru copiii ei ca o gospodină, aproape tot timpul, 34,4%, întotdeauna și 25,7% ocazional. Acest studiu evidențiază faptul că 78,7% cred că oricare dintre părinți poate avea grijă de copiii lor la fel de bine, 21,3% cred că mama lor are grijă mai bine de ei. Pentru 93,4%, un procent covârșitor, consideră că copiii își pot rezolva problemele doar împreună cu membrii familiei, iar 82% consideră că

sunt cea mai mare bucurie a vieții. Dintre respondenți, 56,1% consideră că schimbările fizice care apar în timpul creșterii copilului sunt adesea discutate în familie, 33,3% foarte des, iar 10,6%, rar” [3, p. 188].

Este din ce în ce mai greu pentru copiii care sunt lipsiți de grija parentală ca urmare a migrației forței de muncă spre alte locații globale. Situația financiară dorită primează în fața stabilității emoționale, greu de suportat, a tuturor membrii familiei. Nici părinților nu le este facil să fie departe de casă, de copii, dar speranța unui viitor mai lipsit de anumite beneficii materiale care să genereze confortul familial le întărește comportamentul emoțional astfel încât părinții nu realizează trauma generată copiilor prin absența lor și cedarea îngrijirii spre alre rude familiale, în speță, bunici, așa cum reiese din studiu: „în ceea ce privește implicarea bunicii în creșterea copiilor, pentru 29,5% sunt implicați ocazional, pentru 23%, adesea pentru 16,4% și niciodată pentru 11,5%” [3, p. 188].

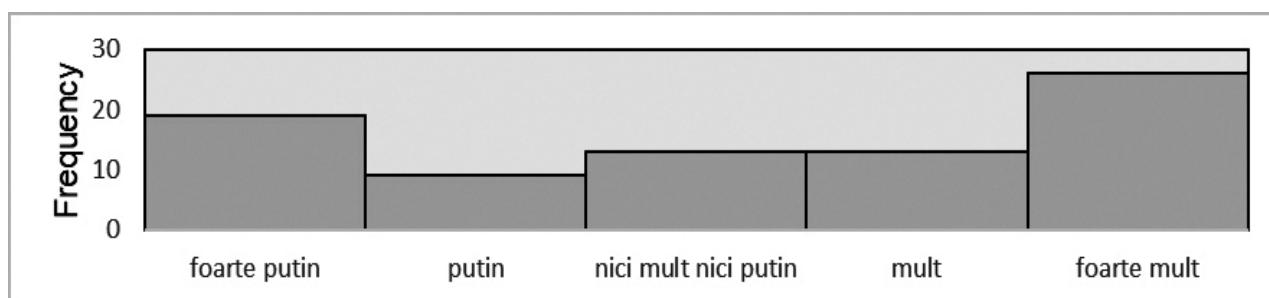
Nimeni nu își întreabă copiii când sunt pe cale să ia decizii responsabile privitoare la îndepărtarea familială. De cele mai multe ori, părinții nu își dau seama de suferința emoțională a copiilor lor, punând preț pe acea bunăstare materială familială, care, oricum, se va împlini în timp și cu eforturi susținute de adaptare, putând genera despărțiri, neînțelegeri în cuplu sau parteneriate conjugale, lipsa unei comunicări asertive între parteneri și îngrijitorii suplینitori ai dezvoltării fizice și psihice a copiilor. Copiii simt lipsa parentală și se manifestă pe plan psihologic prin depresie, anxietate, probleme interpersonale și probleme școlare. Chiar dacă rămân în același areal locativ, problemele emoționale și modificarea stilului de atașament la care sunt nevoiți să se adapteze forțat și într-un ritm alert le afectează dezvoltarea personalității. Intervievarea parentală a 80 de părinți diferiți a adus în discuție o multitudine de motive, unele mai plauzibile decât altele, invocate pe seama problemelor financiare inerente și a incapacității de a cocrea un viitor mai lipsit de griji copiilor. Oare este adevăr sau realitate? Ne păcălim psihologic pe noi sau pe copii? În detrimentul cărui viitor? Probleme psihologice emoționale, traumele care vor fi încrustate în inimile desfigurată ale copiilor nu vor putea fi înlocuite cu resurse financiare. Noi, oamenii, nu ne-am născut cu dorința de a avea o mașină luxoasă; vrem doar securitatea psihologică și echilibru emoțional pentru a evolua în societate.

Tabelul 1. Raportarea frecvențelor cu privire la deciziile parentale

Deciziile privitoare la depărtarea locativă și lăsarea copiilor în grija rudelor familiale sunt luate fără a-i consulta pe copii din familie?				
	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Foarte puțin	19	23,8	23,8	23,8
Puțin	9	11,3	11,3	35,0
Nici mult, nici puțin	13	16,3	16,3	51,3
Mult	13	16,3	16,3	67,5
Foarte mult	26	32,5	32,5	100,0
Total	80	100	100	100

Cu toate că tehnologia face minuni în apropierea fizică relațională, emoțional se resimt și copiii, și părinții. În mediul social, copiii dezvoltă gelozii, invidii și alte comportamente generatoare de agresivitate interpersonală. Își propun ca atunci când ajung la vârsta maturității să se orienteze social și economic așa precum sunt învățați și după cum percep situațiile existențiale. Inadaptații recurg la adicții; dificil pentru cei care se află în altă țară și nu beneficiază

de sprijinul emoțional atât de necesar evoluției personale. Precum concluziona cercetătorul, „dependența emoțională, dăunează sinelui și relației, până când conduce la dezvoltarea unor patologii ” [5, p. 91]. Stilul defectuos de atașament care ne marchează comportamentul de gelozie atunci când suntem îndepărtați de părinte sau de către îngrijitor ne va urmări în perioada de dezvoltare psihologică a personalității adultului tânăr sub forma traumei de atașament.

**Figura 1. Graficul raportării răspunsurilor cu privire la luarea deciziilor parentale**

La analizarea graficului remarcăm faptul că 15 persoane au răspuns *foarte puțin*, în timp ce 39 de persoane au ales *puțin* și 7 respondenți au ales opțiunea *nici mai mult, nici mai puțin*. Nu în ultimul rând, 2,50% dintre cei întrebați au considerat *mult*, iar restul de 56 subiecți, reprezentând 46,67% din total au ales *foarte mult*.

În funcție de stilul de atașament, manifestarea geloziei odată cu înaintarea în vârstă apare pe fondul securizării relației, de cele mai multe ori renunțând la propria evoluție și aderând la dependența de partener, ca acesta din urmă să își asume responsabilitatea sa proprie, dar și pe a partenerului. Așadar, unul ia decizii pentru amândoi, chiar dacă este posibil ca deciziile să nu reflecte realitatea nevoilor fizice și psihice ale ambilor. Poate din lenea de a ne comporta matur emoțional, din nepăsarea față de ambițiile personale ale semenilor noștri, ajungem să ne

lăsăm soarta să decidă pentru noi, fără a ne gândi la următorul aspect: dacă figura de atașament dispare din viața noastră, cu noi, cum rămâne? Mai profund înșelați emoțional, mai nesiguri pe pașii adaptării existențiale... Din nefericire, există acele adicții care scot din încurcătură persoanele imature emoțional, dându-le alternativa dependenței continue, spre disperarea cunoșcătorilor din viața lor. De aceea, rolul îngrijitorului este deosebit de important în perioada copilăriei. Atunci se pun bazele dezvoltării personalității unei persoane mature emoțional, care va ști să se descurce în viață luând deciziile potrivite pentru propria evoluție, bazându-se pe propriile resurse pentru a deveni un membru al societății respectat, care își poate integra valori sănătoase, care va ști ce anturaj este benefic pentru propriile interese, astfel încât să dea dovadă de un comportament moral și să nu facă vreun rău celorlalți.

De remarcat este faptul că acel comportament de gelozie nu este un comportament observabil pe deplin, el persistă în timp și ia amploare și poate, o altă conotație emoțională. Dacă reușim să echilibrăm balanța emoțională astfel încât să revizuim comportamentul, putem preda trauma de atașament celor la care o observăm, dând recomandări de autocontrol emoțional. Gelozia trebuie mai întâi înțeleasă. Persoanele care cresc cu acest tip de comportament îl consideră firesc, în natura lucrurilor, și nu dau importanța necesară. În timp devin marcați de trauma de atașament, devin geloși pe partenerul parental, pe frați sau surori, devin egoiști până la narcisism, sunt încărcăți emoțional într-o cantitate copleșitoare și calitate intensă, astfel încât, atunci când are loc catharsis-ul, explodează emoții de tot felul care generează comportamente agresive până la violență sau tendințe de depresie și evitare socială. Patologic, se poate ajunge la tulburări de personalitate borderline, antisocial, paranoid, schizoid. Personal, în cabinetul individual de psihologie am avut aceste cazuri de persoane care suferă de trauma de atașament manifestată sub forma de comportament de gelozie. Însă, gradul de vindecare a traumei psihoemoționale este diferit de la o persoană la alta, în funcție de gradul de insecuritate resimțit pe perioada copilăriei. În totalitate, clienții aveau un stil de atașament dezadaptativ, nu reușeau să rămână în relații, aveau probleme de socializare datorită faptului că se considerau neînțeleși de partener, invocau neglijența emoțională în pofida atenției primite de la partenerul de relație.

Cu un program terapeutic personalizat, comportamentul de gelozie ca traumă de atașament poate aduce beneficii atât clienților, cât și partenerilor lor, iar mai târziu, generațiilor viitoare. Este bine de știut că noi avem toate resursele pentru a ne adapta social; atâta timp cât recunoaștem trauma psihoemoțională și recurgem la ghidaj specializat psihologic, ne putem echilibra emoțional și dezvoltăm armonios personalitatea.

Concluzii:

Apoteotic, trauma psihoemoțională poate fi vindecată corespunzător profesionalismului psihologic. Cunoscând din punct de vedere trauma emoțională a clientului, stilul de atașament din copilăria sa, scenariile de viață, traseul școlar și de carieră, potențarea relațională și socială, vom putea ghida

clientul spre conștientizarea aspectelor individuale astfel încât să înțeleagă demersul psihologic și beneficiile terapeutice.

„Atașamentul față de familie rămâne foarte ridicat, ocupând primul loc în ierarhia valorilor și fiind domeniul care continuă să ofere indivizilor cele mai mari satisfacții. Modelul relațiilor de cuplu și al căsătoriei fericite este cel romantic, în care iubirea rămâne cea mai importantă. Dragostea trebuie dublată de solidaritate între parteneri, încredere și sprijin reciproc, respect și înțelegere reciprocă. Norma de fidelitate rămâne deosebit de importantă în familia românească.

Copilăria este o perioadă foarte importantă în viața oricărui dintre noi, fiind încărcată emoțional de legăturile de familie, care sunt considerate cel mai important aspect în ceea ce privește buna dezvoltare a copilului. În prima parte a vieții, copilul este influențat de mediul în care trăiește, experiența emoțională având o importanță semnificativă în dezvoltarea sa fizică și psihică” [3, p. 191].

Trauma de atașament face parte din cadrul traumelor psihoemoționale, iar în cercetarea pe care o vom concluziona vom face referire la comportamentul de gelozie afișat la persoanele care au avut un stil de atașament insecurizant, marcat de neglijență emoțională și de abuz fizic și psihic.

Recomandări:

Stabilirea unui program psihologic terapeutic continuu impus prin conștientizarea responsabilizării și a asumării faptelor proprii, prin conturarea unui sistem de valori solide bine consolidat și cu un nivel calitativ ridicat va conduce către dezvoltarea nivelului de trai al societății, prin promovarea empatiei, a condescendenței și a unui sistem de valori morale și, totodată, prin asumarea responsabilității corectării erorilor de comportament civic identificate la nivelul comunității publice.

Prin accesarea acestui program psihologic în terapii de grup punem bazele unei societăți echilibrate din punct de vedere emoțional și contribuim la dezvoltarea personalității generațiilor viitoare.

Programul psihologic va cuprinde identificarea stilului de atașament, corelația stilului de atașament cu anumiți factori de personalitate identificați ca fiind dizarmonici echilibrării psihoemoționale, precum și tehnici cognitive comportamentale și de dezvoltare personală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. GRIGORIȚĂ, Mariana. *Diferențe gender în manifestarea geloziei și atașamentului în relațiile conjugale*. In: *Sesiune națională cu participare internațională de comunicări științifice studențești*, Ed. 26, 1 februarie - 1 martie 2022, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2022, Ediția 26, Vol.1, pp. 352-355. ISBN 978-9975-159-50-0.
2. LEUȚANU, G. *Gelozia*. București: Editura Universitară, 2023, 83 p. ISBN 978-606-28-1714-5.
3. LEUȚANU, G. *Integration of the romanian family in the dynamics of society*. In: *Anthropological Researches and Studies*, 2022, vol. 2022, pp. 182-194. ISSN 2360-3445. DOI: <https://doi.org/10.26758/12.1.13>
4. LOSÎI, Elena, MERLUȘCĂ-CRĂȘMARU, Ana-Maria. *Dezvoltarea personală a tinerelor femei supuse violenței domestice*. In: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, 2023, nr. 2(78), pp. 89-96. ISSN 1811-5470. DOI: <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.14>
5. MOLCEANOV, Domnica, ROȘCA, Tatiana. *Dependența afectivă și manipularea relațională. Aspecte psihologice*. In: *Promotion of Social and Economic Values in the Context of European Integration: 5th International Conference*, Ediția a 5-a, 2-3 decembrie 2022. Chișinău, Republica Moldova: 2022, Ediția a 5-a, pp. 88-96. ISBN 978-9975-3527-9-6.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.15>
CZU: 78.087.681:784:37.015:373

DEZVOLTAREA CULTURII MUZICAL-CORALE A PREADOLESCENȚILOR ÎN PERIOADA MUTAȚIEI VOCALE (În cadrul corului pentru copii *Balada Junior*)

Diana CIUTAC,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
director, Școala de Arte Măgdăcești, RM
ORCID: 0009-0000-54708344

Rezumat: *Articolul abordează subiectul vital al culturii vocale a preadolescenților, autoarea concentrându-se pe perioada de mutație vocală și pe importanța participării preadolescenților în cor, precum și pe experiențialul și experimentalul realizat în cadrul corului pentru copii „Balada Junior” (Școala de Arte Măgdăcești). Se subliniază că participarea în coruri oferă adolescenților o serie de beneficii, precum îmbunătățirea abilităților vocale, creșterea încrederii în sine și dezvoltarea abilităților sociale; participarea într-un cor poate oferi o comunitate de sprijin în timpul perioadei de mutație vocală, oferind adolescenților un mediu sigur și acceptant în care să-și exploreze și să-și dezvolte vocea.*

Se menționează, de asemenea, importanța educației vocale adecvate și a îndrumării profesionale pentru preadolescenții implicați în arta corală.

Cuvinte-cheie: *cor, artă corală, dirijor de cor, (pre)adolescenți, mutație vocală, cultură muzical-corală*

THE DEVELOPMENT OF CHORAL CULTURE IN PREADOLESCENTS DURING THE VOCAL MUTATION PERIOD

Summary: *The article addresses the vital subject of preadolescent vocal culture, with the author focusing on the period of vocal mutation and the importance of preadolescents' participation in choirs, as well as on the experiential and experimental aspects within the Balada Junior Children's Choir (Măgdăcești School of Arts). It is emphasized that choir participation offers adolescents a series of benefits, such as improving vocal skills, increasing self-confidence, and developing social skills. Participation in a choir can provide a support community during the vocal mutation period, offering adolescents a safe and accepting environment in which to explore and develop their voices. Additionally, the importance of adequate vocal education and professional guidance for preadolescents involved in choral arts is mentioned.*

Keywords: *choir, choral art, choir conductor, (pre)adolescents, vocal mutation, choral music culture.*

Introducere. Artă cântului este cea mai înaltă formă de exprimare a vocii umane care s-a constituit timp de milenii. Reputatul compozitor și dirijor Victor Creangă afirma: „Cântul coral este cel mai democrat, cel mai desăvârșit și cel mai eficient instrument în educația estetică a unei națiuni” [8, pag. 87].

Cercetarea noastră a debutat cu definirea cuvintelor-cheie: *cor, artă vocală, adolescenți, mutație vocală*. Astfel, D.D. Botez precizează definiția corului astfel: „Înțelegem prin cor o reuniune de cântăreți, amatori, sau profesioniști, aplecați spre un același țel: interpretarea artistică a unor lucrări destinate cântului coral, numite și ele coruri. Corul este așa-

dar un ansamblu de voci, un instrument complex, organizat după principii de mult statornicite și adaptate treptat epocilor prin care a trecut istoria muzicii. Numele și-l trage de la corul grec antic, *khoros*, nume preluat și de romani, *chorus*” [2, pag. 44].

Vocea umană se dezvoltă pe parcursul vieții fiecărui individ. La vârsta (pre)adolescenței dezvoltarea vocii indică asupra unor particularități specifice.

Particularități interpretativ-corale ale preadolescenților. Conform DEX, *adolescență* înseamnă perioadă a vieții omului cuprinsă între vârsta pubertății și cea adultă, în care are loc maturizarea treptată a funcțiilor fizice și psihice ale organismului.

Preadolescență – perioadă din viața unui om situată între pubertate și adolescență. Aceste definiții însă nu ne dau și caracteristicile *adolescentului interpret* de opere muzicale în cadrul orelor de ansamblu coral. De acestea ne vom ocupa în continuare.

Fiecare vârstă a cântăreților are particularități specifice. În preadolescență coriștii încep să perceapă mai profund partiturile muzical-corale, însă întâlnesc dificultăți în interpretarea vocală, deoarece se află la o vârstă complicată pentru dezvoltarea aparatului vocal, când au loc multe schimbări esențiale fizice și psihice. Activitatea interpretativă corală are un rol foarte important în această perioadă, fiindcă lărgeste conștiința artistică și sensibilizează simțirea vie a muzicii, care se naște din interpretarea colectivă și contribuie la înțelegerea profundă a piesei sub diversele ei aspecte. Muzicologii sunt de părerea că imaginea ce apare la elev în procesul cântului, este mai completă în comparație cu cea care se produce în alte activități muzicale. Aceasta se datorează interpretării emotive, caracteristice acestei vârste, trăirii „duble” a imaginii muzicale. Alexandra Stici afirmă că „reproducând cântecul, elevul îl trece prin conștiința și simțirea sa, își valorifică vocea muzicală. Formarea culturii vocale la elev, adică a deprinderilor de a cânta corect, expresiv, artistic, cu pasiune, convingător, necesită o muncă bine orientată și sistematică, cunoștințe ample din partea profesorului și efort adecvat din partea elevului” [7, p. 60].

Elevii claselor a V-VII-a se află la vârsta preadolescenței, perioadă ce se caracterizează prin schimbări psihologice, eforturi de formare a identității și trecerea de la gândirea concretă la cea abstractă. Este o perioadă intensă, adesea tensionată, în aspectul

dezvoltării emoțional-afective. Preadolescența este o fază timpurie a adolescenței (între 10/11-13/14 ani), perioadă a transformărilor profunde fizice și fiziologice, a unor conturări complicate a intereselor, aptitudinilor și concepției morale a copilului. În această perioadă vulnerabilă, copiii au nevoie de mai multă călăuzire decât oricând, întrucât fac pasul de la copilărie spre maturizare.

Dacă până la această vârstă copilul nu manifesta preocupări pentru rolul pe care l-ar putea juca în societate, în adolescență și preadolescență se remarcă apariția conștiinței sociale; el devine brusc conștient că este membru al unei colectivități (familie, școală, localitate). Din acest moment, se străduie să câștige stima colegilor, profesorilor, a părinților și devine extrem de sensibil la influența lor. Această fază se caracterizează prin începutul dezvoltării fizice a copilului, și anume: creșterea accentuată a scheletului, sporirea greutateii corpului, perfecționarea aparatului muscular, creșterea inimii mai intens decât vasele sanguine ș.a. Aceste discordanțe provoacă uneori tulburări ale circulației sângelui, hipertensiune, amețeli, dureri de cap, obosire rapidă, de aceea se cere alternarea justă a muncii și a odihnei, plus respectarea unui regim bine organizat.

În cadrul muncii instructiv-educative în școală, sub influența pedagogilor, familiei, colegilor, adică sub influența mediului educațional înconjurător, la preadolescent și adolescent încep să se formeze convingeri și idealuri morale: se observă o atitudine mai serioasă față de viață, față de oameni, crește simțul răspunderii, apare nevoia de autoapreciere, dorința de a-și cultiva însușiri pozitive și de a se debarasa de neajunsuri. Exegețul american în dome-

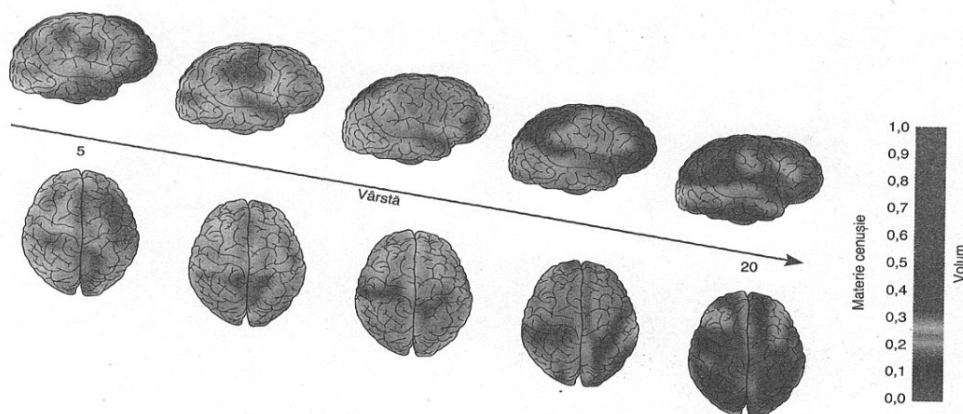


Figura. 1. Materia cenușie a creierului omului de la vârsta de 5 până la 20 de ani

Sursa: Papalia, E.D. *Dezvoltarea umană*. New York, USA. Trad. din engl. Anacaona Mândrilă-Sonetto, Ed. a XI-a. București: Ed. TREI, 2010

niul dezvoltării umane E.D. Papalia statuează că „în majoritatea societăților moderne, trecerea de la copilărie la vârsta adultă nu este marcată de un eveniment singular, ci de o perioadă îndelungată, numită **adolescență** – tranziția din dezvoltare care presupune diferite schimbări fizice, cognitive, emoționale și sociale, și îmbracă forme diferite în contexte sociale, culturale și economice diferite” [4, pag. 354].

În domeniul educației artistice este prețioasă mențiunea cu privire la studiile actuale de imagistică, care arată că „creierul adolescentului este o lucrare nefinalizată. Între pubertate și vârsta de adult au loc modificări spectaculoase la nivelul structurilor cerebrale implicate în emoții, raționare, organizarea comportamentului și autocontrol, fapt care „poate permite sentimentelor să învingă rațiunea și-i poate împiedica pe unii adolescenți să dea ascultare avertismentelor care le par adulților logice și convingătoare” [ibid.]. Figura 1 reprezintă acest fenomen.

„În preajma pubertății, arată același autor, la nivelul lobilor frontali începe un val major de producție de materie cenușie. După valul de creștere, densitatea materiei cenușii scade foarte mult, mai ales la nivelul cortexului prefrontal, pe măsură ce sinapsele (conexiuni între neuroni) nefolosite sunt eliminate, iar cele rămase sunt întărite. Așadar, la mijlocul și sfârșitul adolescenței, tinereții au conexiuni neuronale mai puține, dar mai puternice, mai line și mai eficiente, fapt care sporește eficiența procesării cognitive)” [ibid., pag. 361]. Capacitatea de gândire abstractă, menționează E.D. Papalia, are și implicații emoționale. Spre deosebire de un copil mic, care poate să-și iubească părintele sau să urască un coleg de clasă, „adolescentul poate să iubească libertatea sau să urască exploatarea. Posibilul și idealul captivează deopotrivă mintea și simțirea” [4, pag. 372].

Reieșind din studiile psihologilor citați mai sus, deducem că elevii de vârstă preadolescentină sau adolescentină, care trec printr-o mulțime de schimbări la nivel fizic și cognitiv, necesită o tratare mai delicată din partea pedagogilor. Profesorii sunt obligați să le ofere necondiționat respect, empatie, comunicare deschisă, consistență și echitate, încurajare și sprijin, modelare pozitivă. Din punct de vedere muzical-vocal, preadolescența este marcată prin apariția fenomenului fiziologic denumit *mutație*.

Un dicționar de specialitate definește *mutația* drept *schimbarea vocii în perioada pubertății, când, datorită modificărilor anatomo-fiziologice, vocea de copil devine voce de adult; acest fenomen este mai evident la băieți și el poate dura de la câteva luni la câțiva ani* [3, pag. 211].

Mutația sau schimbarea de voce este rezultatul

creșterii și definitivării laringelui. Acest fenomen fiziologic, la fete, începe cu vârsta aproximativă de 13 ani și se termină după vârsta de 18 ani, iar la băieți începe în jur la 14 ani și se termină după vârsta de 20 de ani. La etapa acestei vârste, aparatul vocal este asemenea unui instrument dezacordat, de aceea în timpul emiterii sunetelor din cânt vocea băieților se rupe la intonarea sunetelor înalte.

Mulți specialiști în domeniul cântului recomandă ca vocile aflate în perioada mutației să fie tratate cu mai multă atenție și delicatețe, dar nici într-un caz să nu fie întrerupte orele de canto. La copiii care învață cântul, schimbarea de voce se produce mai ușor și este de durată mai scurtă. Alți specialiști susțin că băieților-coriști, frecventarea regulată a repetițiilor în perioada de mutație, le este strict interzisă. În acest sens, unii menționează că dacă nu se vor întrerupe exersările în cânt, nu se va forma în deplin vocea postmutațională, bărbătească. Însă experiența mai multor pedagogi, precum T. Zgureanu, O. Filip, Em. Moraru ș.a., a demonstrat că exersarea corectă și cu atenție a vocii este posibilă și este chiar de folos acestei perioade. Doar în cazuri de depistare a unor probleme fonatorii esențiale (răgușeală, nisip), repetițiile corale pot fi întrerupte pentru un timp, în scopul evitării oboselii și încordării coardelor vocale.

Unul dintre cei mai mari dirijori ai corurilor de copii din RM, Ștefan Andronic, descrie minuțios schimbarea vocii copiilor în perioada delicată a adolescenței, oferind și recomandări precum:

- acordarea unei atenții deosebite transformărilor fiziologice, ce afectează vocea, mai cu seamă la băieții de 12-15 ani, deoarece în această perioadă vocea băieților se transformă din sopran (discant), ori mezzo-sopran, în voce de tenor sau bariton-bas, mutându-se astfel din categoria vocilor feminine în cea a vocilor bărbătești; la vocile fetelor în perioada preadolescentină se constată o oarecare inconsistență, de scurtă durată, vocile lor maturizându-se relativ repede;
- transformările în vocea băieților sunt mult mai evidente și mai profunde și încep cu un fel de răgușeală, ce le alterează atât timbrul, cât și intonația vocii; cu timpul, această alterare devenind și mai accentuată; melodiile cântate de băieți în perioada mutației vocale se transpun în tonalitățile și registrul cel mai comod [1, pag. 247];
- alterarea vocii băieților în perioada mutației influențează întreaga lor dezvoltare psihologică.

- este necesar, subliniază maestrul, ca elevii coriști din școlile de muzică și de arte să fie tratați cu calm și răbdare, fiind și examinați periodic de medicul-foniatru [ibid., pag. 248].

Activitatea interpretativă corală are un rol foarte important în perioada copilăriei și a adolescenței, fiindcă le sensibilizează simțirea vie a muzicii, le lărgeste copiilor conștiința artistică, care se naște din interpretarea colectivă, și contribuie la înțelegerea profundă a piesei sub diversele ei aspecte. Muzicologii sunt de părerea că imaginea ce apare la elev în procesul cântului, este mai completă în comparație cu cea care se produce în alte activități muzicale.

M. Vacarciuc consideră că „...la baza activității vocal-corală se află percepția vie a muzicii cântate – trăirea, simțirea și înțelegerea ei, pătrunderea prin cânt și cântec în muzică, însușirea prin cânt și cântec a artei muzicale”, deoarece „muzica nu poate fi percepută prin organele tactile sau cele vizuale, ci o simțim prin intermediul trăirii sunetului. În timpul cântării este necesar ca fiecare sunet emis de vocea copilului să treacă prin interiorul lui, trezindu-i anumite vibrații, aducându-l într-o stare când sunetul necesar va fi produs în mod firesc, ca de la sine” [9, pag.61].

Știind că maturizarea organismului adolescentului se manifestă, de obicei, cu o evidentă maturizare intelectuală și afectivă, dirijorul va ține cont de selectarea atentă a repertoriului, nu doar din punct de vedere al posibilităților vocal-interpretative, dar și a tematicilor abordate. La vârsta adolescenței putem aborda prin muzica corală și teme precum: *relații interpersonale, dragoste, istorie, teme filosofice, identitate și explorare personală, evenimente sociale ș.a.*

Maturizarea organismului se manifestă, de obicei, cu o evidentă maturizare intelectuală și afectivă a copilului. Viața afectivă se complică și se diversifică, preadolescentul și, mai ales, adolescentul, admiră, iubește, simte, visează, aspiră, știe să dorească, are idealuri afective, înțelege intențiile și reacțiile celor din jur. La ieșirea din copilărie - începutul adolescenței, ca și în tot decursul acestei perioade, avem în fața noastră dezvoltarea impetuoasă a unei personalități cu trăsături în plină formare, de aceea educația lui cere mult tact, o deosebită delicatețe și iscusință din partea pedagogilor și familiei.

În cor, elevii învață să interpreteze diferite genuri muzicale, să lucreze în echipă, să se corecteze și să se ajute reciproc. Aici ei, ușor și nesiliți de nimeni, devin disciplinați, conștientizează că au responsabilități, că succesul tuturor depinde de fiecare. În cadrul corului, elevul-corist, obține și-și menține o

ținută corectă și frumoasă a corpului, învață să respire corect și sănătos.

Un alt mare dirijor de cor, Teodor Zgureanu, își prezintă conceptul de educație corală a elevilor la vârsta (pre)adolescență prin mai multe îndrumări/recomandări:

- dezvoltarea supleței vocale;
- adaptarea și omogenizarea vocilor;
- formarea deprinderilor de interpretare corectă, expresivă și artistică a lucrărilor;
- realizarea acordajului vocal-coral,
- crearea, la orele de cor, a unei atmosfere degajate, de creație;
- selectarea minuțioasă a textelor și a lucrărilor muzicale;
- selectarea diapazonului piesei muzicale în corespundere cu vârsta elevilor;
- acordarea atenției și mimicii/gesturilor interpretelor; includerea elementelor teatralizate (la discreția dirijorului);
- dezvoltarea capacității de a trăi emoții estetice, de sensibilizare, de percepere a frumosului din creațiile interpretate;
- prezentarea resurselor variate ce contribuie la stimularea interesului cognitiv și afectiv al elevului;
- în interpretarea lucrărilor pentru vârsta elevilor-adolescenți (lucrări de proporții, de factură amplă, mai dificile pentru practica interpretativă), să se țină cont de claritatea rostirii textului, expresivitatea melodică, intonație justă, antrenarea auzului muzical metro-ritmic; să se asigure libertate în executarea momentelor improvizatorice, siguranță interioară în expunerea și transmiterea ideii cântate ș.a. [10, pag. 33].

O importanță deosebită în dezvoltarea succesului interpretativ-vocal o are *stilul de lucru al dirijorului*, calitatea relației profesor-elev privind activitatea de învățare, metodele de predare-învățare-evaluare utilizate, valorificarea/crearea motivării învățării. Trebuie să învățăm coristul să gândească pozitiv, să-și înțeleagă corect propriile stări, gânduri, sentimente, punctele forte și slabe. Succesul vocal-coral va spori dacă se va stabili un parteneriat de colaborare eficientă între toți factorii educaționali: profesor-dirijor, familie, comunitatea educativă, care împreună vor antrena, vor ghida, și vor motiva elevii adolescenți pentru succes.

Particularitățile generale și muzicale ale preadolescenților, concretizate și re-definite în baza activității corului de copii *Balada Junior*, sunt sintetizate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Particularitățile generale și muzicale ale preadolescenților

<i>Particularități generale</i>	<i>Particularități speciale: muzicale</i>	<i>Particularități muzical-corale</i>
<p>1. Schimbări fizice: Adolescența este marcată de schimbări fizice semnificative, precum creșterea în înălțime, dezvoltarea sexuală, schimbări în proporțiile corpului și dezvoltarea sistemului muscular.</p> <p>2. Schimbări hormonale: Hormonii joacă un rol crucial în adolescență, influențând dezvoltarea fizică și emoțională a individului. Aceste schimbări pot conduce la modificări bruște a stării de spirit și la o mai mare sensibilitate la stres.</p> <p>3. Explorare identitară: Adolescenții tind să exploreze și să își redefinească identitatea personală. Ei se întreabă cine sunt, ce își doresc în viață și care sunt valorile lor. Această explorare poate duce la încercări de noi roluri, exprimări artistice și diverse interese.</p> <p>4. Relații sociale: Adolescenții își extind cercul social și acordă o importanță deosebită prietenilor și grupurilor sociale. Încep să își dezvolte abilități sociale și să înțeleagă mai bine dinamica relațiilor interpersonale. Sau, din contra, devin introvertiți și limitați în comunicare din motivul complexelor ulterior formate.</p> <p>5. Autonomie și independență: Pe măsură ce adolescenții își dezvoltă identitatea și încrederea în sine, ei tind să caute mai multă autonomie și independență față de persoanele mature din viața lor.</p> <p>6. Risc și impulsivitate: Adolescenților le este caracteristic comportament mai riscant și impulsiv, deoarece aceștia explorează limitele și își testează abilitățile.</p> <p>7. Dezvoltare cognitivă: Adolescența este, de asemenea, o perioadă de dezvoltare cognitivă semnificativă. Capacitățile cognitive, cum ar fi gândirea abstractă, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor, se îmbunătățesc semnificativ.</p>	<p>1. Identitate și exprimare: Un mod important prin care adolescenții își explorează și își exprimă identitatea este muzica. Ei își găsesc genul muzical specific sau artiști care rezonază cu propria lor stare emoțională sau cu valorile recent formate.</p> <p>2. Conexiune emoțională: Adolescenții pot dezvolta conexiuni emoționale puternice cu anumite piese sau genuri muzicale. Muzica poate oferi un refugiu sau un mijloc de exprimare a emoțiilor, audiind sau chiar experimentând primele compoziții muzicale.</p> <p>3. Influență socială: Grupurile de prieteni și cultura adolescență pot avea o influență semnificativă asupra preferințelor muzicale ale (pre)adolescentului. Muzica poate deveni un mijloc de integrare socială și de construire a identității de grup.</p> <p>4. Experimentare și descoperire: Adolescența este adesea o perioadă de explorare și descoperire, iar muzica nu face excepție. Tinerii pot fi mai deschiși să experimenteze diferite genuri muzicale și să își extindă gusturile. De obicei, în perioada (pre)adolescenței se tinde spre genuri mai extremiste, ce oferă senzații „tari”, trăiri intense ale emoțiilor.</p> <p>5. Ritualuri și evenimente sociale: Muzica poate juca un rol central în evenimentele sociale ale adolescenților, cum ar fi petrecerile și organizate de ei înșiși.</p> <p>6. Muzica ca formă de escapadă: Adolescența, pentru mulți, poate fi o perioadă plină de provocări și stres, iar muzica poate oferi o formă de evadare sau escapadă. Ascultând muzică, adolescenții pot intra într-o lume proprie, în care se pot izola de presiunile și responsabilitățile vieții cotidiene.</p> <p>7. Muzica ca formă de activism și exprimare socială: Mulți adolescenți devin conștienți de problemele sociale și politice</p>	<p>1. Schimbări vocale: Adolescența este perioada în care vocea trece prin schimbări semnificative – mutația vocală, în special la băieți, când aceștia trec prin schimbări ale registrului vocal, la fete, manifestându-se mai ușor. Astfel, dirijorii care au în cor adolescenți, trebuie să fie pregătiți să lucreze cu această mutație vocală și să adapteze aranjamentele muzicale pentru a se potrivi schimbărilor vocale ale fiecărui membru al corului.</p> <p>2. Abilități muzicale și tehnice în creștere: Pe măsură ce înaintează în vârstă, adolescenții își dezvoltă abilitățile muzicale, aceștia maturizându-se, înțeleg mai ușor tehnicile de interpretare și de redare a frazelor muzicale. Acest lucru permite corurilor să abordeze repertoriul mai complex decât în corurile de copii și să obțină performanțe de înaltă calitate.</p> <p>3. Socializare și crearea relațiilor: Pentru mulți adolescenți, corul este un mediu important de socializare și de formare a prietenilor. Participarea la activități muzicale comune îi ajută să se simtă conectați și să își dezvolte abilitățile sociale într-un cadru pozitiv și creativ. De multe ori întâlnim tineri care, interpretând în cor, ulterior creează, din proprie inițiativă, ansambluri vocale sau vocal-instrumentale.</p> <p>4. Exprimarea individuală: Prin intermediul lucrărilor corale, adolescenții se simt coautori, toți interpreții dintr-un cor sunt creatori ai operei respective, fiecare o trece prin prisma eu-lui său, or, tocmai aceasta explică de ce lucrările corale sunt interpretate diferit de la un cor la altul.</p> <p>5. Dezvoltarea abilităților de colaborare: Frecventarea clasei corale îi ajută pe adolescenți să dezvolte abilități de colaborare și de lucru în echipă. Ei învață să asculte și să răspundă la indicațiile dirijorului, să lucreze împreună pentru a atinge un scop comun și să se sprijine reciproc pentru a obține performanțe de succes.</p> <p>6. Dezvoltarea auzului muzical armonic: Interpretarea corală presupune concentrare atât pe linia melodică (orizontală), cât și pe urmărirea acordurilor obținute de tot corul (pe verticală). Ascultând sunetele tuturor partițiilor, poți identifica dacă sunetul tău este corect, luminos și cu intensitate potrivită. Sau, atunci când sunt teme principale/teme secundare, se cedează rând pe rând, până când temele principale sunt interpretate în prim-plan și viziunea compozitorului corespunde cu interpretarea coriștilor. Aceste tehnici de lucru, ajută adolescenții din cor să simtă că fac parte dintr-un organism viu în care fiecare voce trebuie să intervină corect, la timp și exact la indicațiile dirijorului, altfel riscăm să obținem un haos.</p>

<p>8. Presiune academică și socială: Adolescenții se confruntă adesea cu presiuni academice și sociale crescute. Acestea pot include așteptările ridicate din partea părinților, a colegilor și a societății în general, precum și stresul legat de performanța școlară și planificarea viitorului.</p> <p>9. Stima de sine fluctuantă: Adolescența poate fi o perioadă în care stima de sine poate fluctua semnificativ. Adolescenții pot fi mai sensibili la critici și la imaginea lor de sine, iar starea de spirit poate fi influențată de percepția lor asupra propriului lor corp și a succeselor lor sociale și academice.</p> <p>10. Impactul tehnologiei: În epoca digitală, adolescenții sunt expuși la o cantitate fără precedent de informații și sunt conectați în permanență prin intermediul tehnologiei. Acest lucru poate avea atât aspecte pozitive, cum ar fi accesul la informații de folos și oportunități de conectare socială, cât și aspecte negative, cum ar fi expunerea la conținut inadecvat sau dependența de dispozitive.</p>	<p>și își folosesc muzica pentru a-și împărtăși opiniile și pentru a promova schimbarea socială.</p> <p>8. Participarea la producția muzicală: În era digitală, adolescenții au acces la instrumente și tehnologii care le permit să creeze propriile lor piese muzicale. Aceasta poate fi o modalitate puternică pentru ei de a-și exprima creativitatea și de a-și împărtăși gândurile și sentimentele cu cei din jur.</p> <p>9. Descoperirea și urmărirea noilor tendințe muzicale: Adolescenții au capacitatea de a fi la curent cu ultimele evoluții în industria muzicală, ceea ce poate fi o sursă de conexiune cu cultura contemporană. Adolescenții sunt adesea foarte receptivi la noile tendințe muzicale și sunt deseori primii care își exprimă părere vis-à-vis de ceea ce este nou.</p> <p>10. Efectul muzicii asupra stării de spirit și bunăstării emoționale: Pentru adolescenții care se confruntă cu stresul, anxietatea sau depresia, muzica poate fi o modalitate importantă de a gestiona starea lor emoțională și de a îmbunătăți starea lor de spirit. Anumite melodii sau genuri muzicale pot avea un efect terapeutic și de relaxare.</p>	<p>7. Respect pentru muncă și disciplină: Participarea la un cor necesită angajament și disciplină, iar adolescenții care fac parte din coruri învață să își gestioneze timpul și să fie responsabili în ceea ce privește participarea la repetiții și la evenimentele corale. Această experiență poate dezvolta în adolescenți valori precum perseverența și dedicarea.</p> <p>8. Împlinire și satisfacție personală: Participarea la un cor poate aduce adolescenților o senzație puternică de împlinire și satisfacție personală. Realizarea performanțelor corale reușite și primirea aprecierii publicului la festivaluri, concursuri cu obținerea premiilor dorite, pot consolida încrederea în sine și pot crește stima de sine a adolescenților.</p> <p>9. Inovare și creativitate: Un dirijor bun este cel care oferă indicații pentru buna interpretare și organizare a corului, dar și cel care știe să își asculte proprii coriști când aceștia vin cu propuneri și idei noi. Mulți adolescenți aduc o perspectivă proaspătă și inovatoare în coruri. Ei pot avea idei creative pentru aranjamente muzicale, pentru interpretări scenice sau pentru alte aspecte ale performanțelor corale, contribuind astfel la diversificarea și îmbogățirea experienței muzicale.</p> <p>10. Perspectiva unei cariere muzicale: mulți adolescenți care cântă în coruri și sunt pasionați de muzică își urmează această pasiune și aleg să își continue educația și să își dezvolte o carieră în domeniul muzical. Alegerea unei profesii muzicale ulterior poate fi influențată de experiența și implicarea lor în coruri, iar aceștia pot urmări diverse căi în acest sens, cum ar fi: soliști, dirijori, profesori de muzică, compozitori și aranżori, muzicologi, cercetători muzicali etc.</p>
---	---	--

(Pre)Adolescența este o perioadă unică și complexă a vieții unei persoane, caracterizată de numeroase schimbări fizice, emoționale, cognitive și sociale. (Pre)Adolescența este adesea o perioadă în care muzica joacă un rol semnificativ în viața tinerilor și poate fi asociată cu mai multe particularități specifice. Prin tabelul de mai sus, am încercat să prezentăm doar câteva dintre aspectele cheie ale adolescentului-muzical, probate de experiența și experimentul în cadrul corului de copii *Balada Junior*. Cercetarea a confirmat că experiența fiecărui individ este diferită în funcție de circumstanțele și contextul lor specific. Aceste particularități speciale ale muzicii în adolescență reflectă rolul său complex și profund în viața și dezvoltarea tinerilor în această perioadă de tranziție.

Profesorul și filozoful spaniol Fernando Savater menționează în una din cărțile sale precum că procesul de învățământ „nu e niciodată o simplă transmitere de cunoștințe obiective sau de îndemnări

practice, ci se alătură unui ideal de viață și unui proiect de societate. Când i se reproșa excesiva subiectivitate în judecăți, poetul Jose Bergamin răspundea: „Dacă aș fi un obiect, aș fi obiectiv; însă cum sunt un subiect, sânt subiectiv”. Prin urmare, educația este domeniul subiectelor, iar scopul ei este să formeze tot subiecte, nu obiecte, nici mecanisme de precizie” [6, p.137]. Deci tratarea adolescenților ca subiecți recunoaște și promovează demnitatea și integritatea lor și contribuie la construirea unor relații mai sănătoase și mai respectuoase între adolescenți și adulți.

Elevii care îmbrățișează arta muzicală, în cazul nostru, cântă într-un cor, dezvoltă atât trăsături specifice culturii muzicale generale, cât și trăsături specifice culturii muzical-corale. Prin intermediul culturii muzicale generale și a culturii muzical-corale, elevii ce cântă în cor, dobândesc o gamă variată de abilități și trăsături care îi influențează pozitiv pe

plan personal și muzical. În ansamblu, cultura spirituală și artistic-estetică a elevilor care cântă în cor este îmbogățită de experiențele lor muzicale și de interacțiunile lor în cadrul comunității corale. Aceste experiențe îi ajută să devină indivizi mai înțelegători, mai sensibili și mai conectați la artă și la ceilalți membri ai comunității lor.

Particularități muzical-corale ale adolescenților reflectă modul în care participarea la un cor poate influența dezvoltarea lor personală, muzicală și socială în timpul acestei perioade de mari schimbări, de formare a valorilor și conceptelor vieții ulterioare de adult. Putem deci conchide că frecventarea

activităților corale contribuie la formarea unor persoane puternice, complexe, echilibrate emoțional, cu gust estetic, cu dragoste față de valorile autentice ale vieții, echilibrați moral și psihic, capabili să comunice liber și eficient... . Lista poate continua și este diferită de la un copil la altul, așa cum totul depinde de universul intim al fiecărui educabil, de abilitățile cognitive, genetica moștenită, talentul muzical ș.a. Iar semnifică susținerea virtuților și anularea viciilor/complexelor adolescente.

Elevii care practică cântul coral dezvoltă o serie de trăsături psihofiziologice specifice, după cum observăm în Tabelul 2.

Tabelul 2. Cultura muzical-corală a elevilor

Trăsături psihofiziologice specifice culturii artistic-estetice	Cultura spirituală și artistic-estetică generală	Trăsături specifice culturii muzicale generale	Trăsături specifice culturii muzical-corale
<p>1.-Sensibilitatea auditivă crescută: elevii care cântă în cor devin mai sensibili la sunetele din mediul înconjurător. Prin antrenamentul vocal și auditiv, își dezvoltă capacitatea de a percepe și de a aprecia nuanțele subtile ale muzicii.</p> <p>2.-Controlul respirației îmbunătățit: cântul coral necesită o tehnică vocală adecvată, care implică un control precis al respirației. Elevii care cântă la cor își dezvoltă capacitatea de a-și gestiona respirația în mod eficient pentru a susține tonurile, înălțimea sunetelor și frazele lungi în muzică.</p> <p>3.Coordonarea motorie îmbunătățită: cântul coral presupune o coordonare fină între mișcările corpului și producerea sunetului vocal. Elevii care cântă la cor își dezvoltă abilități motorii precise, cum ar fi controlul musculaturii faciale și a corzilor vocale.</p> <p>4.Creativitate și expresivitate: participarea la cor îi încurajează pe elevi să își exprime creativitatea și să interpreteze muzica în moduri diferite.</p>	<p>1.Aprecierea muzicii: elevii care cântă în cor sunt adesea expuși la o varietate de genuri muzicale, de la muzică clasică la contemporană sau tradițională. Astfel ei își creează o viziune mai profundă pentru diversitatea și complexitatea muzicii.</p> <p>2.Respect față de tradiție: Cântul coral presupune și interpretarea lucrărilor muzicale tradiționale sau clasice. Astfel, elevii învață să respecte și să prețuiască tradițiile muzicale și să înțeleagă rolul lor în transmiterea și conservarea patrimoniului cultural.</p> <p>3.Dezvoltarea sensibilității artistice: Prin practica cântatului în cor și interpretarea diferitelor piese muzicale, elevii își dezvoltă sensibilitatea artistică și estetică. Ei învață să aprecieze frumusețea și expresivitatea muzicii și să își dezvolte propriul gust și stil în interpretare.</p> <p>4.Colaborarea și spiritul de echipă: Corul oferă un mediu prielnic pentru dezvoltarea abilităților</p>	<p>1.Apreciere pentru muzică: Elevii care cântă în cor demonstrează o apreciere profundă pentru muzică în general. Ei pot oferi o apreciere și o diferențiere a genurilor muzicale și pot avea o înțelegere mai amplă a aspectelor teoretice și practice ale muzicii.</p> <p>2.Sensibilitate auditivă: Dezvoltarea abilităților muzicale îi face pe acești elevi mai sensibili, mai atenți la sunetele și vibrațiile din mediul înconjurător.</p> <p>3.Disciplină și dedicare: Participarea la cor necesită disciplină și dedicare pentru a învăța și a interpreta corect muzica. Elevii învață să își gestioneze timpul și să fie responsabili față de pregătirea și prezența la repetiții, ținuta în scenă, atitudinea responsabilă față de colegi ș.a.</p> <p>4.Abilități tehnice: Prin participarea la cor, elevii își dezvoltă abilități tehnice vocale, cum ar fi controlul respirației, antrenarea dicției și a articulației, proiecția vocală, corectitudinea intonației, respectarea indicațiilor din partitură</p>	<p>1.Cultură vocală dezvoltată: Elevii ce cântă în cor, după perioade îndelungate de antrenament vocal, obțin emisie vocală luminoasă, timbru vocal plăcut la audiție, respirație costo-diafragmală, articulație clară, susținerea corectă a înălțimii sunetelor, maleabilitate în interpretarea intervalelor de diversă complexitate ș.a.</p> <p>2.Sensibilitate la armonie: Elevii în cor își dezvoltă o sensibilitate specială în crearea armoniilor muzicale și la modul în care vocile individuale se îmbină pentru a crea acorduri echilibrate.</p> <p>3.Învățarea partiturilor: Participarea la cor îi învață pe elevi să descifreze și să interpreteze partituri muzicale, să înțeleagă semnele muzicale și să urmărească instrucțiunile dirijorului.</p> <p>4.Experiența performanțelor în public: Elevii ce cântă în cor câștigă experiență în prezentările publice, dezvoltând încrederea în sine și capacitatea de a gestiona emoțiile în timpul performanțelor.</p>

<p>Toți coriștii sunt „coautori”, creatori ai operei interpretate pentru că fiecare o înțelege și o redă în felul său, după propriile percepții și propria imaginație. Această experiență îi ajută să își dezvolte capacitatea de a comunica emoții și sentimente prin intermediul muzicii.</p> <p>5. Disciplină și concentrație: în timpul repetițiilor corale și a prestațiilor publice, elevii trebuie să fie disciplinați și concentrați pentru a colabora eficient cu ceilalți membri ai corului și pentru a produce o interpretare coerentă a muzicii. Unele experimente au demonstrat că elevii ce cântă în cor se deosebesc de ceilalți și prin disciplină, bună organizare și spirit de echipă.</p> <p>6. Încredere în sine: participarea la cor poate contribui la dezvoltarea încrederii în sine a elevilor, oferindu-le oportunitatea de a-și demonstra abilitățile în fața altora și de a primi recunoaștere pentru munca lor în cadrul comunității. În momentul când îi este încredințat spre interpretare un sunet dintr-un acord, coristul se simte important și asta îl face să se simtă parte dintr-un întreg, căpătând încredere în propriile puteri și în propriul talent.</p>	<p>sociale și a spiritului de echipă. Elevii învață să lucreze împreună pentru a atinge un scop comun, să își susțină și să își încurajeze colegii, ceea ce contribuie la formarea unui sentiment puternic de camaraderie și apartenență.</p> <p>5. Explorarea și exprimarea emoțiilor: Muzica este un mijloc puternic de exprimare a emoțiilor și sentimentelor. Participând la cor, elevii au ocazia să exploreze și să exprime o gamă largă de emoții prin intermediul muzicii, ceea ce poate contribui la dezvoltarea lor emoțională și spirituală.</p> <p>6. Experiențe de performanță și apreciere publică: Prezentările publice ale corului oferă elevilor oportunitatea de a împărtăși talentul lor cu alții și de a primi recunoaștere și apreciere pentru munca lor. Aceste experiențe de performanță pot contribui la creșterea încrederii în sine și a satisfacției pentru realizările personale.</p>	<p>5. Colaborare și comunicare: Interpretarea corală implică lucrul în echipă și comunicarea eficientă cu ceilalți membri ai corului. Elevii învață să asculte de indicațiile dirijorului, să se sincronizeze cu restul grupului, să asculte și să cedeze temelor principale din partitură, să respecte semnele incidente scrise de compozitor ș.a.</p>	<p>5. Spirit de echipă: Cultura muzical-corala promovează un spirit de echipă puternic, creează sentimentul solidarității, în care fiecare membru contribuie la succesul colectiv al corului prin angajamentul și implicarea lor, simțindu-se ca într-o familie.</p> <p>6. Respect pentru tradiție și istorie: Elevii în cor sunt adesea expuși la un repertoriu divers, care poate include lucrări clasice, religioase, patriotice, contemporane, tradiționale. Acest lucru îi ajută să dezvolte un respect pentru tradiția muzicală și istoria repertoriului coral.</p> <p>7. Schimb cultural: Elevii coriști, obțin experiențe bogate, în urma participărilor la concursuri și festivaluri naționale/internaționale. Aceștia reușesc să comunice live cu alți tineri și copii de vârsta lor, însă de alte etnii și culturi, reușind să facă schimb de emoții, trăiri, partituri muzicale, să creeze legături umane spre ulterioare proiecte comune de viitor etc.</p>
--	---	--	---

S-a stabilit/confirmit astfel că cultura spirituală și artistic-estetică generală a elevilor care cântă în cor poate fi profund influențată de experiențele lor în cadrul corului și de implicarea lor în muzică în general. Activitățile corale lasă o amprentă importantă în dezvoltarea fizică, psihologică, morală și spirituală a elevului-corist preadolescent/adolescent, care, fiind în perioada de formare a propriului „eu”, își conturează viitoarea personalitate și își creează valori ce vor rămâne și se vor dezvolta pe tot parcursul vieții. Vl. Pâslaru statuează că „sistemul

de valori spirituale ale scriitorului/muzicianului, prin operele create de aceștia, interacționează cu sistemul de valori spirituale ale elevului receptor, în rezultat producându-se/recreându-se atât opera de artă cât și o nouă valoare a elevului receptor de artă” [5, pag. 306].

Concluzii. Trăsăturile culturii muzical-corale ale elevilor sunt definite drept formațiuni cultural-muzicale întreținute psihofiziologic, care se formează și se dezvoltă pe parcursul vieții școlare, sub acțiunea factorilor de influență educativ-estetică și edu-

cativ-muzicală în condițiile activității muzical-corală. Cultura muzical-corală a elevilor adolescenți se constituie din trăsături psihofiziologice, trăsături cultural-spirituale și artistic-estetice generale, trăsături specifice culturii muzicale generale și trăsături muzical-corale propriu-zise. Aspectele speciale ale relației adolescenților cu muzica și compozitorii de muzică corală demonstrează profunzimea și diversitatea modului în care muzica influențează și

este influențată de viața și experiențele tinerilor în această perioadă de tranziție.

Deci, elevii coriști, interpretând opera corală, o reînvie și în același timp o recrează; elevii-interpreți fac parte din „viața” acelei lucrări sau, cu alte cuvinte, opera corală există și are continuitate tocmai prin actul de interpretare propriu-zis, ale cărei subiecți sunt, în cercetarea noastră, elevii coriști.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDRONIC Șt., VIERU Gr. *Să trăiască visele*. Chișinău: Ed. Pontos, 2016. ISBN 978-9975-51-753-9, ISMN 979-0-3480-0271-2.
2. BOTEZ B.B. *Tratat de cânt și dirijat coral*. București, 1982
3. LUPU J., CARAMAN-FOTEA D., *Dicționar universal de muzică*. București: Ed. Litera Internațional, 2008. ISBN 978-973-675-391-6.
4. PAPALIA E.D. *Dezvoltarea umană*. New York, USA. Trad. din engl. Anacaona Mândrilă-Sonetto, Ed. a XI-a. București: Ed. TREI, 2010. ISBN 978-973-707-414-0.
5. PĂSLARU Vl. *Epistemele educației moderne: Reactualizare, redefinire*. Chișinău: Ed. Pontos, 2023. ISBN 978-9975-72-708-3.
6. SAVATER F. *Curajul de a educa*. Chișinău: Ed. Arc, 1997. ISBN 9975-61-047-1.
7. STICI A. *Metodologia educației muzicale integrate*. Chișinău, 2007. ISBN 978-9975-4346-2-1.
8. TABARAN A., PAȘCA E.M. *Învățământul artistic în contextul valorificării potențialului creativ al elevilor*. Chișinău-Iași: Ed. Ars Longa, 2016. ISBN 978-973-148-244-6.
9. VACARCIUC M. *Dimensiunea spirituală a cântului*. Ed. a II-a, Chișinău: Tipogr. „Garomont-Studio”, 2017. ISBN 978-9975-136-44-0.
10. ZGUREANU T. *Plaiul soarelui – Moldova*. Chișinău: Ed. Pontos, 2010. ISBN 978-9975-51-169-8, ISMN 979-0-3480-0097-8.

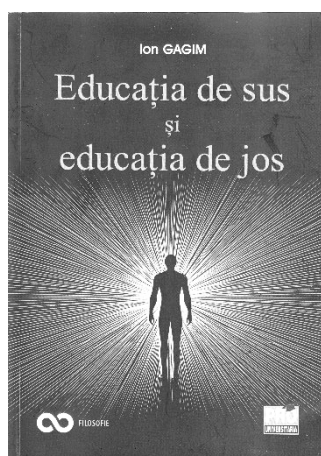
<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.16>
CZU: 37.0 : 1+159.9+314+316.6

O lucrare de invitație în universul fascinant al educației: EDUCAȚIA DE SUS ȘI EDUCAȚIA DE JOS

An invitational work into the fascinating universe of education: EDUCATION FROM ABOVE AND EDUCATION FROM BELOW

Autor:

Gagim Ion, dr. hab., prof. univ., m.c. al AȘM
ISBN 978-606-26-1995-4. 227 de pagini
București: Editura Pro Universitaria SRL, 2024



Lucrarea, plină de idei profunde și perspective inovatoare, explorează esența educației ca proces vital în formarea individului. Prin reflecții asupra condiției umane, a iubirii în educație, a sensului vieții și a rolului culturii, autorul adoptă un stil popularizator, accesibil unui public larg, evitând jargonul academic rigid. Aceasta permite o înțelegere mai ușoară a conceptelor complexe legate de educație și cultură, făcându-le relevante pentru cititorii din diverse medii. Lucrarea, elaborată în manieră de prelegeri academice, abordează critic aspectele negative ale educației formale, sugerând că simpla acumulare de cunoștințe nu este suficientă pentru a asigura o viață împlinită: viața trebuie trăită, dar nu doar studiată. O altă idee originală se referă la recunoașterea diversității umane: fiecare individ este unic, iar educația ar trebui să reflecte și să valorifice această diversitate, în loc să impună un model uniform.

Cartea este scrisă într-un stil clar și coerent, facilitând înțelegerea conceptelor complexe. Structura ei logică permite cititorilor să urmeze ușor argumentațiile autorului, ceea ce este determinant

pentru o lucrare științifică de calitate. Autorul își bazează argumentele pe o analiză riguroasă a literaturii existente și pe observații din practica educațională. Această abordare metodologică asigură o fundamentare solidă a concluziilor și recomandărilor prezentate, aducând contribuții originale la discuția despre educație. Autorul explorează profund condiția existențială a omului, punând accent pe transformarea mentalității prin educație. Aceasta este văzută ca o cheie pentru schimbare și evoluție, ceea ce adaugă o dimensiune filosofică și introspectivă lucrării prin abordarea distincției dintre „Educația de sus,” și „Educația de jos”.

Lucrarea se bazează pe concepte filosofice și educaționale fundamentale, autorul inspirându-se din gândirea marilor filosofi antici, precum Socrate, Platon și Aristotel. Această fundamentare teoretică oferă un cadru solid pentru discuțiile despre educație și dezvoltarea umană, îmbină idei filosofice cu teme educaționale. Autorul integrează perspective din diverse domenii, inclusiv filosofie, psihologie și sociologie. Această abordare inter-disciplinară permite o înțelegere mai complexă a fenomenului educațional și a impactului acestuia asupra individului și a societății.

Astfel, valoarea științifică a lucrării rezidă în fundamentarea teoretică, abordarea interdisciplinară, analiza critică, promovarea gândirii critice și relevanța contemporană, toate acestea contribuind la o înțelegere mai profundă a educației ca fenomen complex și dinamic.

Temele abordate în carte sunt extrem de relevante în contextul provocărilor educaționale actuale, cum ar fi globalizarea, diversitatea culturală și schimbările rapide din societate. Această relevanță contemporană sporește valoarea lucrării, făcând-o drept resursă utilă pentru toți aceia interesați de domeniul educației.

Aurelia BEȚIVU,
dr., conf.univ., Universitatea de Stat
„Alec Russo” din Bălți, RM

- BACIU Sergiu,** *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, baciu.sergiu@upsc.com*
- BEȚIVU Aurelia,** *doctor în științe ale educației, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, RM, aurelia197533@yahoo.com*
- CĂLESCU Vasilica-Cristina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Colegiul Național „Spiru Haret”, Târgu Jiu, **România**, calescuvasilica@gmail.com*
- CIOBANU Claudia Veronica,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, micu_veronica@yahoo.com*
- CIUTAC Diana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, director, Școala de Arte Măgdăcești, RM, diana24maxim@yahoo.com*
- GULIE-BADEA Doina-Mădălina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Liceul Tehnologic Turburea, comuna Turburea, județul Gorj, **România**, madalina.badea@rocketmail.com*
- LEUȚANU Gabriela,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, psiholog clinician, Cabinet individual de psihologie, Constanța, **România**, gabrielaleutan@gmail.com*
- MELNIC Natalia,** *doctor în științe ale educației, lector universitar, CFCL, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, melnic_natalia@mail.ru*
- MIHĂILEASA Loredana,** *doctor în psihologie, profesoară, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Târgu Neamț, **România**, mihaileasaloredana@gmail.com*
- MOROZANU Cristina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, morozanu_cristina@mail.ru*
- MUȘENCO Angela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, profesoară, Liceul Teoretic „Ion Creangă”, Soroca, RM, musenco@gmail.com*
- NEGOIȚA Maria,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, mnegoita75@gmail.com*
- OALA Viorica,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, asistent universitar, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”, Chișinău, RM, viorica.oala@usmf.md*
- PAIUL Irina,** *PhD student, Doctoral School of Education Sciences, of „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, RM, irinapaiul95@mail.ru*

- PÎRĂU Lucia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, director adjunct, Liceul Teoretic Republican „Aristotel”, Chișinău, RM, luciapirau1@gmail.com*
- POPAN-MIHALCA Viorica,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Liceul Tehnologic „Alexandru Filipescu”, Petrova, **România**, vioricamihalca@yahoo.com*
- SCÂNTEI Liliana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, învățătoare, Școala Gimnazială „Miron Costin”, Galați, asistent universitar, DPPD, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, **România**, scintei_liliana@yahoo.com*
- VICOL Nelu,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, redactor-șef al Revistei Științifice de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, iseneluvicol@gmail.com*

Cerințele tehnice de redactare a articolelor științifice

CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470

Site: <http://up.upsc.md>

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 generale acceptate pentru asemenea publicații – Normele de redactare a textelor, 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 a foii. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Volumul articolului expediat de un singur autor va constitui cel puțin 0,25 coli de autor (7-8 pagini A4 210×297) și nu va depăși 0,5 coli de autor (12-13 pagini A4 219×287).

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 (17 pagini A4 219×287).

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. Conținutul propriu-zis: Introducere, Metode, Rezultate și Discuții, Concluzii, Recomandări (după caz)
5. Referințele bibliografice;
6. Anexe (după caz).

Notă: autorul va preciza și informația privind funcția, instituția și locația acesteia; această precizare este necesară pentru rubrica *Autorii noștri*.

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 (prenumele - cu inițială majusculă, numele - cu litere majuscule ale acestuia, titlul, editura și anul ediției, numărul paginii/numărul paginilor, ISBN/ISSN – cu Times New Roman, 12, Alignment left). Referințele bibliografice vor conține până la 8 surse la articolul cu un singur autor. În cazul articolului cu doi autori al cărui volum este de 1,0 coli de autor sau mai mare de 1,0 coli de autor (17 pagini). Referințele bibliografice vor conține până la 15 surse. În text se vor indica trimiterile bibliografice astfel: [5] sau [5, p.].

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

Notă: *Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului) _____ este autentică, fără tentă de plagiere.*

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Recenziții sunt anonimi. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE REVINE ÎN TOTALITATE AUTORILOR

*Colegiul Științific al Redacției
„Univers Pedagogic”*

Technical requirements for writing scientific articles

REQUIREMENTS FOR AUTHORS WHO INTEND TO PUBLISH SCIENTIFIC ARTICLES IN THE JOURNAL “UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470

Website: <http://up.upsc.md>

In the Scientific Journal of Pedagogy and Psychology “Univers Pedagogic” of the State Pedagogical University “Ion Creangă”, articles in the field of pedagogical, psychological and socio-humanistic sciences are warned about the need to comply with certain criteria.

The content of the article must be focused on scientific themes/problems of fundamental and applied resonance, correspond to a high scientific level, be original, contain something new, and not have appeared in another publication. Theoretical statements must be confirmed by well-developed arguments. The work must be of interest both to the scientific and pedagogical community, and to all readers of the journal. Indispensably, the article must indicate the distinction between the author’s vision, the results obtained by him and previous publications in the reference field

The article submitted to the editorial office will be written in accordance with the generally accepted requirements for such publications - Text Writing Rules, two months before publication, on electronic and printed media, in Romanian or, respectively, in the languages of international circulation (Romanian, English, German, French, Russian, Spanish). The text will be printed on one side of the sheet only. The article will be signed by the author on each page and the date of presentation will be fixed.

The volume of the article sent by a single author will constitute at least 0.25 author’s sheets (7-8 A4 pages 210×297) and will not exceed 0.5 author’s sheets (12-13 A4 pages 219×287).

If the article is signed by two authors, then the minimum volume will be 0.5 author pages and will not exceed 1.0 author pages (17 A4 pages 219×287).

The structure of the article will include:

1. Title of the article (Times New Roman, bold, 14 pt, centered);
2. Author(s) of the article (last name, first name, title and scientific degree, institutional affiliation, e-mail address and ORCID);
3. Abstract (Times New Roman, 12 pt, italics, approximately 300 characters, in Romanian and English);
4. Keywords – 5-7 (in Romanian and English);
5. Actual content: Introduction, Methods, Results and Discussion, Conclusions, Recommendations (as appropriate)
5. Bibliographic references;
6. Annexes (as appropriate).

Note: the author will also specify information regarding the function, institution and its location; this specification is required for the Our Authors section.

The text will be presented in one of the following languages: Romanian, English, German, French, Russian, Spanish; paper size: A4 210 x 297 mm; Times New Roman, 12 pt; spacing – 1.15; margins: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, paragraph – 10 mm.

Bibliographic references will be placed at the end of the article in alphabetical order (first name - with capital initial, last name - with its capital letters, title, publisher and year of publication, page number/number of pages, ISBN/ISSN – with Times New Roman, 12, Alignment left). Bibliographic references will contain up to 8 sources for the article with a single author. In the case of an article with two authors whose volume is 1.0 author's page or more (17 pages). **Bibliographic references** will contain up to 15 sources. Bibliographic references will be indicated in the text as follows: [5] or [5, p.].

At the first presentation of the article, the author will also sign the note confirming that he/she has taken note of the requirements for presenting the article for publication.

At the same time, the author will sign the declaration of responsibility for the authenticity **Note:** The undersigned, declare on his/her own responsibility that the presented work (title of the article) _____ is authentic, without any intention of plagiarism.

Date of presentation: _____

Signature: _____

Reviewers are anonymous. The review is written in Romanian (English, Russian) and is accompanied by the signature of the reviewer (with the scientific degree of doctor habilitat, associate professor or doctor). In addition to the positive aspects, the review must necessarily mention the shortcomings of the work or recommendations that, by the second submission, must be examined and fulfilled by the author of the article. In case of conflict situations, the Editorial **Board assumes** the right to call on another reviewer for the work in question.

The decision on the publication or exclusion of the article in/from the respective issue of the journal is made by the Editorial Board. The Editorial Board does not enter into discussions with the author of the excluded article and has the right not to examine articles that are not presented according to the requirements. The manuscript of the article is not returned. As a rule, only one article by an author or co-author is published in one issue of the journal.

**RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES PRESENTED IS FULLY
WITH THE AUTHORS**

*The Scientific Board of the Editorial Board
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă Științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 1 (85) 2025

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



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