

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

Revista Univers Pedagogic este recunoscută în calitate de publicație științifică în domeniile „Științe ale Educației” și „Psihologie”.
Certificat Seria RȘP Nr. 077, emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC, nr. 7 din 06 martie 2025.

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

GAGIM Ion, dr. hab., prof. univ., membru corespondent, AȘM, RM

SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”, Chișinău, RM

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

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. Ușinski”, 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

PETROVSKI 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

BACIU Sergiu, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”, 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

PANIȘ Aliona, dr. hab., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”, 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. hab., 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

E-ISSN 1857-4521

The Pedagogical Universe magazine is recognized as a scientific publication in the fields of „Educational Sciences” and „Psychology” with a certificate RSP Series No. 077, issued based on the Decision of ANACEC Board of Directors, no. 7 of March 06, 2025.

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**

SCIENTIFIC BOARD OF EDITORS:

Editor-in-chief: VICOL Nelu, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM

Scientific editor: AFANAS Aliona, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
ANTOCI Diana, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
COROPCEANU Eduard, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
CIMPOI Mihai, PhD, associate professor, univ, academician, AȘM, RM
GAGIM Ion, PhD, prof., corresponding member, AȘM, RM
SILISTRARU Nicolae, PhD, prof., UPS „Ion Creangă”, Chișinău, RM
TOPUZOV Oleg, PhD, prof., academician, ANȘP, Ukraine
CALLO Tatiana, PhD, prof., ANACEC, RM, academician AȘSP, Russia
CRISTEA Sorin, PhD, prof., University of Bucharest, Romania
ȘOITU Laurențiu, PhD, prof., „Al. I. Cuza” University of Iași, Romania
CUCOȘ Constantin, PhD, prof., „Al. I. Cuza” University of Iași, Romania
MARIAN Marin, PhD, associate professor, University of Oradea, Romania
RUSU Dan Octavian, PhD „Babeș-Bolyai” University from Cluj-Napoca, Romania
MARIN Simona, dr. prof. univ., „Lower Danube” University in Galați, Romania
MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof. univ., UPNS „C.D. Ushinski”, Ukraina
LUKASIK Joanna M., dr. hab., prof. univ., Pedagogical University of Krakow, Poland
GUȚU Vladimir, dr. hab., prof. university, USM, RM
POGOLȘA Lilia, dr. hab., conf. univ., Univ. European „Dimitrie Cantemir” from Chisinau, RM
PETROVSKI Nina, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” from Chisinau, RM
COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” from Chisinau, RM
GHICOV Adrian, dr. hab., associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
BACIU Sergiu, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
RACU Iulia, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
GLAVAN Aurelia, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
PANIȘ Aliona, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
CUCER Angela, PhD associate researcher, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
FRANȚUZAN Ludmila, PhD associate researcher, UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
ANDRIȘ Vasile, PhD, University of European Studies of Moldova, RM
ACHIRI Ion, PhD associate univ., UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
HADÎRCĂ Maria, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
GOLUBIȚCHI Silvia, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
CIOBANU Adriana, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM
TELEMAN Angela, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă” in Chisinau, RM

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

Ludmila Franțuzan, Ileana Simona Șeremet. STEM/STEAM/STREAM: Percepția cadrelor didactice asupra conceptelor	5
Manzura Abdullayevna Kosimova. Perspective de îmbunătățire a colaborării pedagogice în sistemul de învățământ primar	18
Violeta Bulat. Incluziunea copiilor migranți în educație: evaluarea unui sistem între voință normativă și realități locale	22
Ciprian Sgaibă. Învățarea exteriorității în baza realității augmentate	33

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Maria Pescaru, Nicoleta Dobrin. Dezvoltarea competențelor de comunicare pe baza textului literar în învățământul primar.....	40
Maria Negoita. Avantajele și dezavantajele metodelor tradiționale și moderne la lecțiile de educație plastică	45
Valeriu Cabac, Andriana Cernei. Integrarea școlii în viața comunității prin prisma proiectelor educaționale și investiționale ale elevii-liceeni – o educație pentru democrație	53

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

Viorica Cazac. Predarea limbii engleze medicale în contextul reformelor educaționale și al internaționalizării învățământului superior.....	61
Valentina Chirvase, Cristian Ungureanu. Măiestria în artele vizuale și profesorul nativ digital.....	69
Diana Petronela Hîrțescu, Nicolae Silistraru. Formarea culturii etnoartistice a copiilor în perspectiva muzicii și dansului popular.....	75
Eduard Mițel. Consecințe ale trăirii sentimentului de singurătate a adolescenților	81

PSIHOLOGIE

Tatiana Șova. Stresul profesional al studenților pedagogi în activitatea de cercetare	88
Mariana Batog. Considerente ale cadrelor didactice referitor la dezvoltarea emoțională pentru starea de bine	95
Gabriela Leuțanu. Relația dintre stima de sine și gelozie ca traumă psihoemoțională.....	102

BUNE PRACTICI

Elena Gabriela Ștefan. Utilizarea inteligenței artificiale în învățarea limbilor moderne în cadrul formării continuă a cadrelor didactice prin cercuri metodice.....	108
--	-----

EX-LIBRIS

Nelu Vicol. Incursiune sinceră în universul profesional: PEDAGOGIE CU INIMĂ. ESEURI PEDAGOGICE. O CARTE NESCRISĂ DE CRISTINA	114
--	-----

AUTORI NOȘTRI	115
----------------------------	-----

CERINȚELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE	116
---	-----



PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

Ludmila Franțuzan, Ileana Simona Șeremet. <i>STEM/STEAM/STREAM: the teachers' perception of concept</i>	5
Manzura Abdullayevna Kosimova. <i>Prospects for improving pedagogical collaboration in the primary education system</i>	18
Violeta Bulat. <i>Inclusion of migrant children in education: assessing a system between normative intent and local realities</i>	22
Ciprian Sgaibă. <i>Learning outside based on augmented reality</i>	33

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

Maria Pescaru, Nicoleta Dobrin. <i>Development of communication skills based on literary text in primary education</i>	40
Maria Negoita. <i>Advantages and disadvantages of traditional and modern methods in arts education lessons</i>	45
Valeriu Cabac, Andriana Cernei. <i>Integration of school into community life through the principle of educational and investment projects of high school students –an education for democracy</i>	53

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Viorica Cazac. <i>Teaching medical english in the context of educational reforms and the internationalization of higher education</i>	61
Valentina Chirvase, Cristian Ungureanu. <i>Mastery in visual arts and the digital native teacher</i>	69
Diana Petronela Hîrțescu, Nicolae Silistraru. <i>Formation of children's ethnoartistic culture In the perspective of popular music and dance</i>	75
Eduard Mițel. <i>Consequences of lonely experience in adolescents</i>	81

PSYCHOLOGY

Tatiana Șova. <i>Professional stress of pedagogy students in research activities</i>	88
Mariana Batog. <i>Teachers, considerations about emotional development for well-being</i>	95
Gabriela Leuțanu. <i>The relationship between self-esteem and jealousy as psychoemotional trauma</i>	102

GOOD PRACTICES

Elena Gabriela Ștefan. <i>The use of artificial intelligence in learning modern languages, within the activity of continuous training of teachers through methodological activity</i>	108
--	-----

EX-LIBRIS

Nelu Vicol. <i>A sincere foray into the professional universe: PEDAGOGY WITH HEART. PEDAGOGICAL ESSAYS. AN UNWRITTEN BOOK BY CRISTINA</i>	114
--	-----

OUR AUTHORS..... 115

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES..... 118

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.01>
CZU:37.015/.02/.091:5+5+53+54+57+78+9(478)

STEM/STEAM/STREAM: PERCEPȚIA CADRELOR DIDACTICE ASUPRA CONCEPTELOR

Ludmila FRANȚUZAN,
doctor, conferențiar cercetător
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0003-4156-1288
E-mail: franțuzan.ludmila@upsc.md.

Ileana Simona ȘEREMET,
Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-5809-5909
E-mail: seremet.simona@gmail.com

Rezumat. STEM/STEAM reprezintă un răspuns al educației la provocările societale și un model de învățare integrată a disciplinelor școlare. Studiul debutează cu analiza evolutivă a conceptelor STEM/STEAM/STREAM precum și cu examinarea documentelor de politici pentru disciplinele chimia, biologia, fizica, geografia și educația muzicală privind inițiativele de implementare a conceptelor vizate. Articolul sintetizează rezultatele unui sondaj de opinii, realizat pe un eșantion de 382 de cadre didactice de la diverse specialități, din zonele urbane, dar și rurale. Din această analiză se conturează o viziune generală privind implementarea conceptelor STEM, STEAM și STREAM, dar și impedimentele pe care le întâmpină cadrele didactice în implementare. Scopul studiului a fost de a determina percepțiile și atitudinile cadrelor didactice, precum și gradul de înțelegere a conceptelor STEM, STEAM și STREAM. Rezultatele sondajului ne orientează spre elaborarea unei metodologii unice de abordare și implementare a acestor concepte, care ar contribui la sporirea motivației pentru învățare, dar și la dezvoltarea modelelor proprii de învățare pentru elevi. Analiza datelor evidențiază valoarea pedagogică a conceptelor STEM/STEAM/STREAM privind formarea și dezvoltarea competențelor-cheie la elevi, precum și faptul că cadrele didactice au nevoie de sprijin metodologic structurat, formare continuă, adaptarea conceptelor STEM/STEAM pentru disciplinele umaniste (STREAM), dar și în activitățile extracurriculare care să completeze lecțiile tradiționale. Considerăm că este esențial să continuăm cercetările la nivel metodologic, asigurând o integrare eficientă a conceptelor în toate ariile curriculare, prin completarea lecțiilor tradiționale cu activități de tip STEM/STEAM/STREAM, contribuind astfel la îmbunătățirea procesului de învățare pentru elevi.

Cuvinte-cheie: învățarea școlară, modele de învățare, învățarea integrată, conceptele STEM, STEAM, STREAM.

STEM/STEAM/STREAM: the teachers' perception of concepts

Summary: STEM/STEAM represents an educational response to societal challenges and an integrated learning model for school subjects. The study begins with an evolutionary analysis of the STEM/STEAM/STREAM concepts as well as an examination of policy documents for the disciplines of chemistry, biology, physics, geography and music education regarding initiatives to implement the targeted concepts. The article presents the results of an opinion survey, conducted on a sample of 382 teachers from various specialties, from urban and rural areas. From this analysis, a general vision is outlined regarding the implementation of the STEM, STEAM and STREAM concepts, as well as the impediments that teachers encounter in implementation. The aim of the study was to determine the perceptions and attitudes of teachers, as well as the degree of understanding of the STEM, STEAM and STREAM concepts.

The survey results guide us towards developing a unique methodology for approaching and implementing these concepts, which would contribute to increasing motivation for learning, but also to developing students' own learning models. Data analysis highlights the pedagogical value of STEM/STEAM/STREAM concepts regarding the formation and development of key competencies in students, as well as the fact that teachers need structured methodological support, continuous training, adaptation of STEM/STEAM concepts for humanities disciplines (STREAM), but also in extracurricular activities that complement traditional lessons. We believe that it is essential to continue research at

the methodological level, ensuring an efficient integration of the concepts in all curricular areas, by complementing traditional lessons with STEM/STEAM/STREAM activities, thus contributing to improving the learning process for students.

Keywords: school learning, learning models, integrated learning, STEM concept, STEAM, STREAM, teachers, questionnaire, educational projects.

Introducere. Domeniul pedagogiei analizează și anchetează permanent realitatea educațională pentru a identifica anumite stări privind reformele implementate, strategiile și metodologiile practice, iar constatările obținute ne orientează spre crearea de noi modele și strategii de învățare în vederea sporirii eficienței procesului de învățare.

Educația inovatoare, specifică etapei contemporane, promovează și dezvoltă modele de învățare care au ca scop formarea de personalități reflexive, capabile să examineze și să analizeze holistic problemele lumii contemporane și evenimentele ce se întâmplă la nivel local, regional, dar și global, pentru a le putea aplica autonom și creativ în propria dezvoltare. Conștientizarea prin învățare a propriului demers de dezvoltare ar conduce finalmente la producerea învățării ca o acțiune folositoare nu numai dezvoltării personalității, ci și a societății în ansamblu.

H. Gardner consideră că fiecare individ are propriul mod de gândire, care, prin urmare, va reprezenta informația și cunoștințele sale într-o manieră personală. Astfel, învățarea este un proces personal, care ține cont de nivelul de dezvoltare cognitivă a elevului, ce nu coincide întotdeauna cu vârsta acestuia.

C. Brătianu menționează: „Învățarea este un proces care se produce la interfața dintre gândire și acțiune, având ca suport experiența, astfel dându-se noi sensuri celor învățate în noi contexte de implementare. ... Gândirea și acțiunea sunt părți componente ale aceluiași proces strategic, care nu se separă, ci

se reunesc pentru desfășurarea unui demers interactiv și interativ” [1, p. 16]. Deci, pentru implementarea eficientă a unui model de învățare, trebuie să se țină cont de complexitatea proceselor cognitive ale elevului. Aceasta este o condiție esențială pentru ca elevul să înțeleagă cele învățate, iar implicarea activă a elevului este o altă condiție importantă pentru a realiza acest obiectiv. Elementele - cheie în participarea activă sunt: conținutul științific și profunzimea acestuia, strategiile de predare - învățare, competențele ce urmează a fi formate/dezvoltate. Promovarea diverselor modele de învățare prin reformele educaționale din ultimele decenii ale secolului XXI sunt în concordanță cu exigențele societății în continuă schimbare.

Discuții: Învățarea. Reformele educaționale realizate în R. Moldova au avut ca scop dezvoltarea curriculumului, proiectat în concordanță cu exigențele societății bazate pe cunoaștere. Reforma curriculară din anul 2019 a promovat implementarea unui model de învățare integrată prin valorificarea conceptelor STEM la aria curriculară *Matematică și Științe*, dar și STEAM la disciplina *Educația muzicală* (inițial, doar cu titlu de recomandare, la discreția cadrului didactic). Aceste inițiative au ca scop alinierea sistemul educațional național la standardele globale pentru a dezvolta noi competențe esențiale vieții, precum gândirea critică, creativitatea și colaborarea [4]. Pentru a confirma acest fapt prezentăm în continuare Tabelul nr. 1 ce vizează analiza curriculumului la disciplinele ariei curriculare *Matematică și Științe*.

Tabelul nr. 1. Repartizarea temelor pentru proiecte STEM/STEAM la aria curriculară Matematică și Științe, Arte.

Disciplina Matematică	
Clasa	Numărul recomandat de proiecte STEM
5	1
6	1
7	1
8	2
9	-

10	2
11	1
12	1
Total	9
Disciplina Fizică	
Clasa	Numărul recomandat de proiecte STEM
6	2
7	4
8	4
9	3
10	4
11	4
12	2
Total	23
Disciplina Chimie	
Clasa	Numărul recomandat de proiecte STEM
7	3
8	4
9	4
10	14
11	12
12	10
Total	46
Disciplina Biologie	
Clasa	Numărul recomandat de proiecte STEM
6	2
7	-
8	2
9	1
10	
11	1
12	-
Total	6
Disciplina Muzica	
Clasa	Numărul recomandat de proiecte STEAM
5	2
6	4
7	3
8	3
Total	12

Așadar, la nivelul ariei curriculare *Matematică și Științe* se recomandă un anumit număr de proiecte STEM. Cel mai mare număr este la disciplina *Chimie* - 46 de proiecte STEM. Urmează disciplina *Fizică* cu 23 de proiecte STEM, apoi disciplina *Matematica* cu 9 proiecte și *Biologia* cu 6 proiecte STEM. Pentru *Educația muzicală* se propun 12 proiecte STEAM.

Iar curriculumul la disciplina *Geografia* doar recomandă cadrelor didactice implementarea de proiecte integrative STEM în procesul de evaluare, fără a preciza clasa și unitatea de învățare, totodată se indică că: „Vor fi propuse spre realizare și proiecte integrative, inclusiv proiecte de tip STEM și STEAM, ca metodă de evaluare” [1].

STEM reprezintă un concept educațional modern ce se bazează pe ideea de educare a elevilor în patru domenii: *Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică*. Educația STEM are la bază legătura cu realitatea, observația directă, experimentul, respectarea logicii demersului investigativ, experiența celui ce învață. De aceea, unul dintre obiectivele prioritare ale educației STEM este abordarea cunoașterii integrate, transdisciplinare prin învățarea bazată pe probleme nestandard și pe elaborarea de proiecte. Educația STEM, menționează S. Cristea, are ca scop pedagogic general „predarea și învățarea științelor exacte”, integrate în module de studiu de tip pluridisciplinar/multidisciplinar și transdisciplinar, care pot fi organizate și realizate în context formal, dar și nonformal [5].

Scopul educației STEM este sporirea gradului de motivație a elevilor pentru aria curriculară *Matematică și Științe*. Totodată educația STEM își propune să promoveze metode interactive bazate pe investigare pentru a implica elevii în mod activ, dar și pentru ghidarea spre o carieră STEM. Educația STEM este recomandată la nivel de strategie educațională de către Consiliul Europei (2013), confirmată și în Programul European de Cercetare și Inovație al UE (2014) - „ORIZONT 2020”, pentru a dezvolta competențe în domeniul științelor. Formarea specialiștilor în domeniul STEM este una dintre prioritățile cheie ale guvernului SUA [Apud 3].

În Republica Moldova, conceptul de Educație STEM a fost promovat de Ministerul Educației, în parteneriat strategic cu Proiectul de Competitivitate al USAID Moldova (Agenția SUA pentru Dezvoltare Internațională – Moldova), aplicarea este parte integrată în Programul Național de Perfecționare a Educației STEM în Republica Moldova (octombrie 2016) [5].

Extensia conceptului STEM, prin includerea *Artelor* promovează dezvoltarea unui nou concept - STEAM. Acest concept a fost introdus pentru pri-

ma dată în anul 2006 de către educatoarea și cercetătoarea G. Yakman, din SUA, care subliniază că „învățarea nu poate să fie pur și simplu tehnologică și științifică, ea trebuie să fie și creativă” [2, p.260]. Autoarea a considerat necesar dezvoltarea cadrului STEAM pentru a demonstra importanța interconexiunii disciplinelor STEM (*Științe, Tehnologii, Inginerie, Matematică*) cu arta, frumosul, sublimul și pentru a oferi un cadru creativ și original produselor științifice elaborate. M. Xanthoudaki explorează tranziția de la STEM la STEAM subliniind că, artele și creativitatea aduc o nouă amploare educației interdisciplinare, modificând scopul inițial al STEM-ului bazat pe științe, tehnologie, inginerie și matematică [Apud. 6]. Necesitatea includerii Artelor a fost determinată de bunele practici din sistemele educaționale internaționale.

Studiile recente abordează un nou concept, cel de STREAM, care poate avea o interpretare diferită a literei „R”, și poate fi adaptată în funcție de nevoile educaționale existente. Totuși, interpretarea literei „R” din STREAM variază în funcție de context și obiectivele educaționale ale diferitor programe sau instituții.

În unele cazuri litera „R” face referire la *religie* (Religie) sau spiritualitate, explorând conexiunea dintre învățare și spiritualitate, dar și integrarea dimensiunilor etice și spirituale în educația modernă, în alte cazuri „R” reprezintă *citirea* (Reading), lecturarea sau literatura tangentă științelor umaniste, prin sublinierea importanței cititului și alfabetizării în dezvoltarea abilităților cognitive și creative ale elevilor [11]. În anumite programe „R” este asociat cu *robotica*, o componentă tehnologică deja existentă în litera „T” prin evidențierea roboticii în STEM/STEAM, alteleori „R” se referă la *cercetare* (Research) sau raționament științific și abilitățile de cercetare ale elevilor [10].

Prezentăm aceste delimitări în *Figura nr. 1*.

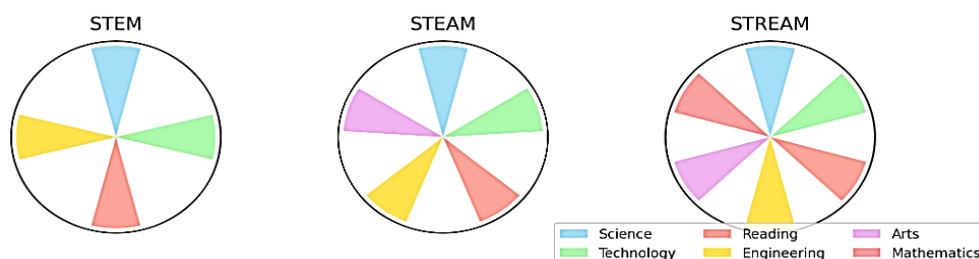


Figura nr. 1. Precizări conceptuale privind abordările STEM/STEAM/STREAM

Această abordare reprezintă o provocare pedagogică și o oportunitate de a transforma modul în care învățarea teoretică este transpusă în aplicație practică, iar învățarea integrată prin modelele STEM, STEAM, STREAM oferă o viziune holistică asupra realității.

Conceptele menționate au fost intens explorate de către mulți autori din Republica Moldova și România, care și-au concentrat cercetările privind implementarea acestei abordări interdisciplinare în educație și a nevoii de modernizare a curriculumului școlar. Totodată au fost realizate diverse conferințe, simpozioane, workshop-uri, formării profesionale în acest domeniu.

Actualmente, cadrele didactice implementează modelele menționate în cadrul orelor, ale activităților extracurriculare, în cadrul diverselor concursuri naționale, dar și internaționale.

Toate aceste inițiative au servit drept temei pentru realizarea unei anchete în bază de chestionar, iar punctul de reper a servit ipoteza conform căreia

cadrele didactice nu dețin o claritate necesară privind modul de implementare a conceptelor STEM/STEAM/STREAM.

Metodologie. Sondajul a vizat identificarea viziunii cadrelor didactice privind implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM, dar și problemele cu care ei se confruntă. Metoda utilizată este ancheta prin chestionar, care a fost aplicat pe un eșantion de 382 de cadre didactice din învățământul general, ce activează în zonele rurale și urbane. Chestionarul aplicat a cuprins 16 întrebări, iar rezultatele obținute pentru fiecare întrebare au fost analizate, cuantificate în procente și prezentate în figuri și tabele.

Analiza rezultatelor. Primii itemi din chestionar, au un caracter general pentru a identifica caracteristicile grupului de respondenți și au vizat: *Itemul 1-4. Mediul în care activează, vechimea în domeniul educației, treapta de învățământ la care activează și aria curriculară.* Datele obținute au fost generalizate și prezentate în figura ce urmează:

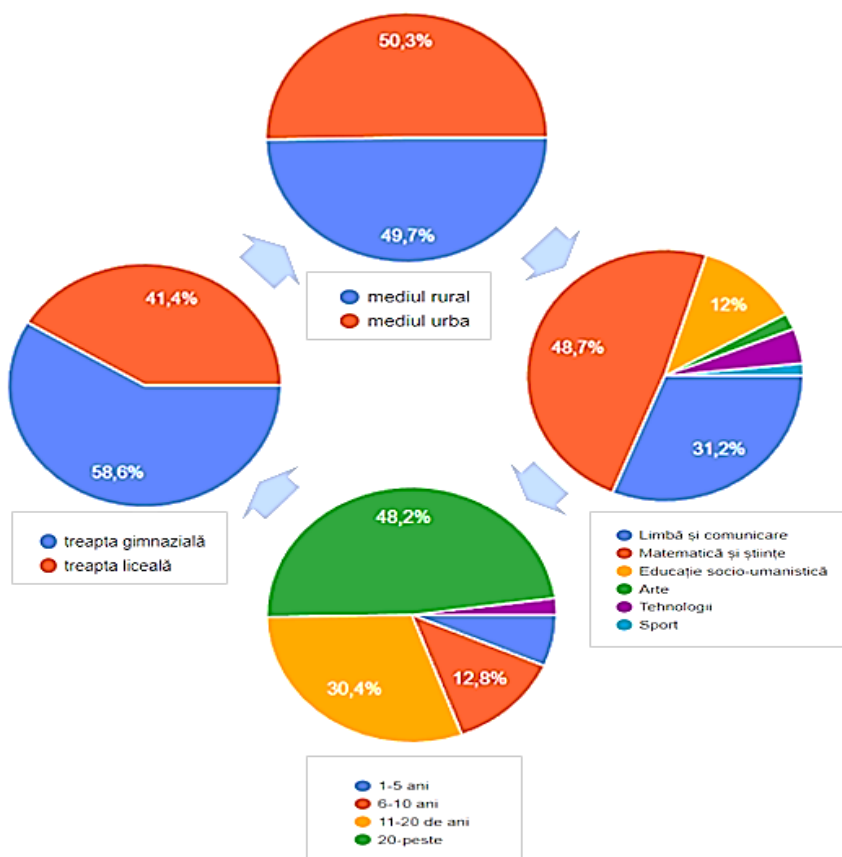


Figura nr. 2. Date generale despre respondenții sondajului: vechimea în muncă, treapta de învățământ la care predau, aria curriculară

Analiza datelor ne permite să constatăm că eșanșionul experimental provine atât din mediul urban - 50,3%, cât și din mediul rural - 49,7%, reprezentând treptele de învățământ gimnazial 58,6% și liceal 41,4%. Dintre ei 48,2% au o vechime de peste 20 de ani de activitate, 30,4% au o vechime de 11-12 ani, 12,8% - o vechime în muncă de 6-10 ani și 8,6% 1-5 ani.

Cei mai mulți dintre respondenți activează în cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe*: 48,7%.

În cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare* activează 31,2%; în cadrul ariei curriculare *Educație socio-umanistică* avem 12%, iar 8,1% activează în alte domenii precum arte, tehnologii și sport.

O altă întrebare a chestionarului a vizat părerea cadrelor didactice cu referire la înțelegerea conceptelor STEM și STEAM.

Itemul 5. Ce înțelegeți prin conceptul STEM?

Itemul 6. Ce înțelegeți prin conceptul STEAM?

Datele obținute sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Tabelul nr. 2. Percepția cadrelor didactice cu referire la conceptele STEM/STEAM

<i>Procente</i>	<i>Indicatori STEM</i>	<i>Procente</i>	<i>Indicatori STEAM</i>
73,6%	<i>Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematică</i>	80,1%	<i>Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică</i>
15,7%	<i>Știință, Tehnologie, Inginerie, Robotică, Matematică</i>	18,8%	<i>Științe, Tehnologie, Inginerie, Robotică, Muzică, Pictură, Matematică</i>
10,7%	<i>Știință, Tehnologie, Matematică</i>	1,1%	<i>Științe, Tehnologie, Matematică</i>

Constatăm, cu privire la indicatorii STEM că 73,6% dintre cadrele didactice au indicat *Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematică*, urmează 15,7% dintre cadrele didactice care au arătat *Știință, Tehnologie, Inginerie, Robotică, Matematică*, iar 10,7% dintre cadre au indicat *Știință, Tehnologie, Matematică*.

Pentru STEAM au fost stabiliți următorii indicatori: 80,1% cadre didactice au indicat *Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică*; 18,8% cadre didactice au indicat *Științe, Tehnologie, Inginerie, Ro-*

botică, Muzică, Pictură, Matematică; iar 1,1% cadre didactice au indicat *Științe, Tehnologie, Matematică*.

Este important să înțelegem importanța componentelor de bază ale conceptului STEM (*știință, tehnologie, inginerie și matematică*) care sunt și componentele de bază ale unui proiect STEM, iar în cazul în care nu este valorificat un element, nu putem vorbi despre STEM sau STEAM.

Itemul 7. Ce înțelegeți prin conceptul STREAM

Analiza datelor acestui item sunt prezentate în tabelul nr.3.

Tabelul nr.3. Viziunea cadrelor didactice cu privire la conceptul STREAM

<i>Procente</i>	<i>Indicatori</i>
49,6%	<i>Științe, Tehnologie, Inginerie, Artă, Robotică, Matematică</i>
15,4%	<i>Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Reading-citire, Matematică</i>
12,8	<i>Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Robotică Matematică</i>
13,1%	<i>Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Literatură, Matematică</i>
3,1%	<i>Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Religie, Matematică</i>
2,1%	<i>Științe, Tehnologie, Matematică</i>
0,3%	<i>Este o abordare inovatoare care pregătește elevi pentru viitor, pentru dezvoltarea unor competențe complexe și a unei gândiri critice.</i>
0,3%	<i>2-3 discipline pe care le putem intercala tematic</i>
0,3%	<i>Științe, tehnologie, inginerie, citire, robotică, , arte, religie, matematică, medicină, societate</i>
0,3%	<i>Nu am întâlnit o astfel de abordare.</i>

Constatăm că 49,6% dintre cadrele didactice au precizat conceptul STREAM perceput prin Științe, Tehnologie, Inginerie, Artă, Robotică, Matematică; 15,4% cadre didactice îl percep prin Tehnologie, Inginerie, Arte, Reading-citire, Matematică; 12,8% cadre didactice îl percep ca Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Robotică Matematică; 13,1% cadre didactice îl percep ca Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Literatură, Matematică; 3,1% cadre didactice îl văd ca Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Religie, Matematică; 2,1% cadre didactice îl percep ca Științe, Tehnologie, Matematică. În alte răspunsuri cadrele didactice consideră că *STREAM* este o abordare inovatoare care pregătește elevi pentru viitor, pentru dezvoltarea unor competențe complexe și a unei gândiri critice - 0,3%. Alte 0,3% dintre cadrele didactice consideră că *STREAM* se referă la 2-3 discipline pe care le putem intercala tematic; Pentru 0,3% cadre didactice *STREAM* reprezintă Științe, tehnologie, inginerie, citire, robotică, arte, religie, matematică, medicină, societate, iar 0,3% cadre didactice indică că nu au întâlnit o astfel de abordare.

Un alt aspect important al cercetării noastre a fost evaluarea gradului de pregătire a cadrelor didactice în implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM în procesul educațional.

Itemul 8. În ce măsură vă considerați pregătit pentru dezvoltarea educației STEM/STEAM/STREAM

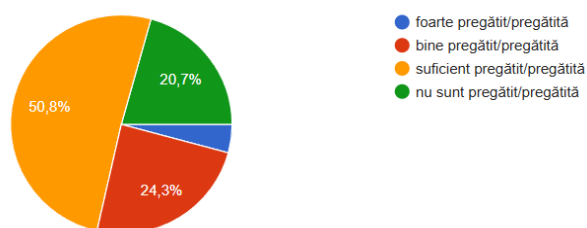


Figura nr. 3. Gradul de pregătire a cadrelor didactice privind implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM

Constatăm că 50,8% dintre cadrele didactice au un nivel suficient de pregătire, 24,3% dintre respondenți simt că sunt bine pregătiți, iar 20,7% consideră că nu sunt pregătiți, foarte pregătiți se consideră doar 4,2% din respondenți, acesta fiind cel mai mic indicator.

Itemul 9. Cât de mult acceptați ideea implementării conceptelor STEM/STEAM/STREAM în R. Moldova

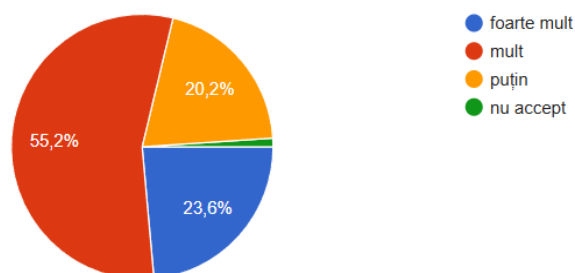


Figura nr. 4. Cât de mult acceptă cadrele didactice implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM

Datele demonstrează că 55,2% dintre respondenți acceptă mult implementarea STEM/STEAM/STEAM, 23,6% dintre respondenți sunt de acord foarte mult, 20,2% dintre respondenți puțin acceptă, iar 0,2% dintre respondenți nu acceptă.

Itemul 10. Cât de des implementați proiectele STEM/STEAM/STREAM

Datele obținute au fost generalizate și sunt prezentate în tabelul ce urmează.

Tabelul nr.4. Frecvența implementării proiectelor STEM/STEAM/STREAM

Procente	Indicatori
38,5%	O dată pe semestru
24%	La final de modul
22,5%	O dată pe an
16,5%	În cadrul lecțiilor
10,7	În cadrul concursurilor naționale și internaționale
2,6%	Nu au implementat astfel de proiecte

Așadar, 38,5% dintre respondenți le implementează o dată pe semestru, 24% dintre respondenți - la final de modul, 22,5% dintre respondenți - o dată pe an, 16,5% dintre respondenți le implementează în cadrul lecțiilor, 10,7% le implementează în cadrul concursurilor naționale și internaționale, iar 2,6% nu au implementat astfel de proiecte.

Datele arată că 38,5% dintre profesori implementează astfel de proiecte doar o dată pe an, ceea ce reflectă o utilizare limitată a acestor abordări. De asemenea, frecvența cu care sunt implementate proiectele STEM/STEAM/STREAM în clasă, este un

indicator al gradului de implementare. Această situație poate fi explicată prin lipsa resurselor sau dificultăților de adaptare a curriculumului tradițional la cerințele interdisciplinare.

Itemul 11. Ce impedimente întâlniți în implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM?

Datele sunt generalizate și prezentate în tabelul următor.

Tabelul nr. 5. Frecvența impedimentelor întâlnite în implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM

Procente	Indicatori
70, 9%	Lipsa timpului necesar
28%	Colaborarea cu cadrele didactice
27%	Cunoașterea metodelor
21,7%	Insuficiența logistică
3, 1%	Refuzul din partea administrației
5, 4%	Alte răspunsuri
0,9%	- Nu cunosc cum ar putea fi implementat aceste concepte
0,6%	- Interesul scăzut al colaborării între cadrele didactice
0,3%	- Suprasolicitarea elevilor
1,2%	- Lipsa interesului elevilor
0,6%	- Lipsa de resurse necesare: <i>financiare, didactice</i>
0,6%	- Nu este clar modul de evaluare
0,6%	- Necesită mult timp pentru pregătire
0,6%	- Altele

Analiza și interpretarea datelor din chestionar cu privire la impedimentele întâlnite de cadrele didactice în implementarea acestor concepte evidențiază provocările cu care se confruntă profesorii. Așadar, dintre cele 382 de răspunsuri, 70,9% de profesori au indicat că lipsa timpului pentru implementare este cel mai frecvent obstacol, alte 28%/dintre profesori au indicat că colaborarea cu cadrele didactice este un impediment în procesul implementării. 27% dintre respondenți au răspuns că cunoașterea metodelor este la fel un impediment, iar 21,7% dintre profesori au indicat insuficiența logistică. Mai departe, 3,1% dintre respondenți au menționat că percep o rezistență din partea administrației, care nu susține implementarea acestor concepte, restul rezultatelor - 5,4 % dintre respondenți, mai exact 18 răspunsuri sunt astfel: cum ar putea fi implementate și la clasele primare, ce e de

făcut cu interesul scăzut al colaborării între profesori, unii nu au încercat niciodată, lipsa instrumentelor de evaluare corectă, curriculumul la disciplina predată nu prevede activități/proiecte de tip STEM/STEAM, suprasolicitarea elevilor, lipsa interesului din partea elevilor, elevii nu pot fi notați corespunzător, elevii sunt prea ocupați și implicați în alte activități, resurse limitate și formarea personalului, lipsa tehnicii calitative, lipsa resurselor financiare care ar contribui la o cercetare eficientă și obținerea unui produs scontat din domeniul ingineriei, aceste proiecte necesită multă pregătire, mult timp și profesorii nu reușesc să se axeze pe activitățile integrate STEAM, lipsa unui modul de evaluare. Toate acestea sunt impedimente care îngreunează implementarea conceptelor.

Itemul 12. Care dintre următoarele documente de politici educaționale sau activități supli-

mentare vă orientează cel mai bine cum să implementați conceptele STEM/STEAM/STREAM?

Tabelul nr.6 . Documente de politici educaționale orientative în implementarea STEM/STEAM/STREAM

Procente	Indicatori
72,8%	Participări în cadrul seminarelor
60,2%	Programe de formare continuă
33,5%	Din experiența colegilor
31,7%	Curriculum disciplinar
31,2%	Ghid metodologic la disciplină
25,7%	Participarea în cadrul proiectelor Naționale și Internaționale
14,9%	Manuale școlare
13,6%	Cadrul de Referință al curriculumului

Se constată că cea mai mare proporție a respondenților - 72,8%/278 dintre 382 de răspunsuri, consideră că participarea la seminare și proiecte sunt instrumente utile în orientarea implementării STEM/STEAM/STREAM. Un număr de 230 de persoane, 60,2%, consideră că *Programele de formare continuă îi orientează în implementare*, alte 33,5% /128 de respondenți susțin că s-au orientat din experiența colegilor; 31,7%/121 dintre profesori susțin că Curriculumul disciplinar îi orientează cel mai bine în implementare, alte 31,2% /119 dintre răspunsuri au indicat ca document relevant *Ghidul metodologic* la disciplină. 98 de răspunsuri, care constituie 25,7%, susțin că îi ajută participarea în cadrul proiectelor naționale și internaționale e-Twinning. Un număr 57 de profesori (14,9%) au indicat manualele școlare ca fiind documente de orientare, iar 13,6% /52 de persoane au arătat spre *Cadrul de Referință a Curriculumului* și 1,2% /4 dintre răspunsuri au menționat *studierea literaturii metodice și autoinstruirea, parteneriatele cu organizațiile educaționale*. Există și constatări de tipul: „este un haos total în sistem, fiecare interpretează după bunul plac”.

Itemul 13. Considerați eficiente abordările STEM/STEAM/STREAM în formarea și dezvoltarea personalității elevului?

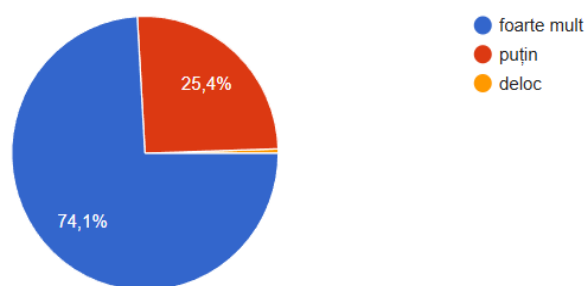


Figura nr. 5. Abordările STEM/STEAM/STREAM în formarea și dezvoltarea personalității elevului

Constatăm că 74,1 % , ceea ce constituie majoritatea respondenților, au acceptat varianta „foarte mult”, 25,4% dintre respondenți au pledat pentru varianta „puțin”, iar 0,5% respondenți au menționat „deloc”.

Indiferent de distribuția răspunsurilor, această întrebare evidențiază o percepție subiectivă asupra eficienței abordărilor STEM/STEAM/STREAM în formarea și dezvoltarea personalității elevului, care se formează în timp.

Itemul 14. Cum contribuie la dezvoltarea personalității elevului STEM/STEAM/STREAM?

Tabelul nr. 6. Contribuția STEAM STEM/STEAM/STREAM în dezvoltarea personalității elevului

Procente	Indicatori
63,9%	Dezvoltarea gândirii critice
62%	Sporirea motivației pentru învățare
59,7%	Adaptarea la noile schimbări
50,5%	Dezvoltarea strategiilor proprii de învățare
48,2%	Formarea și dezvoltarea de competențe cheie
46,9%	Obținerea de performanțe școlare
44,8%	Procesul de asimilare a informației
2,4%	Altele ● Parteneriatele cu organizațiile educaționale ● Diversificarea activităților educaționale ● Nu doresc elevi să depună efort ● Plagiat

Constatăm că 69,3% - 244 de răspunsuri susțin că dezvoltă gândirea critică, alte 62% - 237 de respondenți au răspuns că sporește motivația pentru învățare; 228 de răspunsuri - 59,7%, au menționat că aceste concepte asigură adaptarea la noile cerințe; 50,5% - 193 de persoane susțin că contribuie la dezvoltarea propriilor strategii de învățare; 184 - 48,2% consideră că aceste concepte contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie; 46,9% - 179 de răspunsuri specifică obținerea de performanțe școlare; 171 - 44,8% cred că se contribuie la procesul de asimilare a informațiilor, iar 8 - 2,4% au specificat: sunt încă rezervat/ă cu privire la două idei de mai sus, din cauză că nu este corelare dintre cerințe/finalități în evaluarea performanței în baza proiectelor versus examenele naționale. Mulți elevi nu doresc să depună efort, li se pare prea voluminos lucrul, cred că își pierd mult timp din timpul lor liber, sau temele propuse ar putea să nu fie pe placul unor elevi din clasă. Puțini elevi sunt motivați să participe în proiecte în care se implementează aceste concepte. Un răspuns afirmă că se susține plagiatul.

Dar această metodologie contribuie la dezvoltarea personalității elevilor, facilitează lucrul în grup, ajută la orientarea profesională, leagă prietenii, asigură parteneriate cu organizații educaționale, contribuie la diversificarea activităților.

Itemul 15. Cum credeți, ce ar fi necesar de elaborat în implementarea eficientă a conceptelor STEM/STEAM/STREAM?

Tabelul nr. 7. Etape necesare în implementarea eficientă a conceptelor STEM/STEAM/STREAM

Procente	Indicatori
69,4%	Prezentarea clară a etapelor de planificare a proiectelor STEM/STEAM/STREAM.
61,8%	Repere metodologice privind implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM.
58,9%	Consiliere și mentorat în implementarea acestor concepte.
47,4%	Metodologia specifică de implementare.

40,1%	Un design pedagogic clar privind implementarea conceptului STEAM.
39,5%	Un design pedagogic clar privind implementarea conceptului STREAM.
39,5%	Un design pedagogic clar privind implementarea conceptului STEM.
0,3%	Modele de criterii de evaluare.
0,3%	Promovarea profesorilor STEAM.
0,3%	Curriculum adaptat, cursuri de formare continuă, resurse și materiale didactice, parteneriate și colaborări.

În acest context, dintre cele 382 de răspunsuri oferite, 265 dintre respondenți (69,4%) susțin „**Prezentarea clară a etapelor de proiectare din cadrul proiectelor STEM/STEAM/STREAM**”, alte 236 de răspunsuri (61,8%) merg pe necesitatea elaborării „**Reperelor Metodologice privind implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM**”; 225 dintre respondenți (58,9%) susțin că este nevoie de „**Consiliere și mentorat în implementarea conceptelor**”, alte 47,4% dintre respondenți consideră necesară elaborarea unei „**Metodologii specifice de elaborare**”; 153 de răspunsuri (40,1%) au nevoie de un „**Design pedagogic clar privind implementarea conceptului STEAM**”; 151 dintre respondenți (39,5%) consideră că este necesar „**Un design pedagogic clar privind implementarea conceptului STEM**”, alte 151 răspunsuri (39,5%) simt necesitatea de a fi elaborat „**Un design pedagogic clar privind implementarea conceptului STREAM**”. Totuși 0,9% - echivalentul a 3 răspunsuri consideră necesar elaborarea unor *Modele cu implicarea diferitelor discipline, modele de criterii de evaluare la diferite discipline, a unui Curriculum adaptat, formarea continuă, resurse și materiale didactice, spațiu adecvat, parteneriate și colaborări, proiecte tematice, evaluare și feedback, implicarea părinților, promovarea profesorilor steam, implementarea orelor steam în cadrul disciplinei limba și literatura română.*

Relevanța STEM/STEAM/STREAM pentru educația modernă necesită implementarea lor în dezvoltarea competențelor elevilor prin analiza prin-

cipalelor soluții identificate de către profesori, de aceea reanalizarea documentelor de politică educațională subliniază nevoia de a propune soluții concrete pentru a sprijini cadrele didactice.

Deși conceptele STEM/STEAM/STREAM sunt recunoscute pentru potențialul lor de a transforma educația, implementarea rămâne totuși o provocare majoră. Cercetarea actuală demonstrează faptul că, profesorii **resimt o nevoie acută de resurse metodologice și suport** privind aplicarea acestor abordări.

Am considerat necesară specificarea succintă prin exemple concrete despre cum anume cadrele didactice implementează conceptele STEM/STEAM/STREAM. Astfel, *Itemul 16* a fost o întrebare deschisă care a solicitat răspunsuri individualizate pentru a dispune de o înțelegere cât mai largă a conceptelor date de către fiecare cadru didactic.

Din analiza datelor statistice obținute în Figura nr. 6, am identificat că din cei 382 de respondenți, doar 37,4% au implementat aceste metodologii, iar 62,2% dintre respondenți nu au realizat acest fapt.

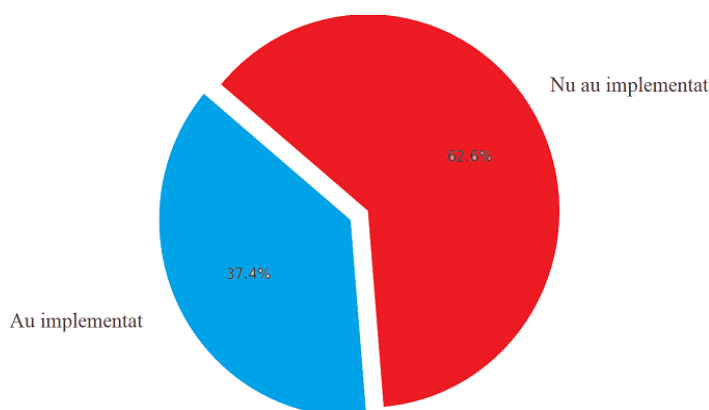


Figura 6. Procentajul profesorilor care Au implementat sau Nu au implementat conceptele STEM/STEAM/STREAM

În tabelul ce urmează vom prezenta o listă de răspunsuri ale cadrelor didactice generalizate în baza *Itemului 16*.

Tabelul nr. 8. Exemple implementare STEM/STEAM/STREAM

✓	Crearea de jocuri educaționale cu ajutorul mediului SCRATCH, care să învețe navigarea sigură pe internet.
✓	Proiect de carte interactivă. Elevii dezvoltă o carte care integrează tehnologia (circuit electric simplu pentru iluminarea paginilor), știința (explicații despre fenomene naturale), ingineria (construcția efectivă a cărții), arta (ilustrații creative), matematica (simetria în design) și lectura (povestea în sine). Acest proiect stimulează creativitatea și învățarea interdisciplinară.
✓	Un proiect STREAM complex implică: științe (ecologie, energie), tehnologie (surse de energie regenerabilă), inginerie (construcții), artă (design urban) și matematică (calcul, planificare).
✓	La limba și literatura română, curricula nu prevede proiecte STEM/STEAM. Accept, în schimb, implicarea în cadrul altor proiecte STEM/STEAM demarate de către colegi.
✓	Am implementat la ore proiecte STEAM, cu care am participat și la concursurile din România, ocupând anumite locuri.
✓	Spre deosebire de lecțiile tradiționale din sistemul de învățământ tradițional, unde profesorul învață și copilul ascultă, STEAM este o metodă activă, aplicată, constructivistă: „a învăța prin a face”. Este vorba despre elevii care lucrează la clasă precum un om de știință sau un inginer.
✓	Studierea unor opere literare care abordează teme științifice sau tehnologice, cum ar fi operele de ficțiune științifică; cercetarea contextului istoric și științific al unor opere literare. STEAM: crearea unor imagini, ilustrații, postere în baza operelor literare; dramatizările în baza unor opere literare; joc de rol în baza unor texte literare; proiecte care vor îmbina textul cu arta plastică, muzica, teatrul. STREAM: expunerea experiențelor de lectură în jurnalul electronic; eseul structurat cu elemente de știință, artă, tehnologie.

✓	În cadrul săptămânii altfel am creat activități de tipul „Fii eco, reciclează de nota 10”: am colectat capacele de plastic timp de un semestru, am implicat toate clasele informând despre rolul ecologiei, am numărat capacele și am premiat clasele cele mai active, la final am creat un desen în curtea școlii din aceste căpăcele. Am implementat anul acesta, 2024, conceptul STEAM „Sere ecologice”, clasa 9.
✓	Implementarea STEAM cu subiectul „Circuitul apei în natură”, clasa a IX-a.
✓	STEM: Școala implementează un laborator de robotică unde elevii construiesc și programează roboți, îmbinând cunoștințele de știință, tehnologie, inginerie și matematică.
✓	STEAM: Proiect în care elevii creează un model de oraș inteligent. Pe lângă aspectele STEM, aceștia își folosesc abilitățile artistice pentru designul orașului și pentru prezentarea vizuală a proiectului.
✓	STREAM: Program educațional în care elevii studiază impactul tehnologiilor regenerabile asupra mediului. Integrează lectura (Reading) și scrierea (Writing) pentru a realiza rapoarte detaliate și prezentări despre descoperirile lor, alături de elementele STEM și arte.
✓	Arta actorului este disciplina unde implementarea conceptelor STEAM este binevenită în cadrul Școlii de Arte.
✓	Predarea unui conținut de o importanță majoră pentru elev și societate, fiind abordat din diverse aspecte - STEAM, detaliat, de la teorie până la proces tehnologic de producere, impactul acestora asupra mediului și omului, măsuri de prelucrare a deșeurilor care apar din urma producerii și utilizării acestuia.
✓	Proiect STEAM în programe de dezvoltare și formare continuă.
✓	Prin proiectele „Orașul viitorului”, „Șemineul - o alternativă eficientă de economisire a energiei” sau „Clasa visurilor tale”.

Diversitatea abordărilor și integrarea interdisciplinară, reflectă flexibilitatea conceptelor STEM/STEAM și aplicabilitatea lor în cadrul diferitor discipline și contexte educaționale.

Constatăm însă că un număr relativ de cadre didactice au implementat proiecte STEM/STEAM.

În concluzie, menționăm că studiul realizat în bază de chestionar a scos în evidență percepțiile cadrelor didactice asupra conceptelor STEM/STEAM/STREAM și a demonstrat că profesorii conștientizează necesitatea implementării conceptelor evidențiate în procesul de învățare. Totodată sondajul distinge provocările cu care se confruntă cadrele didactice, precum și gradul de înțelegere a esențelor conceptelor vizate. Se constată necesitatea oferirii de sprijin formativ profesorilor și crearea unei culturi educaționale în cadrul instituțiilor de învățământ bazate pe colaborare și inovație între cadrele didactice de la diferite arii curriculare.

Cercetarea a evidențiat necesitatea proiectării unei strategii naționale care să susțină implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM, dar și abordarea unică a acestora care ar facilita înțelege-

rea și ar susține cadrele didactice în integrarea conceptelor în procesul educațional.

Cadrele didactice au nevoie de sprijin metodologic structurat, formare continuă, acestea fiind elementele esențiale în asigurarea succesului privind aplicarea conceptelor STEAM/STREAM, adaptarea conceptelor STEM/STEAM pentru disciplinele umaniste (STREAM), dar și în activitățile extracurriculare care să completeze lecțiile tradiționale.

Analiza rezultatelor obținute în urma chestionarului subliniază valoarea pedagogică a conceptelor STEM/STEAM/STREAM privind formarea și dezvoltarea competențelor-cheie la elevi, pregătirea eficientă a cadrelor didactice în implementarea unor metode moderne de predare, precum și impactul pe care îl poate avea în obținerea unor rezultate calitative și cantitative asupra viitorului educației din R. Moldova.

Considerăm necesară elaborarea unui suport metodic care să ofere un mediu de învățare activ, în care conceptele să fie îmbinate eficient la toate ariile curriculare, completând lecțiile clasice cu activități de tipul STEM/STEAM/STREAM și îmbunătățind procesul de învățare al elevilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. BRĂITEANU C. *Gândirea strategică*. București: ProUniversitaria, 2015.
2. CALLO, T., BÂLICI, V., HADÂRCĂ, M. et. alt. *Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale*. Monografie colectivă. Chișinău, 2023.

3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Polirom, 2008.
4. CRISTEA, S. Educația STEM. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/54-56_30.pdf
5. DAVIDENKO, A., BOCANCEA, V. *Proiecte STEM/STEAM la fizică. Ghid metodic*. Chișinău, 2022.
6. FRANȚUZAN, L. *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Monografie colectivă. Chișinău, 2020.
7. FRANȚUZAN, L., HADÂRCĂ, M., CALLO, T. (coord.) *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Monografie colectivă. Chișinău, 2021.
8. HADÂRCĂ, M., FRANȚUZAN, L. *Percepția cadrelor didactice privind competențele-cheie: rezultatele unui sondaj de opinii*. Revista Univers Pedagogic, nr.3 (75) 2022.
9. ȘEREMET, I. S., FRANȚUZAN, L. *Premise analitice privind conceptele STEM/STEAM/STREAM*. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*. Ed. Ediția a 4-a, 27-28 octombrie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, Ediția 4, pp. 524-534. <https://doi.org/10.46727/c.steam-2024.p524-534>
10. CONCEPTUL DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR – proiect finanțat de Uniunea Europeană și Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2024. [disponibil online] https://particip.gov.md/ro/download_attachment/22752
11. CURRICULUM NAȚIONAL MATEMATICĂ. Clasele V-IX: https://mecc.gov.md/sites/default/files/matematica_gimnaziu_ro.pdf, Clasele X-XII: https://mecc.gov.md/sites/default/files/matematica_liceu_ro.pdf
12. CURRICULUM NAȚIONAL FIZICĂ. Clasele VI-IX: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_gimnaziu_ro.pdf, Clasele X-XII: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_liceu_ro_0.pdf
13. CURRICULUM NAȚIONAL CHIMIE. Clasele VII-IX: https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_gimnaziu_ro.pdf, Clasele X-XII: https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_liceu_ro.pdf
14. CURRICULUM NAȚIONAL BIOLOGIE. Clasele VI-IX: https://mecc.gov.md/sites/default/files/biologie_gimnaziu_ro.pdf, Clasele X-XII: https://mecc.gov.md/sites/default/files/biologie_liceu_ro.pdf
15. CURRICULUM NAȚIONAL GEOGRAFIE. Clasele V-IX: https://mecc.gov.md/sites/default/files/geografie_gimnaziu_ro.pdf, Clasele X-XII: https://mecc.gov.md/sites/default/files/geografie_liceu_ro.pdf
16. CURRICULUM NAȚIONAL EDUCAȚIA MUZICALĂ. Clasele V-VI-II. https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_muzicala_curriculum_gimnaziu_rom.pdf

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.02>
CZU: 37.06/.07:005.1:37.091:373=111

PROSPECTS FOR IMPROVING PEDAGOGICAL COLLABORATION IN THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM

Manzura Abdullayevna KOSIMOVA,

lecturer at Bukhara State Pedagogical Institute, Uzbekistan

ORCID: 0009-0000-5650-576X

E-mail: m.m.qosimova@buxdu.uz

Summary. *The methodological underpinnings of implementing cooperative learning technology in elementary school classrooms are examined in this article, along with the pedagogical-psychological and intellectual competencies expected of a teacher in the twenty-first century. Pedagogical cooperation is regarded in the current educational system as an essential component for efficiently setting up a student-centered learning process. One important factor is the primary school teachers' proficiency with cutting-edge technologies and interactive teaching strategies. Students' capacity for independent thought, creativity, and effective knowledge acquisition all increase in a cooperative learning setting. Pedagogical collaboration is one of the theoretical approaches that enables both educators and learners to independently organize their activities. This theory is associated with a new perspective on properly establishing the „teacher-student” relationship, or the „subject-subject” collaboration. Creating a friendly, cooperative learning environment is crucial for implementing a learner-centered educational process. In this approach, students are not merely passive recipients of education but become equal and actively engaged participants in the teaching and learning process through collaboration. In pedagogical collaboration, the teaching process is designed not only to foster independent knowledge acquisition, self-organization, and self-management skills but also to create an atmosphere of cooperation between teachers and students. This requires establishing a creative learning environment, structuring students' activities in an organized manner, and cultivating a friendly and supportive atmosphere within the student community. These aspects hold significant theoretical and practical importance in the educational process. The varying effectiveness of the teacher's influence on students is shaped by their individual characteristics and levels of knowledge. While the teacher carries out educational and instructional tasks, their influence on students and the content of education they perceive and assimilate must have a certain intellectual character. The article also highlights the necessity of improving systems for encouraging a cooperative environment between teachers and students in the primary schooling process.*

Keywords: education, pedagogy, psychology, collaboration, knowledge, intellect, technology, development, management.

PERSPECTIVE DE ÎMBUNĂȚĂȚIRE A COLABORĂRII PEDAGOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

Rezumat. *În acest articol sunt examinate fundamentele metodologice ale implementării tehnologiei de învățare cooperativă în clasele de școală primară, împreună cu competențele pedagogico-psihologice și intelectuale așteptate de la un profesor în secolul XXI. Cooperarea pedagogică este considerată în sistemul educațional actual o componentă esențială pentru configurarea eficientă a unui proces de învățare centrat pe elev. Un factor important este competența profesorilor de școală primară cu tehnologii de ultimă generație și strategii de predare interactive. Capacitatea elevilor de gândire independentă, creativitate și dobândire eficientă a cunoștințelor cresc într-un cadru de învățare cooperativă. Colaborarea pedagogică este una dintre abordările teoretice care permite atât educatorilor, cât și cursanților să își organizeze independent activitățile. Această teorie este asociată cu o nouă perspectivă asupra stabilirii corecte a relației „profesor-elev” sau a colaborării „materie-materie”. Crearea unui mediu de învățare prietenos și cooperativ este crucială pentru implementarea unui proces educațional centrat pe elev. În această abordare, elevii nu sunt doar destinatari pasivi ai educației, ci devin participanți egali și implicați activ în procesul de predare și învățare prin colaborare. În colaborarea pedagogică procesul de predare este conceput nu numai pentru a încuraja dobândirea independentă de cunoștințe, autoorganizarea și abilitățile de autogestionare, ci și pentru a crea o atmosferă de cooperare între profesori și elevi. Acest lucru necesită stabilirea unui mediu de învățare creativ, structurarea activităților elevilor într-un mod organizat și cultivarea unei atmosfere prietenoase și de susținere în cadrul comunității studențești. Aceste aspecte au o importanță teoretică și practică semnificativă în*

procesul educațional. Eficacitatea variabilă a influenței profesorului asupra elevilor este modelată de caracteristicile și nivelurile lor individuale de cunoștințe. În timp ce profesorul îndeplinește sarcini educaționale și instructive, influența sa asupra elevilor și asupra conținutului educației pe care aceștia îl percep și îl asimilează trebuie să aibă un anumit caracter intelectual. Articolul subliniază, de asemenea, necesitatea îmbunătățirii sistemelor pentru încurajarea unui mediu cooperant între profesori și elevi în procesul de școlarizare primară.

Cuvinte-cheie: educație, pedagogie, psihologie, colaborare, cunoaștere, intelect, tehnologie, dezvoltare, management.

Introduction. A 21st-century teacher must possess deep knowledge in pedagogical-psychological and intellectual competence, as well as be aware of effective methods for enhancing creative activity related to innovative educational technologies, interactive teaching methods, and advanced effective techniques. Today, the modern education system in our country is being renewed, and new pedagogical and innovative technologies are rapidly developing. To educate individuals in line with the demands of the present era, enhance ideological and moral-ethical knowledge, strengthen our independence, and protect against foreign influences, every primary school teacher and subject teacher must be skilled, creative, and approach their profession with integrity. To achieve this, teachers must prepare thoroughly for each lesson and effectively and appropriately utilize modern pedagogical and information communication technologies in the teaching process. The activity of a primary school teacher involves teaching multiple subjects simultaneously. This work requires research, effort, and skill from the teacher. Each subject taught in primary school is connected to real life and helps students learn how to solve real-world problems [1].

Education is recognized as a key factor in ensuring sustainable development worldwide. In the international education concept set for 2030 by international organizations and most countries, the following have been identified as critical tasks: establishing a strong foundation of knowledge, developing creative and critical thinking, and enhancing learners' ability to collaborate and their interest in learning [2]. This, in turn, is expanding the opportunities for utilizing advanced teaching technologies from the early grades.

Currently, special attention is being given to research in the field of pedagogical collaboration on a global scale, with a focus on conducting scientific studies aimed at implementing goal-oriented collaborative activities while considering students' age and psychophysiological characteristics. Such an approach aligns with the requirements of learner-centered education strategies, emphasizing the introduction of effective forms and methods of teaching and upbringing that foster essential life skills

in students from the early grades. It also highlights the need to enhance the organization of the learning process based on teacher-student collaboration and improve mechanisms for establishing a cooperative learning environment in primary education.

Methodology. In our country, the issue of pedagogical conditions for monitoring the quality of teaching in primary education, which is the main link of the general secondary education system, has been studied by R. Djuraev, Sh. Qurbonov, U. Inoyatov, and R. Ahlidinov. The modernization and integration of primary education content, as well as learner-centered approaches, have been explored by B. Adizov, R. Nurjanova, G. Hasanova, and H. Nazarova. Certain approaches to pedagogical collaboration have been put forward within the framework of pedagogical synergetics theory by J. Yo'ldoshev, R. Safarova, Sh. Abdul- laeva, B. Ma'murov, N. Dilova, and F. Muzaffarova.

In the Commonwealth of Independent States (CIS) countries, certain approaches to pedagogical collaboration have been reflected in the research of V. Arshinova, V. Budanova, V. Vinenko, V. Ignatova, S. Kurdyumova, N. Talanchuk, G. Haken, I. Prigogine, I. Stengers, G. Nicolis, A. Klimontovich, L. Gordin, A.A. Vorozhbitova, and V. Andreev. The issues related to the formation of pedagogical perspectives have been explored in the works of V. Ignatova, Ye. Knyazeva, S. Kurdyumova, G. Malineskiy, L. Makarova, Yu. Sharonin, S. Sheveleva, V. Matkin, and O. Fedorov.

The theory of cooperative learning has also been developed internationally by scholars such as Sh. Sharon, M. Montessori, R. Gagné, J. Briggs, L. Stross, R. Slavin, R. Johnson, D. Johnson, and Ye. Aronson.

The analysis reveals that although various approaches to pedagogical collaboration, the improvement of mechanisms for fostering a cooperative learning environment in primary education, and scientific research on enhancing students' creative potential in the learning process have been conducted, there remains a need to refine the methodology for utilizing cooperative teaching technology in primary school classrooms.

Discussion and results. Pedagogical collaboration is one of the theoretical approaches that enables both educators and learners to independently organize their activities. This theory is associated with a

new perspective on properly establishing the “teacher-student” relationship, or the “subject-subject” collaboration. Creating a friendly, cooperative learning environment is crucial for implementing a learner-centered educational process. In this approach, students are not merely passive recipients of education but become equal and actively engaged participants in the teaching and learning process through collaboration.

In pedagogical collaboration, the teaching process is designed not only to foster independent knowledge acquisition, self-organization, and self-management skills but also to create an atmosphere of cooperation between teachers and students. This requires establishing a creative learning environment, structuring students’ activities in an organized manner, and cultivating a friendly and supportive atmosphere within the student community. These aspects hold significant theoretical and practical importance in the educational process [3].

In the process of mutual collaboration and friendly relationships, the assessment given to students serves to identify and develop their abilities and potential. For teachers, it provides the opportunity to choose the most effective methods for teaching students. It also manifests as a factor influencing the intensity of communication and collaborative activities among students. Furthermore, it fosters students’ interest and motivation toward the learning process, reflects the achievements gained through cooperative efforts, and provides necessary information to parents about their children’s academic progress.

In the process of using cooperative learning as an educational technology, the teacher and the group of students engage in a “subject-subject” relationship. The development of strict requirements for collaboration ensures its effective implementation within the learning process. At the same time, working with this method requires the teacher to possess specific pedagogical and psychological skills, as well as a high level of dedication.

In the process of improving cooperative learning technology in primary education, the following tasks are essential for the teacher:

- the ability to analyze all stages of the cooperative learning process and its outcomes from a pedagogical perspective;
- ensuring that the goals, content, and pedagogical tools of the learning process clearly facilitate student collaboration;
- theoretical and didactic justification of new educational elements introduced into the curriculum, teaching methodology, and technologies;

- continuously refining and adjusting their pedagogical activities and actions based on the obtained results.
- The improvement of cooperative learning technology in the primary education process is clearly reflected in the teacher’s ability to lead a cooperation-based learning process. In this case, it is evident in their mastery of the criteria for organizing and managing cooperative learning, as well as their ability to apply a pedagogical model that ensures professional and personal development within the cooperative learning process.
- The following pedagogical factors can be highlighted in creating a cooperative learning environment based on cooperative teaching technology in the primary education process:
- democratic relationships between teachers and students, availability of educational-methodological resources for subjects, and the material-technical support of the classroom;
- developing students’ skills in making independent choices and defending their opinions;
- establishing a positive, collaborative atmosphere in the classroom and stabilizing relationships between students and teachers;
- the teacher’s inclination toward empathy and their pedagogical activity [4].

Collaborative pedagogy is aimed at analyzing integrated didactic processes and systematically applying methods for organizing one’s activities. In primary grades, the purpose and content of the collaborative environment between “teacher-student” and “students with students” are assessed as a didactic process aimed at shaping individual consciousness. The internal changes that occur within this process ensure the functioning of the structure of consciousness. In turn, this influences the quality of education and upbringing. The emergence of a new, stronger structure in the student’s consciousness necessitates the assimilation of knowledge, information, and experiences.

In primary grades, the purpose and content of the collaborative teaching environment between “teacher-student” and “students with students” can be outlined as follows:

Purpose of Teaching: Ensuring that primary school students master the fundamentals of subjects, develop intellectually, motivationally, and emotionally.

Content of Teaching: A system of theoretical principles, conclusions, and generalizations related to academic subjects, along with corresponding student learning methods.

Cognitive Abilities of Students: The level of knowledge and skills of primary school students, development of thinking, imagination, other cognitive processes, and motivational-willpower and emotional activity domains.

Educational Activities of Teachers and Students: The forms, methods, methodological techniques, and tools used in the teaching process.

Learning Outcomes: Acquired knowledge based on educational objectives, students' beliefs and perspectives, learning-related skills, and the level of motivational-willpower and emotional development [5].

As mentioned above, while the teacher carries out educational and instructional tasks, their influence on students and the content of education they perceive and assimilate must have a certain intellectual character. The varying effectiveness of the teacher's influence on students is shaped by their individual characteristics and levels of knowledge.

Conclusion. Improving the methodology for using collaborative teaching technology in primary grades has general pedagogical, didactic, and psychological characteristics. By exploring these characteristics, it becomes possible to effectively organize the primary education process. In the implementation of a collaborative teaching-based educational process,

the teacher plays a leading role, and observations have shown the necessity of equipping teachers with pedagogical knowledge to prepare them for this process. To determine the pedagogical conditions for organizing a collaboration-based educational process, it is essential to collect, classify, and integrate existing approaches, concepts, perspectives, and theories in this field into teachers' activities. Consequently, the need to develop relevant scientific and methodological recommendations has become evident. Based on this, approaching the educational process and pedagogy through the lens of collaboration theory allows for evaluating it as a distinct form of education.

The teacher holds a central role in organizing the collaborative learning process. Therefore, it has been theoretically and practically justified that school pedagogical teams must carry out a scientifically grounded, systematic pedagogical effort to prepare each teacher for implementing collaborative learning. To equip teachers for organizing a collaboration-based educational process, school leadership and methodological councils are required to conduct seminars, training sessions, and conferences. These activities should aim to instill theoretical approaches, principles, and concepts related to pedagogical collaboration into teachers' understanding.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. AZIZOVA Tumaris & JUMAMURATOVA Gulzar. (2023). *Ways to Increase the Effectiveness of Lessons Through Collaborative Technologies in the Primary Education Process*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10113280>
2. DILOVA, N. (2017). *Opportunities of Pupils' Complex Development on the Bases of Modernization the Content of Primary Education*. Eastern European Scientific Journal, (1).
3. *Incheon Declaration / Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. (World Education Forum, May 19–22, 2015, Incheon, Republic of Korea). - 6 p. 26.
4. YORBOBOYEVA Mahliyo Muzaffar qizi & QAYUMOVA Marjona Ulug'bek qizi. (2024). *Opportunities to Improve the Effectiveness of Education Based on Collaborative Pedagogy*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11052058>
5. MUXLISOVA Saodat. (2022). *The Role of Using Collaborative Technology in Primary School Reading Lessons in the Educational Process*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6158616>
6. QOSIMOVA M.A. *Organization and Development Opportunities of the Lesson Process Based on Collaborative Teaching in Primary Classes // Pedagog*, Vol. 6 No. 11, 2023. - pp. 93-98.
7. SOBIROVICH, T. B. (2023). *Basic Criteria for Building the Third Renaissance in Uzbekistan*. Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST), 7(1), 149-157.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.03>
CZU: 37.014/.5/.016:371.2(478+477)

INCLUZIUNEA COPIILOR MIGRANȚI ÎN EDUCAȚIE: EVALUAREA UNUI SISTEM ÎNTRE VOINȚĂ NORMATIVĂ ȘI REALITĂȚI LOCALE

Violeta BULAT,
doctorandă, Școala Doctorală „Științele Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-6261-445X
E-mail: violeta_bulat@yahoo.com

Rezumat. *Articolul analizează coerența și eficiența intervențiilor educaționale orientate spre incluziunea copiilor migranți în Republica Moldova, avansând ipoteza că absența unui cadru metodologic unitar de evaluare generează fragmentare și ineficiență în implementarea acestora. Deși cadrul legislativ național – reprezentat de Legea nr. 274/2011 privind integrarea străinilor și Codul Educației –, oferă premise favorabile, aplicarea lor la nivel local este adesea inegală și insuficient adaptată realităților din teren. Cercetarea se concentrează pe patru dimensiuni strategice: alinierea politicilor educaționale cu nevoile migranților, disponibilitatea programelor de sprijin lingvistic și extracurricular, funcționalitatea mecanismelor instituționale de monitorizare și potențialul integrării evaluării participative în instituțiile de învățământ. Constatările indică faptul că, deși reglementările centralizate, totuși, intervențiile educaționale destinate migranților rămân sporadice, insuficient coordonate și rareori bazate pe o evaluare riguroasă a nevoilor beneficiarilor. Programele de predare a limbii române sunt limitate, serviciile psihopedagogice sunt subdezvoltate, iar datele privind parcursul educațional al elevilor migranți nu sunt sistematizate sau utilizate strategic în planificarea educațională. Articolul argumentează necesitatea instituirii unui cadru metodologic național de evaluare a incluziunii educaționale a copiilor migranți, care să îmbine indicatori cuantificabili ai integrării, instrumente participative de feedback, formare continuă a cadrelor didactice și mecanisme funcționale de cooperare interinstituțională. Un astfel de demers ar permite trecerea de la intervenții reactive la o strategie durabilă, coerentă cu obiectivele Agendei 2030 (SDG 4), standardele UNESCO privind educația incluzivă și orientările IOM privind guvernanta migrației.*

Cuvinte-cheie: *incluziune educațională, migrație, evaluarea proiectelor, politici educaționale, cadru metodologic, evaluare participativă.*

INCLUSION OF MIGRANT CHILDREN IN EDUCATION: ASSESSING A SYSTEM BETWEEN NORMATIVE INTENT AND LOCAL REALITIES

Abstract. *This article examines the coherence and effectiveness of educational interventions aimed at the inclusion of migrant children in the Republic of Moldova, based on the hypothesis that the absence of a unified methodological evaluation framework leads to fragmentation and inefficiency in their implementation. Although the national legislative framework – represented by Law No. 274/2011 on the integration of foreigners and the Education Code –, provides favorable premises, its application at the local level is often uneven and poorly adapted to on-the-ground realities. The research focuses on four strategic dimensions: the alignment of education policies with migrant needs, the availability of linguistic and extracurricular support programs, the functionality of institutional monitoring mechanisms, and the potential for integrating participatory evaluation practices in schools. Findings indicate that, despite centralized regulatory efforts, educational interventions targeting migrant children remain sporadic, insufficiently coordinated and rarely grounded in rigorous needs assessments. Romanian language instruction programs are limited, psycho-pedagogical services are underdeveloped and data on migrant students' educational progress are neither systematized nor strategically used in educational planning. The article argues for the establishment of a national methodological framework*

for evaluating the educational inclusion of migrant children, which should combine measurable integration indicators, participatory feedback tools, continuous teacher training and functional mechanisms for inter-institutional cooperation. Such an approach would enable a shift from reactive interventions to a sustainable strategy aligned with the objectives of the 2030 Agenda (SDG 4), UNESCO's inclusive education principles, and IOM's migration governance guidelines.

Keywords: *educational inclusion, migration, project evaluation, education policy, methodological framework, participatory evaluation.*

Introducere. În ultimii ani Republica Moldova s-a confrunt cu o schimbare a peisajului demografic și educațional, determinată în mare parte de criza umanitară declanșată de conflictul militar din Ucraina. Peste 1,4 milioane de cetățeni ucraineni au intrat pe teritoriul Republicii Moldova după februarie 2022, iar în prezent, peste 116.000 dintre aceștia se află în Republica Moldova, aproape jumătate fiind copii [12]. În acest context, sistemul educațional s-a aflat în fața unui test fără precedent, fiind nevoit să asigure incluziunea rapidă și eficientă a copiilor migranți și refugiați într-o infrastructură deja marcată de multiple provocări. Deși legislația națională – precum Legea nr. 274/2011 privind integrarea străinilor [19] și Codul Educației [6] –, consfințesc dreptul egal la educație pentru toți copiii, indiferent de statutul lor juridic, implementarea acestor prevederi la nivel local rămâne inegală și adesea formală. Accesul efectiv la educație pentru copiii migranți este obstrucționat de factori precum barierele lingvistice, insuficiența personalului didactic calificat, lipsa infrastructurii adaptate, recunoașterea anevoioasă a studiilor anterioare și accesul limitat la servicii psihoeducaționale [22; 27]. Aceste provocări sunt similare cu cele documentate de I. Duca în analiza sistemului de educație incluzivă din Republica Moldova, unde este subliniat caracterul fragmentar al politicilor publice în raport cu nevoile reale ale elevilor vulnerabili [9]. În perspectivă comparativă, C. Cucuș atrage atenția asupra faptului că în lipsa unor intervenții pedagogice interculturale bine definite, sistemele educaționale tind să reproducă excluderea în forme subtile, dar persistente [8]. În același timp, reformele aflate în derulare, precum reorganizarea sistemului de asistență socială (RESTART) și digitalizarea serviciilor publice, deși necesare, riscă să omită nevoile specifice ale copiilor migranți, în lipsa unor mecanisme clare de evaluare și monitorizare a incluziunii educaționale. Mai mult, datele statistice rămân fragmentate între instituții, fără a oferi o imagine unificată asupra parcursului educațional al acestui grup vulnerabil [17]. A. Gremalschi subliniază că lipsa unei arhi-

tecturi instituționale coerente în ceea ce privește educația incluzivă generează dezechilibre regionale și abordări adesea contradictorii la nivelul școlilor și autorităților locale [13]. În aceste condiții, cercetarea de față își propune să analizeze coerența și eficiența intervențiilor educaționale destinate copiilor migranți, în perspectiva unei lipse sistemice a unui cadru metodologic unitar de evaluare. Cercetarea se axează pe: (1) examinarea gradului de aliniere între politicile educaționale și realitățile migraționale; (2) identificarea mecanismelor de sprijin existente și a lacunelor acestora; (3) evaluarea rolului structurilor de monitorizare și a actorilor locali; (4) explorarea oportunităților oferite de modelele de evaluare participativă aplicate în școli.

Pornind de la analiza raportului de evaluare a nevoilor migranților realizat pentru People in Need [22] și coroborând cu datele oferite de Organizația Internațională pentru Migrație [17], OECD [21] și UNICEF [26], articolul propune o reflecție critică asupra modului în care Republica Moldova poate evolua de la intervenții punctuale, dictate de contextul de criză, către o strategie durabilă de incluziune educațională, fundamentată pe principii de echitate, participare și responsabilitate instituțională.

Date și metode. Cercetarea adoptă un design de tip calitativ interpretativ, fundamentat pe logica constructivistă a investigării sociale, ce vizează înțelegerea contextualizată a proceselor de integrare educațională a copiilor migranți. Alegerea acestei abordări se justifică prin specificul complex, dinamic și situat al fenomenului analizat, precum și prin necesitatea de a accesa perspectivele actorilor implicați – de la decidenți și profesori, la părinți și copii. În acord cu literatura metodologică regională, un asemenea demers este adecvat mai ales în contexte educaționale instabile, în care abordările cantitative riscă să subestimeze dimensiunile simbolice, relaționale și instituționale ale incluziunii [7], [9].

Demersul empiric se bazează pe raportul de evaluare a nevoilor migranților, realizat în anul 2024, pentru organizația internațională non-guvernamentală People in Need [22]. Raportul, elaborat

în urma unei cercetări de teren desfășurate în trei regiuni ale Republicii Moldova (Chișinău, Bălți și Cahul), constituie o sursă complexă de date, rezultate din aplicarea unei metodologii mixte:

- **Interviuri semi-structurate** cu cadre didactice, directori de instituții școlare, funcționari publici responsabili de domeniul educație;
- **Chestionare structurate** aplicate în rândul populației migrante;
- **Analiza documentară** a legislației, politicilor publice și a strategiilor educaționale.

Pentru consolidarea validității rezultatelor și ancorarea analizei într-un cadru teoretico-comparativ mai larg, cercetarea a fost completată cu:

- **Date statistice** puse la dispoziție de Inspectoratul General pentru Migrație [12], Ministerul Educației și Cercetării și platforma UNHCR [25];
- **Rapoarte internaționale de referință**, precum:
 - *Global Education Monitoring Report* – UNESCO [24];
 - *PISA 2022 Results* – OECD [21];
 - *Inclusion through Education Reports* – UNICEF [27];
 - *Migration Governance Indicators – Moldova* – IOM [16], [17];
 - *Access to Education for Refugee Children* – UNHCR [25].
- **Analiza cadrului normativ:** Legea nr. 274/2011 privind integrarea străinilor [19], Codul Educației al Republicii Moldova [6], Programul național de gestionare a migrației pentru perioada 2022–2025 [14] și Hotărârea Guvernului nr. 115/2023 privind cursurile de limba română pentru străini [15].

Dimensiunea calitativă a cercetării a permis surprinderea discontinuităților între discursul politic, practica școlară și experiența directă a beneficiarilor, o chestiune frecvent subliniată și în literatura de specialitate din România și Republica Moldova [8], [13]. În acest sens, metoda triangulării a fost utilizată nu doar pentru validarea datelor, ci și pentru revelarea perspectivelor divergente între nivelurile decizionale și cel de implementare. Cercetarea a fost focalizată pe nivelul local de implementare a politicilor educaționale destinate copiilor migranți, cu precădere în zonele urbane și semiurbane ale Republicii Moldova, unde presiunea migrațională este mai accentuată, iar tensiunile dintre cadrul normativ și practicile instituționale sunt mai vizibile. În același timp, demersul analitic a fost ghi-

dat de literatura de specialitate care susține necesitatea contextualizării cercetării educaționale în funcție de diversitatea culturală și de provocările sociale emergente specifice fiecărui spațiu [3], [7]. Printre limitele identificate ale demersului se numără: inexistența unor baze de date consolidate privind integrarea educațională a copiilor migranți; dificultatea de a urmări longitudinal parcursul educațional al elevilor înrolați simultan în sistemele din Ucraina și Republica Moldova; gradul variabil de implicare instituțională și diferențele semnificative între raioane, care afectează comparabilitatea interregională.

Constatări. Republica Moldova dispune de un cadru legislativ favorabil incluziunii educaționale a copiilor migranți. Legea nr. 274/2011 privind integrarea străinilor consacră dreptul la educație al copiilor apatrizi și al cetățenilor străini, în timp ce Codul Educației prevede principiul accesului universal, nediscriminatoriu și echitabil la învățământul general [6], [19]. În paralel, documentele internaționale asumate de Republica Moldova – inclusiv Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă și Convenția ONU privind Drepturile Copilului – întăresc obligația de a asigura educația incluzivă pentru toți copiii, indiferent de statutul lor juridic [24]. Cu toate acestea, datele de teren și analiza calitativă relevă un decalaj între discursul legislativ și implementarea concretă, așa cum a fost evidențiat și în studiile A. Gremalschi [13] și I. Duca [9], semnalizând lipsa de coerență între politicile educaționale și capacitatea sistemică a școlilor de a le operaționaliza în practică. De exemplu, în regiunea Găgăuzia, doar 20 din cele 49 de școli dispun de centre de resurse pentru educație incluzivă, iar o singură instituție preșcolară este complet adaptată pentru integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale [22, p. 27]. Această discrepanță structurală reflectă un dezechilibru între formularea politicilor și capacitatea administrativă a autorităților locale de a le transpune în practici educaționale concrete. Conceptul de „*policy–practice gap*”, elaborat de Ball [2] și dezvoltat ulterior de Arnot și Pinson [1], descrie tocmai această ruptură dintre formularea politicilor educaționale și mecanismele de aplicare la nivel de sistem. Lipsa unor mecanisme administrative clare privind înmatricularea și echivalarea studiilor pentru copiii migranți – cu variații semnificative între instituțiile urbane și rurale – subliniază caracterul fragmentar al implementării.

Astfel de constatări susțin ipoteza unei disfuncționalități sistemice ce subminează potențialul real de incluziune educațională și perpetuează forme subtile de excludere. Un prim indicator al acestei incoerențe este reprezentat de lipsa unor mecanisme administrative privind înscrierea și echivalarea studiilor pentru copiii migranți. Deși cadrul legal permite școlarizarea/înmatricularea chiar și în absența documentelor complete, aplicarea acestei prevederi este inegală: în unele instituții (în special din centrele urbane) se adoptă soluții flexibile, în timp ce în altele accesul este condiționat de prezentarea unui dosar complet, ceea ce exclude indirect copiii din procesul educațional. Aceste discrepanțe sunt agravate de faptul că școlile nu beneficiază de ghiduri metodologice oficiale, ceea ce determină o aplicare arbitrară și adesea reticentă a politicilor de incluziune. Datele raportului de evaluare a nevoilor migranților confirmă existența unor discontinuități semnificative în aplicarea politicilor educaționale destinate copiilor migranți. Astfel, la nivel lingvistic, problema se acutizează: datele arată că 88,81% dintre copiii refugiați ucraineni înmatriculați în anul școlar 2023–2024 frecventează școli cu predare în limba rusă, nu ca urmare a unei alegeri informate, ci din lipsa unor opțiuni de integrare în limba română [22]. În Cahul, spre exemplu, până în anul 2024 nu exista nici un liceu care să ofere educație în limba rusă, în ciuda unei prezențe ridicate a refugiaților. În plus, nu există școli cu predare în limba ucraineană, iar copiii sunt constrânși să navigheze între limba rusă, limba română și platforme online ale Ministerului Educației din Ucraina, ceea ce generează presiuni cognitive și afective semnificative. Integrarea educațională este și mai dificilă pentru copiii din comunitățile rome, care adesea nu dispun de acte de identitate valide. Potrivit datelor UNHCR, aproximativ 45% dintre refugiații romi trăiesc în centre de plasament, iar accesul lor la servicii, inclusiv la educație, este adesea restricționat pe criterii etnice. În pofida cunoașterii acestei probleme de către autorități, măsurile eficiente întârzie să apară. Pentru adolescenții cu vârste între 15 și 17 ani, accesul la licee sau școli profesionale este limitat de lipsa burselor, a locurilor de cazare sau a sprijinului psihopedagogic. Mulți sunt nevoiți să întrerupă studiile pentru a lucra sau chiar iau în considerare emigrarea ca opțiune de supraviețuire. De asemenea, datele indică faptul că instituțiile de învățământ nu sunt pregătite infrastructural pentru integrarea

copiilor cu dizabilități – în 2021, doar 14,2% dintre instituțiile educaționale erau adaptate cerințelor persoanelor cu dizabilități, departe de ținta de 90% stabilită pentru 2030 [24].

La nivel procedural, se constată și alte curențe: de exemplu, înscrierea în Sistemul Informațional de Management Educațional (SIME) este esențială pentru ca școlile să poată primi finanțare pentru fiecare elev. Totuși, nu toate școlile înregistrează corect copiii migranți, ceea ce afectează direct finanțarea și vizibilitatea acestui grup în politicile educaționale. La nivel strategic, planurile educaționale locale nu includ măsuri specifice pentru integrarea educațională a migranților, iar în documentele de politici, migrația este tratată ca o circumstanță temporară, nu ca o dimensiune structurală a realității sociale și educaționale. Programul Național de Management al Migrației 2022–2025 face doar referiri generale la integrarea socială, fără a propune instrumente concrete de sprijin educațional sau indicatori de monitorizare [14].

Această lipsă de integrare sistemică este reflectată și în evaluările internaționale. Indicatorii de Guvernanță în Domeniul Migrației ai Organizației Internaționale pentru Migrație poziționează Republica Moldova într-o etapă incipientă a dezvoltării capacităților administrative necesare pentru gestionarea coerentă a migrației în domenii esențiale precum educația și protecția socială [16]. Rapoartele UNICEF [26] și UNHCR [25] evidențiază, la rândul lor, absența unor mecanisme funcționale de cooperare interinstituțională între actorii relevanți: Ministerul Educației și Cercetării, Inspectoratul General pentru Migrație, autoritățile locale și organizațiile neguvernamentale implicate în sprijinirea incluziunii migranților. Mai mult, sistemul de colectare și analiză a datelor educaționale nu este adaptat pentru a reflecta prezența și parcursul copiilor migranți. Datele statistice sunt fragmentate, necorelate între instituții și rareori dezagregate în funcție de statutul de migrație, limba vorbită sau forma de școlarizare. În lipsa acestor date, politicile educaționale nu pot fi bazate pe evidențe, iar intervențiile rămân generale [4]. În context, cadrele didactice nu beneficiază de formare profesională specifică în lucrul cu elevii migranți, iar conceptele de diversitate culturală și incluziune sunt rareori abordate în programele de dezvoltare profesională continuă. Astfel, chiar și în prezența unei voințe instituționale, școlile nu dispun de resursele cognitive și pedagogice necesare pentru a susține o integrare autentică.

Una dintre cele mai semnificative lacune este inexistența unui program național coerent de predare a limbii române ca limbă non-maternă, deși integrarea lingvistică este recunoscută în literatura de specialitate drept o condiție esențială a incluziunii școlare [3; 11; 5]. În pofida adoptării Hotărârii Guvernului nr. 115/2023, care prevede cursuri gratuite de limba română pentru străini, aceste cursuri nu sunt organizate sistematic în școli, iar responsabilitatea este deseori transferată către ONG-uri sau administrația locală, fără standarde curriculare sau resurse dedicate. Literatura internațională evidențiază în mod constant rolul fundamental al sprijinului lingvistic în facilitarea procesului de integrare școlară a elevilor migranți, acesta constituind un factor esențial în reducerea barierelor educaționale și culturale [18; 5].

În același sens, cercetările realizate în Republica Moldova subliniază absența unor politici coerente privind predarea limbii române ca limbă non-maternă, în ciuda necesității evidente de a oferi acest sprijin într-un context educațional tot mai divers [5]. În paralel, lipsa cadrelor didactice formate pentru a lucra în medii lingvistice și culturale eterogene constituie un obstacol major în realizarea unei incluziuni reale. Această carență este agravată de caracterul sporadic al programelor de formare profesională. Potrivit datelor oferite de IOM, doar 35 de instituții de învățământ au beneficiat, până în 2023, de instruirii privind incluziunea migranților, iar aceste intervenții nu au fost însoțite de evaluări de impact sau de strategii de scalare instituțională [17]. În sprijinul acestei realități, raportul de evaluare a nevoilor migranților indică faptul că doar două din cele cincisprezece instituții analizate oferă sprijin lingvistic structurat, în timp ce majoritatea elevilor refugiați ucraineni – 88,81% – au fost înmatriculați în instituții cu predare în limba rusă, fapt ce reflectă lipsa opțiunilor de integrare lingvistică graduală în limba română și perpetuează un model de segregare educațională de facto [22, p. 11].

Pe lângă provocările de ordin lingvistic, literatura de specialitate atrage atenția asupra riscurilor psiho-emoționale sporite la care sunt expuși copiii migranți, în special cei refugiați, manifestate prin anxietate, stres post-traumatic și dificultăți de adaptare [25; 11]. Cu toate acestea, în Republica Moldova serviciile psihopedagogice rămân limitate ca acoperire, slab reglementate și neadaptate contextului intercultural. Datele de teren arată că majoritatea instituțiilor de învățământ nu dispun de consilieri psiho-

logici sau de personal instruit specific pentru lucrul cu elevii migranți și refugiați, iar lipsa unor instrumente validate pentru evaluarea psihoeducațională a copiilor alolingvi conduce la excluderea tăcută a acestora din procesele de sprijin educațional [22]. În plus, curriculumul național nu include în mod sistematic componente de educație interculturală sau de pedagogie adaptativă, iar cadrele didactice nu beneficiază de oportunități de formare continuă relevante pentru lucrul într-un mediu multicultural. Această lipsă de competențe profesionale este evidențiată frecvent în literatura de specialitate ca fiind una dintre cauzele excluderii indirecte a elevilor migranți în sistemele educaționale contemporane [1; 3]. Programele educaționale nonformale și extracurriculare pot constitui un vector semnificativ în facilitarea procesului de integrare socială și culturală a elevilor migranți, oferindu-le acestora spații alternative de învățare, socializare și afirmare identitară [24].

În Republica Moldova, inițiative precum „STEAM on Wheels”, centrele de învățare digitală sau spațiile educaționale sprijinite de UNICEF au avut un impact pozitiv în comunitățile afectate de migrația refugiaților, în special în rândul copiilor ucraineni [22, pp. 14-15]. Totuși, caracterul temporar și geografic restrâns al acestor intervenții, precum și lipsa unei articulări formale cu sistemul public de educație, limitează potențialul lor de a produce transformări sistemice. Conform datelor din raportul de evaluare a nevoilor migranților, peste 70% dintre respondenții refugiați au declarat că nu au acces la activități extracurriculare, semnalând astfel absența unui cadru comprehensiv de incluziune educațională [22]. De asemenea, lipsa unui mecanism instituționalizat de sprijin material pentru copiii migranți constituie un obstacol major în asigurarea accesului egal la educație. Cheltuieli esențiale, precum transportul școlar, rechizitele, uniforme sau participarea la activități extracurriculare, nu sunt acoperite prin scheme de sprijin dedicate, iar autoritățile publice locale nu dispun de resurse alocate specific pentru integrarea acestei categorii de elevi. În aceste condiții, politicile educaționale riscă să devină reactive, iar inegalitățile de șanse tind să se consolideze în mod sistemic [21].

O problemă structurală esențială identificată în cadrul cercetării o constituie lipsa unui mecanism de coordonare interinstituțională între actorii implicați în educația și integrarea copiilor migranți. Ministerul Educației și Cercetării, Inspectoratul

General pentru Migrație, autoritățile publice locale și partenerii de dezvoltare nu dispun de o platformă comună de lucru, de un set unificat de obiective și indicatori sau de instrumente standardizate de raportare și monitorizare. Această lipsă de coordonare este reflectată în literatura internațională prin conceptul de „*governance void*” – un vid de guvernare ce afectează capacitatea sistemului educațional de a răspunde eficient provocărilor asociate migrației [18]. În consecință, multe dintre intervențiile educaționale destinate copiilor migranți rămân dependente de inițiativa locală sau de proiecte susținute prin finanțări externe, ceea ce perpetuează fragmentarea și accentuează disparitățile regionale în accesul la educație [21; 24].

Într-un sistem educațional care își propune să răspundă principiilor echității și incluziunii, mecanismele de monitorizare și evaluare nu trebuie percepute exclusiv ca instrumente tehnice de verificare, ci ca pârgii esențiale de responsabilizare instituțională și de ajustare a politicilor educaționale în funcție de dinamica realităților din teren [24; 21]. În cazul integrării educaționale a copiilor migranți, monitorizarea capătă un rol strategic, întrucât permite diagnosticarea timpurie a disfuncționalităților și orientarea intervențiilor în mod sustenabil, contextualizat și bazat pe dovezi [24; 21]. În pofida faptului că sistemul informațional pentru managementul educației a fost extins pentru a include date privind elevii refugiați, utilizarea acestor informații în procesele decizionale este, în practică, redusă. Instituțiile școlare nu dispun de mandate explicite, metodologii sau indicatori validați care să le permită evaluarea integrării școlare a copiilor migranți, iar colaborarea interinstituțională dintre autoritățile educaționale, Inspectoratul General pentru Migrație și administrațiile publice locale este sporadică și nesistematizată [9; 18]. Structurile raionale, deși teoretic responsabile de sprijinirea unităților școlare în implementarea politicilor educaționale, se confruntă cu limitări semnificative în ceea ce privește resursele umane, competențele specifice în domeniul migrației și existența unor protocoale de lucru interinstituționale. În lipsa unor linii directe clare, deciziile privind înmatricularea elevilor migranți, echivalarea studiilor sau asigurarea sprijinului lingvistic sunt adesea delegate informal directorilor de școală, ceea ce contribuie la variabilitatea și arbitraritatea practicilor [22, pp. 25–27].

Conform raportului de evaluare a nevoilor migranților, majoritatea direcțiilor raionale de învăță-

mânt nu colectează în mod sistematic date despre copiii migranți înscriși în școli, iar acolo unde o fac, datele nu sunt utilizate pentru analiză sau formularea de politici. În lipsa acestor informații, planificarea educațională locală rămâne reactivă, bazată pe percepții și presiuni ad-hoc, și nu pe date verificabile. Inspectoratele școlare teritoriale, deși responsabile teoretic de monitorizarea procesului educațional în teritoriu, nu au mandate sau metodologii clare pentru evaluarea incluziunii migranților în sistemul educațional. Vizitele de inspecție nu includ criterii privind accesul, adaptarea curriculară sau sprijinul lingvistic oferit elevilor migranți, iar rapoartele lor nu evidențiază situația acestei categorii. Mai mult, autoritățile publice locale, în special primăriile și direcțiile educației, nu sunt implicate în mod sistematic în monitorizarea progresului școlar al copiilor migranți [18]. O altă dimensiune esențială a monitorizării într-o abordare participativă este implicarea comunității și a organizațiilor locale. Deși în unele cazuri ONG-urile au oferit sprijin metodologic și resurse școlilor pentru includerea copiilor refugiați, aceste intervenții nu au fost însoțite de mecanisme de evaluare a impactului sau de parteneriate instituționalizate cu autoritățile de stat. De asemenea, părinții migranți sunt rar consultați în procesul de luare a deciziilor educaționale, iar școlile nu dispun de mecanisme de feedback incluzive sau multilingve care să permită implicarea acestora. În literatura de specialitate, participarea părinților este considerată un indicator critic pentru succesul programelor de incluziune [3; 24].

În contextul globalizării și al mobilității crescute, sistemele educaționale sunt chemate să răspundă unor realități sociale tot mai diverse, în care incluziunea nu mai poate fi tratată doar ca o problemă de acces, ci mai ales ca o chestiune de participare, adaptare și justiție educațională. Evaluarea participativă a devenit, în acest sens, un instrument strategic tot mai frecvent utilizat în politicile educaționale care vizează incluziunea grupurilor vulnerabile, în special a copiilor migranți. Această abordare se bazează pe ideea că beneficiarii procesului educațional – elevii, părinții, profesorii și comunitatea – trebuie implicați activ în toate etapele procesului de evaluare, nu doar ca surse de date, ci ca parteneri în definirea scopurilor, în interpretarea rezultatelor și în formularea direcțiilor de acțiune [24]. În Republica Moldova evaluarea participativă nu face încă parte din cultura instituțională a școlilor, în ciuda faptului că legislația în vigoare creează premise favorabile.

Codul Educației (nr. 152/2014) recunoaște participarea comunității școlare la luarea deciziilor, iar Legea privind transparența în procesul decizional (nr. 239/2008) impune consultarea publică în elaborarea politicilor locale. Cu toate acestea, aceste principii nu au fost transpuse într-un cadru metodologic aplicabil procesului de evaluare a incluziunii educaționale, în special în ceea ce privește grupurile de copii migranți. Autoevaluarea școlară, reglementată de metodologia MEC, rămâne centrată pe indicatori administrativi și nu prevede implicarea directă a beneficiarilor, mai ales a celor din medii vulnerabile.

Conform datelor din raportul de evaluare a nevoilor migranților [22], în cele 15 instituții analizate din regiunile Chișinău, Bălți și Cahul, doar două au raportat forme de consultare cu părinți migranți, iar participarea elevilor la procese de evaluare s-a limitat la acțiuni simbolice. Modelele de participare a elevilor și părinților la procesele de evaluare sunt slab formalizate sau absente în majoritatea școlilor. Inițiativele dezvoltate de ONG-uri, precum atelierele comunitare sau grupurile de feedback implementate în școli din Chișinău, Bălți și Cahul, demonstrează rezultate promițătoare, dar nu sunt parte a unui cadru metodologic național, ceea ce limitează transferabilitatea și sustenabilitatea acestora. În lipsa unor mecanisme structurale, participarea se reduce la inițiative locale sau proiecte pilot, fără continuitate și fără impact asupra politicilor școlare. Prin comparație, în alte sisteme educaționale europene, evaluarea participativă este integrată în evaluările instituționale și sprijinită prin metodologii naționale. De exemplu, în Germania și Suedia, școlile cu profil multicultural implică elevii și părinții migranți în consiliile consultative ale instituției, în procesul de planificare curriculară și în evaluarea serviciilor școlare prin platforme digitale de feedback și interviuri recurente [10], [18]. Aceste practici s-au dovedit eficiente în identificarea barierelor invizibile, în ajustarea intervențiilor educaționale și în creșterea gradului de apartenență și retenție școlară a elevilor. Pentru ca evaluarea participativă să devină o practică funcțională și sustenabilă în sistemul educațional din Republica Moldova, este necesară construirea unei arhitecturi metodologice care să răspundă atât principiilor internaționale privind incluziunea [24], cât și particularităților sociale și administrative ale sistemului educațional național. Această arhitectură ar trebui să fie articulată în jurul a cinci componente cheie (Tabelul nr. 1), fiecare cu rol esențial în garantarea

unei evaluări echitabile, relevante și aplicabile. Prima componentă vizează definirea unui set de indicatori de incluziune educațională, care să permită monitorizarea progresului și a calității integrării copiilor migranți în școli. Acești indicatori trebuie să includă atât variabile cantitative – precum rata de înscriere, frecvența școlară, performanța academică și retenția – cât și dimensiuni calitative, precum percepțiile elevilor privind mediul școlar, nivelul de acceptare resimțit, gradul de participare la activități extracurriculare sau satisfacția părinților în relația cu școala. În mod esențial, acești indicatori trebuie să fie dezagregați în funcție de statutul de migrație, limba vorbită, vârstă, gen și regiune, pentru a reflecta în mod fidel diferențele dintre grupuri și a evita generalizările simplificatoare.

A doua dimensiune importantă o constituie selecția și adaptarea instrumentelor participative utilizate în procesul de evaluare (Tabelul 1). Acestea trebuie să fie accesibile, cultural sensibile și relevante pentru contextul școlar din Republica Moldova. Se recomandă utilizarea de chestionare multilingve, interviuri ghidate cu elevii și părinții, grupuri de discuție facilitate, hărți de incluziune (în care elevii identifică spațiile în care se simt în siguranță și cele care le creează disconfort), metode vizuale precum photovoice (fotografii tematice comentate de copii) și jurnalul personal al elevului ca instrument de reflecție. Aceste metode permit exprimarea nuanțată a experienței educaționale, chiar și în condiții de competență lingvistică limitată. Cea de-a treia componentă presupune definirea clară a actorilor implicați în evaluare. Dincolo de cadrele didactice și personalul managerial, este esențială includerea elevilor, părinților migranți, reprezentanților autorităților publice locale și ai ONG-urilor cu experiență în educație și incluziune. Fiecare actor aduce o perspectivă distinctă asupra procesului educațional, iar agregarea acestor perspective este ceea ce conferă evaluării participative caracterul său transformator. La nivel instituțional, evaluarea participativă ar trebui integrată formal în ciclul anual de autoevaluare a școlilor, conform metodologiei Ministerului Educației și Cercetării. Această integrare ar implica elaborarea unui ghid metodologic național, însoțit de modele de instrumente validate, proceduri de aplicare și criterii de calitate. Rolul direcțiilor teritoriale ar fi de a oferi suport tehnic și formativ, iar responsabilitatea pentru colectarea și analizarea datelor ar trebui partajată între echipa managerială a școlii și consi-

Tabelul nr. 1. Componentele arhitecturii participative pentru evaluarea incluziunii educaționale a copiilor migranți

Componentă	Descriere adaptată contextului Republicii Moldova
Indicatori de incluziune educațională	Combinarea datelor cantitative (ex.: înscriere, participare, progres) cu indicatori calitativi (ex. percepția elevilor, satisfacția părinților), dezagregați după migrație, limbă, gen, regiune.
Instrumente participative	Chestionare multilingve, interviuri, grupuri de discuție, hărți de incluziune, metode vizuale (ex. photovoice), jurnale de reflecție.
Actori implicați	Elevi, părinți migranți, cadre didactice, directori, autorități locale și ONG-uri educaționale.
Cadru instituțional de implementare	Integrarea procesului participativ în autoevaluarea anuală a școlii, cu suport metodologic din partea MEC și a direcțiilor teritoriale.
Formare profesională	Instruire continuă în evaluare participativă, comunicare interculturală, leadership educațional pentru incluziune.

Sursa: elaborat de autor, în baza datelor și literaturii de specialitate analizate.

liile participative locale. Succesul oricărui model de evaluare participativă depinde de investiția în formarea profesională a cadrelor didactice, directorilor și altor actori educaționali. Este necesar ca temele de comunicare interculturală, leadership participativ, metode de evaluare calitativă și gestionarea diversității să fie integrate în oferta de dezvoltare profesională continuă a profesorilor. Instituțiile de formare, centrele metodice și universitățile pedagogice pot juca un rol strategic în diseminarea acestor competențe.

Această arhitectură nu presupune un efort excesiv din partea instituțiilor școlare, dar solicită o schimbare de paradigmă: de la o cultură a conformității, bazată pe raportare birocratică, către o cultură a reflecției colective, centrată pe vocea beneficiarilor și pe adaptarea permanentă la realitatea din teren. O astfel de abordare ar consolida nu doar incluziunea educațională a copiilor migranți, ci și capacitatea întregului sistem educațional de a deveni mai receptiv, mai democratic și mai rezilient în fața schimbărilor sociale [3], [24].

Într-un context educațional caracterizat prin instabilitate demografică, provocări sistemice și presiuni multiple asupra instituțiilor de învățământ, este esențial ca analiza intervențiilor educaționale să depășească nivelul descriptiv și să ofere o înțelegere strategică a capacităților, blocajelor și perspectivelor de dezvoltare. Analiza SWOT (Tabelul 2) răspunde acestei nevoi, oferind un cadru metodologic care permite evaluarea simultană a factorilor interni și externi ce influențează capacitatea sistemului educațional din Republica Moldova de a integra copiii migranți [4], [9], [21]. Mai jos este prezentată Analiza SWOT pentru educația migranților în Republica Moldova.

Această analiză evidențiază faptul că Republica Moldova dispune de un cadru instituțional și legal favorabil, dar care nu este suficient valorificat din cauza lipsei de coerență, capacitate instituțională și resurse dedicate. Inițiativele locale și pilot reprezintă puncte de plecare promițătoare, însă fără integrare sistemică și susținere metodologică, ele riscă să rămână izolate. Prin valorificarea oportunităților oferite de sprijinul internațional și prin introducerea de mecanisme participative, sistemul educațional poate deveni mai pregătit să răspundă nevoilor copiilor migranți într-un mod sustenabil și echitabil.

Concluzii:

Cercetarea a reliefat o serie de disfuncționalități sistemice care împiedică realizarea unei incluziuni educaționale depline a copiilor migranți în Republica Moldova. În ciuda unui cadru normativ care garantează accesul la educație [6], [19] și a existenței unor inițiative locale susținute de parteneri internaționali [22], intervențiile educaționale se dovedesc adesea fragmentare și insuficient ancorate în practici bazate pe evidențe [9], [13]. Lipsa unor politici lingvistice coerente, absența sprijinului psihopedagogic specializat și limitarea oportunităților extracurriculare reflectă o abordare predominant administrativă, care nu răspunde complexității nevoilor copiilor migranți [5], [17]. În plus, evaluarea și monitorizarea procesului de integrare educațională sunt slabe sau inexistente, ceea ce duce la o planificare educațională improvizată, lipsită de instrumente riguroase de analiză [16], [21]. Un alt aspect esențial este participarea redusă a părinților și elevilor migranți în procesele decizionale și evaluative, fapt care limitează validarea intervențiilor și reduce eficiența integrării sociale și educaționale [3], [20].

Tabelul nr. 2. Analiza SWOT – Educația migranților în Republica Moldova

Puncte tari (Strengths)	Puncte slabe (Weaknesses)
- Cadrul legal național garantează accesul la educație pentru toți copiii, inclusiv migranți [6], [19]. - Existența unei infrastructuri instituționale (MEC, direcții teritoriale, SIME, etc) [22]. - Interes crescut din partea actorilor internaționali pentru sprijinirea incluziunii educaționale. - Inițiative pilot reușite dezvoltate în parteneriat cu ONG-uri [22].	- Aplicare neuniformă a politicilor educaționale la nivel local, în lipsa unor proceduri standard și a unei monitorizări eficiente [9], [22]. - Lipsa de date dezagregate pe criterii de migrație, etnie, limbă și statut socio-economic în planificarea educațională [21], [16]. - Număr redus de profesori instruiți pentru lucrul cu elevii migranți sau pentru predarea limbii române ca limbă non-maternă [5], [22]. - Absența mecanismelor de evaluare participativă și implicare sistematică a părinților și elevilor migranți în procesul decizional [20].
Oportunități (Opportunities)	Amenințări (Threats)
- Posibilitatea integrării evaluării participative în ciclul anual de autoevaluare școlară, în baza recomandărilor internaționale [24]. - Acces la fonduri internaționale pentru educație incluzivă (ex. fonduri UE, ONU, granturi pentru educație în situații de urgență) [26]. - Alinierea cu obiectivele Agendei 2030 (SDG 4 – educație de calitate, echitabilă și incluzivă pentru toți) [24]. - Dezvoltarea unor metodologii și ghiduri pentru integrarea lingvistică și interculturală în curriculum [1], [3].	- Continuarea migrației forțate (ex. criza din Ucraina) poate depăși capacitatea administrativă a sistemului educațional [12], [25]. - Percepții sociale negative asupra migranților pot afecta voința politică de a extinde programele de incluziune [18]. - Risc de dependență excesivă de finanțări externe, fără dezvoltarea unei infrastructuri sustenabile la nivel național [21]. - Inechitățile regionale persistente (urban/rural, nord/sud) pot adânci excluderea educațională a copiilor migranți vulnerabili [9], [22].

Sursa: Rezultatele cercetării, în baza datelor și literaturii de specialitate analizate.

Recomandări:

În vederea consolidării incluziunii educaționale a copiilor migranți în Republica Moldova, este necesară o abordare sistemică, ancorată în principii de echitate, participare și coerență interinstituțională. Pe baza constatărilor cercetării, se formulează următoarele recomandări strategice:

- Instituirea unui cadru metodologic național pentru evaluarea incluziunii educaționale.** Acest cadru ar trebui să includă seturi de indicatori relevanți, cantitativi și calitativi, precum: rata de înscriere și frecvență școlară a copiilor migranți, nivelul de progres academic, participarea la activități extracurriculare, percepțiile elevilor și părinților asupra integrării și calității educației. Indicatorii trebuie dezagregați în funcție de statutul de migrație, limba vorbită, sex, vârstă și regiune geografică, pentru a oferi o imagine fidelă a diversității situațiilor educaționale [21], [22], [24];
- Integrarea evaluării participative în ciclul anual de autoevaluare instituțională**

a școlilor, prin dezvoltarea unei metodologii naționale care să încurajeze implicarea elevilor și părinților migranți în procesele decizionale educaționale. Aceasta presupune elaborarea unor ghiduri practice, exemple de instrumente (ex. chestionare multilingve, interviuri, focus grupuri, metode vizuale) și formarea echipelor manageriale în facilitarea acestui proces [1], [3], [20];

- Consolidarea sistemului de colectare și analiză a datelor educaționale dezagregate**, prin extinderea capacităților platformei SIME și asigurarea interoperabilității între sistemele gestionate de MEC, Inspectoratul General pentru Migrație și direcțiile locale de educație. Aceste date ar trebui să fie utilizate nu doar pentru raportare, ci și pentru diagnoză, planificare strategică și alocare eficientă a resurselor [12], [16];
- Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și a personalului de sprijin**, cu accent pe competențele interculturale, predarea limbii române ca limbă

non-maternă, abordările sensibile la traume și evaluarea adaptată contextelor diverse. Instituțiile responsabile pentru formarea inițială și continuă – universitățile pedagogice, centrele metodice și MEC – ar trebui să elaboreze module specializate, să le includă în oferta standard de formare, dar și să încurajeze participarea tinerilor specialiști prin burse, mentorat și stagii în școli cu diversitate lingvistică și culturală [4], [5], [7];

5. Alocarea de fonduri dedicate pentru incluziunea educațională a copiilor migranți, prin bugetarea separată a următoarelor tipuri de cheltuieli: transport școlar, rechizite, traducerea materialelor didactice, servicii psihoeducaționale, activități extracurriculare și formare profesională. În acest sens, este recomandabilă crearea unui subprogram bugetar național în cadrul finanțării educației incluzive [14], [21];

6. Crearea unui mecanism național de coordonare interinstituțională, care să reunească reprezentanți ai MEC, Inspectoratului General pentru Migrație, autorităților publice locale și ai ONG-urilor cu expertiză în domeniul educației. Acesta ar trebui să aibă un mandat clar, să elaboreze planuri comune de acțiune și să asigure monitorizarea continuă a implementării măsurilor de incluziune [18], [26];

7. Documentarea și scalarea bunelor practici dezvoltate în regiunile-pilot (Chișinău, Bălți, Cahul) de către organizații precum People in Need, Keystone Moldova sau UNICEF, prin elaborarea unor studii de caz și

ghiduri de replicare. Aceste inițiative ar trebui sprijinite financiar și metodologic pentru a putea fi extinse la nivel național [22], [27];

8. Promovarea unei culturi instituționale a responsabilității și reflecției colective, care să înlocuiască abordarea birocratică bazată pe conformitate. Evaluarea participativă, adaptarea curriculară și dialogul școală-comunitate trebuie să devină instrumente constante de îmbunătățire a calității educației pentru toți [2], [6];

9. Dezvoltarea unei strategii naționale pentru atragerea și susținerea cadrelor didactice capabile să lucreze în contexte educaționale diverse. Această strategie ar trebui să abordeze, pe lângă formarea inițială și continuă, și măsuri concrete pentru motivarea alegerii carierei didactice (ex. stimulente financiare, promovarea profesiei în rândul tinerilor, condiții atractive de muncă), cu prioritate pentru zonele defavorizate sau cu o concentrare mare de copii migranți. Formarea de specialiști cu competențe lingvistice internaționale și sensibilitate interculturală trebuie susținută prin colaborări interinstituționale și investiții dedicate.

Implementarea acestor recomandări presupune angajament politic, alocare adecvată de resurse și o colaborare constantă între instituțiile statului, comunitățile locale și partenerii internaționali. Doar astfel se poate face trecerea de la soluții improvizate și fragmentare către o politică educațională coerentă, incluzivă și adaptată provocărilor actuale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arnot M., & Pinson H. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. University of Cambridge.
2. Ball S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
3. Banks J. A. (2013). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 225–246). John Wiley & Sons.
4. Bocoș M., & Jucan D. (2019). *Politici educaționale și incluziune socială: premise, provocări și perspective*. Presa Universitară Clujeană.
5. Bulai A. (2018). *Educația interculturală în contextul migrației: o abordare critică*. Editura Lumen.
6. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. (2014). https://mecc.gov.md/sites/default/files/codul_educatiei_republicii_moldova.pdf

7. Cozma T. (Coord.). (2011). *Educația în societatea cunoașterii*. Iași: Editura Polirom.
8. Cucoș C. (2009). *Diversitate și educație interculturală* (Ed. a 2-a revizuită). Iași: Editura Polirom.
9. Duca I. (2020). *Incluziunea educațională în Republica Moldova: realități și perspective*. Chișinău: Editura CEP USM.
10. Dryden-Peterson S. (2011). *Refugee education: A global review*. UNHCR. <https://www.unhcr.org>
11. Dryden-Peterson S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
12. General Inspectorate for Migration. (2024). *Statistici privind migrația și educația copiilor migranți*. Chișinău: Ministerul Afacerilor Interne al Republicii Moldova.
13. Gremalschi A. (2017). Educația incluzivă în școlile din Moldova – între ideal și realitate. În: *Revista Pedagogie Modernă*, (1), 55–66.
14. Guvernul Republicii Moldova. (2022). *Programul de gestionare a migrației, azilului și integrării străinilor 2022–2025*. Chișinău: Guvernul RM.
15. Hotărârea Guvernului nr. 115/2023 privind organizarea cursurilor gratuite de limba română pentru străini. (2023). <https://www.legis.md>
16. International Organization for Migration (IOM). (2021). *Migration Governance Indicators – Moldova*. <https://publications.iom.int>
17. International Organization for Migration (IOM). (2023). *DTM Moldova – Integration Assessment Report: Evaluarea condițiilor de integrare a migranților în Bălți și Cahul*. <https://dtm.iom.int>
18. Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses across EU Member States*. RAND Europe. <https://www.rand.org>
19. Legea nr. 274/2011 privind integrarea străinilor în Republica Moldova. (2011). *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 179–181 din 02.09.2011. <https://www.legis.md>
20. Mămăligă, N. (2021). Participarea elevilor și părinților în autoevaluarea școlară: între retorică și realitate. *Educația Plus*, (3), 84–92.
21. OECD. (2023). *PISA 2022 results – Volume I: The state of learning outcomes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa>
22. People in Need. (2024). *Needs assessment report – Cities and Regions for All (CR4A)*. PIN Moldova. <https://www.peopleinneed.net>
23. UNESCO. (2019). *Framework for the integration of migrant children in education systems*. <https://unesdoc.unesco.org>
24. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education – All means all*. <https://www.unesco.org/reports/gem-report/2020/inclusion>
25. UNHCR. (2023). *Access to education for refugee children in Eastern Europe: A regional overview*. <https://www.unhcr.org>
26. UNICEF. (2022). *Inclusion of refugee and migrant children in education systems: Promising practices and challenges in Europe*. <https://www.unicef.org/eca>
27. UNICEF Moldova. (2022, 2023). *Inclusion through education reports*. <https://www.unicef.org/moldova>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.04>
 CZU: 37.091:373.3:159.9:16

ÎNVĂȚAREA EXTERIORITĂȚII ÎN BAZA REALITĂȚII AUGMENTATE

Ciprian SGAIBĂ,

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

ORCID: 0009-0001-0655-1642

E-mail: scaibaciprian@yahoo.com

Rezumat. Obiectivul articolului este de a trece în revistă unele implicații ale noțiunii de realitate augmentată (RA), de a clarifica relațiile dintre RA și alte tehnologii la care ne referim: realitate virtuală (RV) și realitate mixtă (RM), și propune o analiză a factorilor care sunt importanți pentru perceperea, înțelegerea și învățarea exteriorității de către elevi. În vederea realizării acestui deziderat, prezentăm un excurs filosofic asupra modului în care este interpretată această exterioritate, trecem în revistă unele trăsături specifice ale percepției realității de către elevii din clasele primare, extindem discuția la relația dintre realitatea augmentată, realitatea virtuală și realitatea mixtă. Toate noile tehnologii provoacă schimbări în viața de zi cu zi, în modul în care ne percepem, în care relaționăm și interacționăm cu ceilalți, în modul în care vedem lumea și în felul în care percepem ceea ce facem și cum facem. Suntem pe cale să trăim o transformare digitală profundă și cu impact, în care interacțiunile și relațiile devin din ce în ce mai digitale, un dezavantaj potențial fiind că această situație poate duce la diminuarea prezenței noastre și a relațiilor în lumea analogică (fizică). Pe astfel de temeuri, reperăm clarificările teoretice în definirea și susținerea semnificației noțiunii de realitate, adjudecată în concordanță cu realitatea augmentată în procesul de învățare în școală. Nu însă înainte de a dinamiza anumite acțiuni investigaționale care să dezvăluie procesul „conștientizării” realității de către ființele umane.

Realitatea augmentată (RA), care permite conectarea perfectă a domeniilor digital și fizic, este una dintre cele mai noi tehnologii aplicate în educație. A început deja să fie promițător în a ajuta elevii să învețe mai eficient și să crească reținerea cunoștințelor, în comparație cu interfețele desktop 2D tradiționale. De asemenea, oferim un parcurs analitic în domeniul educației bazate pe realitatea augmentată. În cele din urmă, ne referim la unele dificultăți și oportunități ale tehnologiei realității augmentate în învățare.

Cuvinte-cheie: realitate augmentată, realitate virtuală, exterioritate, gândire, interacțiune, imersiune.

LEARNING OUTSIDE BASED ON AUGMENTED REALITY

Summary. The objective of the article is to review some implications of the notion of augmented reality (AR), to clarify the relationships between AR and other technologies to which we refer: virtual reality (VR) and mixed reality (MR), and proposes an analysis of the factors that are important for the perception, understanding and learning of exteriority by students. In order to achieve this goal, we present a philosophical excursion on the way in which this exteriority is interpreted, we review some specific features of the perception of reality by students in primary grades, we extend the discussion to the relationship between augmented reality, virtual reality and mixed reality. All new technologies cause changes in everyday life, in the way we perceive ourselves, in the way we relate and interact with others, in the way we see the world and in the way we perceive what we do and how we do it. We are about to experience a profound and impactful digital transformation, in which interactions and relationships are becoming increasingly digital, a potential disadvantage being that this situation may lead to the diminution of our presence and relationships in the analog (physical) world. On such grounds, we identify theoretical clarifications in defining and supporting the meaning of the notion of reality, adjudged in accordance with augmented reality in the learning process in school. But not before dynamizing certain investigative actions that reveal the process of “awareness” of reality by human beings.

Augmented reality (AR), which allows the perfect connection of the digital and physical domains, is one of the newest technologies applied in education. It has already begun to show promise in helping students learn more effectively and increase knowledge retention, compared to traditional 2D desktop interfaces. We also provide an analytical path in the field of education based on augmented reality. Finally, we refer to some difficulties and opportunities of augmented reality technology in learning.

Keywords: augmented reality, virtual reality, externality, thinking, interaction, immersion.

Introducere. Percepția filosofică asupra realității. Conform lui G. Hegel, cunoașterea *exteriorității* se referă la obiecte ce sunt date conform principiilor de analiză universale. Hegel se întreba cum se conectează cunoștințele superioare ale gândirii pure cu o cunoaștere a externalității și, până la urmă, se ajunge la adevăr prin gândirea pură, lăsând în urmă toate formele finite. Concepând logica ca investigarea produselor gândirii într-un fel care nu presupune o distincție de bază între posibilitate și realitate, Hegel rupe cu anumite moduri tradiționale de a înțelege despre ce este logica. În primul rând, Hegel susține că logica nu este niciodată formală; are întotdeauna conținut [9, p. 40]. În al doilea rând, Hegel consideră că concepția unei logici ce este pur formală se bazează pe trei noțiuni, și anume: (a) există o lume care este separată de gândire, iar această gândire își primește conținutul din lumea respectivă; (b) gândirea este cumva „mai puțin reală” decât obiectele; (c) gândirea trebuie să se supună obiectului pentru a fi adevărată.

Când gândim sintetic „ființa vie”, gândim ceva care este legat atât de pământ, cât și în afară de pământ în același timp. Aici, se poate zice, se evidențiază limitele capacității noastre de a înțelege universalul sintetic. Într-o intuiție a spațiului piesele sunt aranjate spațial, ceea ce pur și simplu înseamnă că pot exista una lângă alta în cadrul aceluiași întreg fără a exclude („contrazice”) celelalte părți și intuim direct cum aparțin diferitele părți aceluiași întreg [*Ibidem*, p. 43].

În felul acesta, constatăm că există două moduri generale de a înțelege legătura dintre logica lui Hegel și realitatea empirică. Prima, care poate fi numită *interpretare epistemologică*, spune că logica lui Hegel prezintă principii de reglementare. A doua este *interpretarea ontologică*, conform căreia Hegel pretinde că ne prezintă cunoștințe despre diverse feluri naturale și legi. Este clar că Hegel preferă anumite moduri de înțelegere a realității empirice și el face asta pe baza modului în care înțelege cum funcționează rațiunea, așa cum este explicat în logica sa [9, p.46].

Esența este că modul în care gândim obiectele empirice este în cele din urmă contingent. Nu există nicio modalitate de a ști că markerii de identificare pe care îi selectăm în procesul de cunoaștere se conectează cu adevărat cu esența lucrurilor pe care le avem în vedere. După cum afirmă Hegel, cunoștințele noastre despre organisme sunt contingente, deoarece natura însăși este extrem de

contingentă. Formele de natură nu pot fi aduse într-un „sistem absolut”. „Alteritatea” naturii nu este impenetrabilă; gândirea este exact capacitatea de a se angaja cu alteritatea. Trebuie să ne apropiem discursiv de natură și realitatea empirică, fiind siguri că natura nu pune nicio limită pentru înțelegerea noastră [9, p. 47].

Din anumite considerente, nu stăruim asupra diversității gândirii hegeliene, în schimb încercăm să punem în construcția noastră analitică câteva aserțiuni pe marginea percepției filosofice a realității. Astfel, pe cale de consecință, introducând în ecuație unele idei în acest sens, ne aliniem la acestea din perspectiva rolului lor în învățarea exteriorității.

Dacă ne referim la o perspectivă asupra realității împotriva unei mulțimi care laudă și pare încântată de „hainele cele noi ale împăratului” din povestea lui Andersen, ajungem la o realitate în care „Împăratul e gol!”. În acest caz, mulțimea are un comportament care este o expresie a ceea ce se numește „ignoranță pluralistă”. Declară că „vede” altceva din teamă sau din obediență, chiar dacă asta contrazice evident realitatea [Apud 7].

Adresându-ne explicației psihologilor, aflăm că în mintea noastră funcționează două cadrane: *sistemul 1*, care operează automat și rapid, cu efort redus sau nul și *sistemul 2*, care acordă atenția necesară activităților mintale solicitante, printre care se numără calculele complicate și rațiunea care face alegeri și decide la ce să ne gândim și ce să facem. Lejeritatea cognitivă, iluziile de memorie, iluziile de adevăr sunt asociate *sistemului 1*. Acesta are o abordare asupra realității caracterizată ca intuitivă. Oamenii fac comutarea în *sistemul 2*, într-un mod mai angajat și mai analitic, atunci când este solicitată „încordarea cognitivă”, mai clar, atunci când fac un efort [*Ibidem*].

La o sinteză simplă, până aici, rezultă că realitatea este foarte personală, individuală, complexă (prelucrată în sistemul 2) și, în același timp, poate fi „flexibilă” și determinată de grupul căruia îi aparținem – cultural, profesional, situațional, afectiv, emoțional. Detaliile identității individuale se risipesc în tendința (care aparține sistemului 1) de a construi, din confort și/sau interes, pentru ceilalți, „impresii” care sunt în consonanță cu cele ale grupului [7].

Pe astfel de temeuri, reperăm clarificările teoretice în definirea și susținerea semnificației noțiunii de realitate, adjudecată în concordanță cu realitatea augmentată în procesul de învățare

în școală. Nu însă înainte de a dinamiza anumite acțiuni investigaționale care să dezvăluie procesul „conștientizării” realității de către ființele umane.

Datele studiate reflectă faptul că în decursul istoriei ființele umane au căutat mereu modalități vizuale pentru a-și exprima imaginația, creativitatea și dorința de a merge dincolo de lumea fizică [3]. Există multe exemple în istorie unde putem identifica dorința de a reprezenta și experimenta lucrurile în mod vizual. Putem menționa epoca preistorică și putem merge înapoi cu circa 15.000 de ani la Lascaux (o peșteră de pe teritoriul actual al Franței). Atunci, oamenii au creat circa 600 de picturi pe pereții peșterii, reprezentând animale mari, fiind denumită în prezent „Marea sală a taurilor”. Aceasta este una dintre primele reprezentări care ne-au rămas până acum ale capacității ființei umane de a *proiecta realități* dincolo de experiența sa individuală, într-un fragment dat de timp – permițându-le astfel celorlalți să experimenteze realități prin imersiunea în imaginile generate de alții [*Ibidem*].

Putem identifica multe exemple în decursul istoriei, însă un moment cheie în utilizarea tehnologiei pentru a crea un dispozitiv specific menit să imerseze utilizatorul într-o experiență virtuală a fost invenția stereoscopului de către Ch. Wheatstone în 1838. Stereoscopul le-a permis utilizatorilor să vadă două imagini separate pentru fiecare ochi, creând sentimentul unei imagini 3D unice. Acesta a fost un moment de răscruce în crearea unei experiențe portabile și personalizate de *realitate virtuală* [3].

Cu sprijinul tehnologiei, putem avea experiențe mai reale și mai concrete cu imersiune totală pentru simțurile noastre. Acest lucru este posibil prin intermediul virtualizării și augmentării realităților noastre sau prin combinarea ambelor într-un mediu mixt. În general, este demonstrat că creierul nostru operează și interacționează în 3D – acesta este *modul nostru firesc* de a interacționa cu lumea din jurul nostru. În realitate nu suntem consumatori adevărați de ecrane 2D, pur și simplu ne-am obișnuit așa. Acum că avem posibilitatea de a interacționa în 3D, ne reîntoarcem la rădăcinile noastre de interacțiune firească – chiar dacă în acest context special, interacțiunea este digitală [3].

Discuții:

Ancorajul realitate augmentată – realitate virtuală – realitate mixtă. Deși noțiunea de realitate augmentată a început să apară în educație cu o frecvență tot mai mare, acest lucru se întâmplă fără ceea ce ar putea fi considerat în mod rezonabil

o epuizare conceptuală totală. Utilizarea termenului este în acord cu diferite definiții care pun în evidență unele întrebări despre care considerăm că merită luate în discuție. Potrivit Societății elvețiene a realității virtuale și augmentate, *realitatea augmentată* (RA) suprapune un conținut creat digital pe mediul lumii reale a utilizatorului. Experiențele de realitate augmentată (RA) pot varia de la text informativ suprapus pe obiecte sau locuri până la obiecte virtuale fotorealiste interactive.

Realitatea augmentată nu este sinonimă cu realitatea virtuală. Una dintre diferențele principale este că, în timp ce RV poate cufunda utilizatorul astfel încât să nu poată vedea lumea reală din jurul său, RA îi permite utilizatorului să vadă o lume reală care este completată cu elemente virtuale. Mediile RA oferă, de asemenea, interactivitate 3D în timp real. *Realitatea virtuală* (RV) este un mediu complet imersiv pentru utilizator, care afectează sau modifică informațiile obținute pe cale senzorială (de exemplu, prin simțurile văzului, auzului, tactil și olfactiv), care poate permite interacțiunea cu aceste informații senzoriale bazate pe implicarea utilizatorului în lumea virtuală [Apud 3].

În ideea de a evidenția specificul fenomenelor respective, putem deduce că realitatea virtuală este susținută de un mediu generat complet de computer, iar realitatea augmentată se poziționează între lumea digitală generată de computer și lumea reală. Devine clar că RA și RV sunt legate și că este destul de valid să luăm în considerare aceste două concepte împreună. Viziunea comună asupra unui mediu RV este una în care utilizatorul este cufundat total într-o lume complet sintetică, care poate sau nu imita proprietățile unui mediu real, existent sau fictiv, dar care poate depăși și limitele fizice ale realității prin crearea unei lumi în care legile fizice care guvernează gravitația, timpul și proprietățile materialelor durează mai mult. În contrast, un mediu strict din lumea reală trebuie în mod clar să fie constrâns de legile fizicii. Mai degrabă decât să privim cele două concepte pur și simplu drept antiteze, este mai convenabil să le vedem ca fiind situate la capetele opuse ale unui *continuum*, după cum afirmă P. Milgram [6, p.283]

La rândul său, *realitatea mixtă* (RM) combină nelimitat mediul lumii reale a utilizatorului cu conținutul creat digital, în care ambele medii coexistă pentru a crea o experiență hibridă. În RM obiectele se comportă sub toate aspectele ca și cum ar fi prezente în lumea reală, de exemplu, sunt

ocolite de obiectele fizice, iluminarea acestora este consecventă cu sursele reale de iluminare din mediu, arată ca și cum ar fi în același spațiu cu utilizatorul. Pe măsură ce utilizatorul interacționează cu obiectele reale și virtuale, obiectele virtuale vor reflecta modificările din mediu așa cum ar face-o orice obiect real în același spațiu [3].

Așadar, conceptul de AR se definește în contextul *continuumului realitate-virtualitate*, referindu-se și la realitatea mixtă, cu medii de afișare fie complet grafice, fie complet imersive, parțial imersive sau altfel, la care a fost înregistrată o anumită cantitate de „realitate” (video sau textură mapată). Această clasă de afișaje este extinsă pentru a include situații în care obiecte reale, cum ar fi mâna utilizatorului, poate fi introdusă în lumea grafică, pentru a indica, a apuca etc. [6, p.285].

Deși continuumul RV se întinde pe spațiul RM, unidimensionalitatea sa este prea simplă pentru a evidenția diferiți factori care disting un sistem de RA de RV. Ca atare, realitatea, adică unele medii, sunt în primul rând virtuale, în sensul că au fost create artificial, prin computer, în timp ce altele sunt în primul rând reale. Taxonomia tridimensională de amestec a lumii reale și virtuale se bazează pe mai mulți factori. Prin urmare, afișajele de realitate augmentată (RA) în sens general, în contextul unui *continuum realitate-virtualitate* (RV), care variază de la medii complet reale la medii complet virtuale și cuprinde o clasă mare de afișaje, le numim realitate mixtă (RM) [6, p.291].

Aici este necesară precizarea că, uneori, RM ar putea fi confundată cu RA și viceversa, deoarece ambele se referă la un amestec dintre lumea reală și lumea digitală. Diferența esențială este că, în mediul RM, suntem capabili să interacționăm cu dispozitivele digitale – acestea nu sunt doar suprapuse pe lumea reală, devin o parte integrală a lumii în care putem să interacționăm cu ele. În RM atât lumea fizică, cât și lumea digitală sunt interconectate, reprezentate doar de către o realitate unică. Astfel, veriga virtualității este, esențial vorbind, o scară care merge de la lumea reală și realitatea fizică la un capăt și până la o realitate complet virtuală, la celălalt capăt [Apud 3].

Educația și realitatea augmentată. Educația și formarea reprezintă unul dintre domeniile în care RA și RV au un impact destul de mare, oferind șansa formării de experiențe de învățare care, altfel, sunt foarte greu de oferit. RA reacționează rapid la necesitatea de a actualiza competențele

și aptitudinile elevilor. Este utilă mai ales pentru predarea unor subiecte pe care elevii nu le pot experimenta la prima mână în lumea reală. S-a relevat faptul că elevii care au realizat schimbări mai mari în înțelegere manipulează imaginile virtuale într-un ciclu de „mută, examinează și mișcă din nou”. Natura 3D a experienței este parte integrantă a înțelegerii de către elevi a interrelațiilor dintre anumite fenomene, oferă un nivel superior de acces cognitiv la vizualizări complexe comparativ cu interfețele desktop convenționale [3].

AR este extrem de captivantă pentru copiii de școală primară, având potențialul, de exemplu, de a extinde abilitățile de gândire ale copiilor de nivel superior și de a face posibilă vizualizarea și manipularea obiectelor. De exemplu, cercetările actuale compară utilizarea AR, folosind interfața oglindă virtuală, cu metodele tradiționale de predare pentru a-i învăța pe copiii de 10 ani despre interrelațiile dintre pământ, soare și lună [4, p. 169].

Proiectarea de medii pe care elevii le pot manipula și explora, astfel încât să promoveze *învățarea bazată pe investigație*, împreună cu oferirea elevilor a oportunității de a manipula timpul, poziția, unghiurile, rotația și încurajându-i să reflecteze asupra implicațiilor acțiunilor lor, sunt cheie pentru realizarea unor *schimbări în înțelegere*. Aceasta este o modalitate eficientă de a promova înțelegerea temeinică, deoarece elevii pot descoperi fapte despre, de exemplu, dimensiunile relative ale elementelor, pentru a le putea construi, implicându-se activ în procesul de învățare.

Realitatea augmentată (RA), care permite conectarea perfectă a domeniilor digital și fizic, este una dintre cele mai noi tehnologii aplicate în educație. A început deja să fie promițător în a ajuta elevii să învețe mai eficient și să crească reținerea cunoștințelor, în comparație cu interfețele desktop 2D tradiționale. RA sprijină înțelegerea fenomenelor complexe, oferind experiențe vizuale și interactive unice care combină informații reale și virtuale și ajută la comunicarea problemelor abstracte [1, p.56]. În cele din urmă, RA poate permite noi forme de colaborare față în față și la distanță și experiențe de învățare partajate. Mai mulți elevi pot experimenta obiecte 3D din diferite puncte de vedere, interacționând cu obiectul și împărtășind informații, făcând învățarea, în esență, o *experiență de colaborare*. Astfel de capacități pot deveni bază pentru o serie de experiențe educaționale noi. Datorită posibilităților sale de vizualizare și interacțiune spațială avansată, RA oferă un mediu de învățare superior [1, p. 58].

Beneficiile educaționale ale RA. În baza acestor premise teoretice putem afirma că tehnologia RA eficientizează învățarea. Construirea și utilizarea scenelor RA combină rezolvarea activă a problemelor complexe și munca în echipă pentru a crea experiențe educaționale captivante, pentru a dezvolta abilități de știință, matematică sau limbă, această activitate sporind motivația și implicarea elevilor. După cum susține M. Billinghamurst, reamintirea poveștilor și înțelegerea lecturii sunt două domenii în care a observat rezultate educaționale pozitive prin folosirea acestei tehnologii, când copiii citează o carte de povești și folosesc paletele portabile pentru a muta personaje virtuale și a rezolva puzzle-uri simple. Copiii lucrează în perechi, ceea ce facilitează rezolvarea colaborativă a problemelor și le crește șansele de a găsi noi soluții. O astfel de *carte augmentată* combină secțiuni bazate pe text și secțiuni interactive RA. Cercetătorul afirmă că în cadrul acțiunilor experimentale copiii din grupul cu abilități înalte au putut să povestească semnificativ mai multe puncte cheie ale poveștii decât grupul cu abilități reduse. Cu toate acestea, cele două grupuri nu au arătat nicio diferență semnificativă în amintirea punctelor cheie ale poveștii. Se poate argumenta că, deoarece oferă o oportunitate de implicare în conținut interactiv, de cărțile augmentate ar putea beneficia elevii care sunt mai puțin capabili să înțeleagă materialele de învățare bazate pe text – în prezent mediul educațional predominant. Interactivitatea pare să fie esențială pentru implicarea în conținut. Copiii s-au referit la cărțile augmentate ca fiind jocuri și, când au fost întrebați ce le-a plăcut cel mai mult, au numit în mod constant evenimentele interactive. Aceste comentarii indică faptul că mediile educaționale RA sunt o completare valoroasă și captivantă pentru învățare și ar putea depăși unele dintre limitările metodelor bazate doar pe manuale, permițând elevilor să absoarbă materialul în funcție de stilul lor de învățare preferat [1, p. 60].

Experiențele educaționale RA sunt, deocamdată, creația ad-hoc fie a învățătorilor, dar care denotă o înțelegere mai mică a tehnologiei, fie a dezvoltatorilor cu o înțelegere mai mică a educației. Proiectarea experiențelor RA de generația actuală poate ajuta la maximizarea rezultatelor învățării și poate asigura ca profesorii să aplice tehnologia RA acolo unde este probabil să aibă cele mai multe beneficii. Rezultatele cercetării și studiile la clasă ale aplicațiilor educaționale RA sugerează cu tărie, afirmă M. Billinghamurst, că tehnologia este un instrument de învățare valoros. *Cărțile amplificate* sunt o extensie

a cărților tradiționale și pot fi un mijloc bun de a îmbogăți predarea și învățarea acasă. De asemenea, rezultatele arată că nivelul ridicat de interactivitate al RA îmbunătățește învățarea în special pentru elevii care învață prin metode kinestezice, vizuale și alte metode care nu sunt bazate pe text. Implicarea copiilor în crearea propriilor experiențe RA oferă o cale de învățare suplimentară. Astfel de aplicații îi motivează pe elevi să exploreze mediul înconjurător și să își dezvolte în colaborare abilitățile de rezolvare a problemelor.

Elevii din clasele primare percep tehnologia RA ca pe un joc. În fapt, jocurile educaționale mobile se împart, de obicei, în două grupuri principale: jocuri RA și jocuri participative simulate. În jocurile participative simulate elevii se bazează unii pe alții pentru a aduna informații și/sau a testa ipotezele în vederea înțelegerii mai bune a mecanismul de bază al unui sistem sau proces [8, p. 38]. Jocurile cu realitate augmentată (RA) sunt jocuri bazate pe locație sau pe contextul care integrează mediul fizic cu informații virtuale. Aceste jocuri folosesc tehnologia mobilă având scopul este de a evidenția obiectele de zi cu zi din lumea fizică prin îmbunătățirea acestora cu o mulțime de informații și comunicare digitală. În astfel de jocuri, copiii sunt încurajați să privească mai atent, mai profund sau diferit în mediul lor fizic, deoarece locațiile specifice sunt încorporate astfel cu o varietate de informații virtuale. Aceste jocuri sunt omniprezente, deoarece, teoretic, pot fi jucate oriunde, permițând jucătorilor să exploreze în profunzime o locație fizică. Una dintre provocările majore în proiectarea jocurilor educaționale în general este încorporarea învățării (obiectivelor pedagogice) în joc [8, p. 38].

Sintetizând un șir de studii privind realitatea augmentată [8, 6, 4, 1], putem afirma că beneficiile acestea se concretizează în următoarele elemente:

- ✓ contribuie la dezvoltarea înțelegerii elevilor;
- ✓ antrenează abilitățile de gândire ordonată;
- ✓ duce la îmbunătățirea motivației elevilor;
- ✓ stimulează dezvoltarea sentimentului de autenticitate;
- ✓ valorifică o experiență de învățare mai antrenantă;
- ✓ conduce la remedierea atitudinii față de învățare;
- ✓ stimulează percepția relevanței învățării în viața de zi cu zi;
- ✓ permite redimensionarea obiectelor (prea mari sau prea mici), oferind claritate;

- ✓ asigură contextualitatea relației dintre virtual și lumea reală;
- ✓ permite suprapunerea informațiilor relevante;
- ✓ stimulează concentrarea fără riscul supraîncărcării cognitive;
- ✓ asigură învățarea constructivă, situativă, bazată pe jocuri;
- ✓ promovează învățarea temeinică, superioară etc.

Deficiențe și orizonturi ale realității augmentate. Cu toate acestea, rămân unele obstacole în a face experiențele RA să fie o parte activă a procesului de învățare obișnuit. Una din cauze este lipsa instrumentelor de creare de conținut. Mulți dezvoltatori de conținut educațional, cum ar fi profesorii, nu au abilitățile foarte dezvoltate de programare și modelare 3D necesare în prezent pentru a proiecta experiențe RA. Pe de altă parte, pe măsură ce mai multe sisteme RA devin mobile, vor apărea noi oportunități de a crea experiențe educaționale extrem de captivante și interactive. Cercetările viitoare trebuie să abordeze oportunitățile și provocările unice ale sistemelor mobile și modul în care acestea pot îmbogăți predarea la clasă, precum și să ofere soluții noi de creație pentru elevi și profesori. De asemenea, este de presupus că tehnologia RA se va maturiza suficient pentru ca elevii, prin 2030, să construiască în mod obișnuit conținut educațional RA, conectând astfel strâns experiența de la clasă cu lumea din jurul lor [1, p. 60].

Toate noile tehnologii provoacă schimbări în viața de zi cu zi, în modul în care ne percepem, în care relaționăm și interacționăm cu ceilalți, în modul în care vedem lumea și în felul în care percepem ceea ce facem și cum facem. Suntem pe cale să trăim o transformare digitală profundă și cu impact, în care interacțiunile și relațiile devin din ce în ce mai digitale, un dezavantaj potențial fiind că această situație poate duce la diminuarea prezenței noastre și a relațiilor în lumea analogică (fizică).

Așa cum am spus, transformarea digitală în context educațional nu poate să se limiteze la un set fix de tehnologii – este mult mai complexă și mai provocatoare decât atât. Transformarea digitală nu este un set de tehnologii care lucrează în izolare, ci un *ecosistem interconectat* și integrat cu mai multe tehnologii dinamice într-un proces constant de mutație, adaptare și interacțiune. Viitorul RV și RA este o încercare de a dezvolta experiențe din ce în ce mai realiste și mai imersive pentru învățare. Analogul fuzionează din ce în ce mai mult cu digitalul, ceea ce înseamnă că limitele sunt pe cale să devină mult

prea șterse pentru a mai putea face distincția dintre viața noastră analogică și viața noastră digitală. Deoarece acest lucru devine din ce în ce mai adevărat în viitor, modul în care interacționăm trebuie să fie adaptabil. Posibil ca RA să devină regula de bază în ceea ce privește modul în care interacționăm cu dispozitivele digitale, oferindu-ne soluția de a trece de la interacțiunea 2D la 3D. Experiențele imersive mai multe și mai bune și vor permite elevilor să fie mai conectați și mai angajați în învățare [Apud 3].

Pe de altă parte, ne sporim prezența în lumea digitală și ne asumăm identități și oportunități noi. Este important să reflectăm asupra implicațiilor și provocărilor acestei tehnologii deoarece merge cu mult mai departe de simpla manipulare a imaginilor și a celorlalte obiecte digitale. RA vizează să modifice modul în care interpretăm realitatea, fie prin intermediul unui mediu mai imersiv, fie prin suprapunerea lumii digitale peste lumea reală. În prezent trebuie să înțelegem că RA va avea un impact din ce în ce mai semnificativ asupra modului în care simțim, cum ne percepem pe noi înșine și în care percepem interconectarea dintre lumile reală și digitală [3].

Concluzii:

1. Filosofic, realitatea există separat de gândire, situație în care gândirea, pentru a fi adevărată, „se supune” acestei realități. Percepția realității de către elevi se bazează pe gândire și, în acest caz, augmentarea realității cu scopul înțelegerii acesteia, este un factor de reușită școlară, cu atât mai mult cât realitatea „nu pune nicio limită” înțelegerii elevilor.

2. Învățarea exteriorității este personală, deoarece realitatea ca atare este personală, individuală, prelucrată printr-un efort de gândire personal al elevului, deși poate fi reprezentată dincolo de o experiență individuală, printr-o imersiune totală pentru simțuri. Însăși creierul uman operează în 3D, acesta fiind un mod firesc de interacțiune a lui cu lumea reală și luarea în considerare a acestui fenomen în procesul educațional este un factor de revenire la starea „firească” a învățării.

3. Ca atare, realitatea augmentată se definește în contextul unui *continuum realitate-virtualitate*, raportul dintre realitatea augmentată, realitatea virtuală și realitatea mixtă fiind un factor determinant în consemnarea educațională a celei dintâi. Învățarea în baza tehnologiei RA este utilă în valorificarea unor subiecte care nu pot fi experimentate și înțelese direct de către elevi, promovând astfel o învățare temeinică, superioară în baza experiențelor de învățare imersive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BILLINGHURST M., DUENSER A. Augmented Reality in the Class-room. În: *Computer*, 2012, vol.45, nr. 7, pp56-63.
2. GOLOPENȚIA A. *Cu Hegel și dincolo de Hegel*. Opere complete, vol. 1. București: Editura Enciclopedică, 2002, pp. 489- 494. Disponibil: <https://sas.unibuc.ro/storage/downloads/teorii-sociologice-generale-18/AG32.HEGEL.pdf>
3. *Introducere în realitatea extinsă: RA, RV și RM*. Disponibil: <https://courses.minnalearn.com/ro/courses/emerging-technologies/extended-reality-vr-ar-mr/introduction-to-extended-reality-ar-vr-and-mr>
4. KERAWALLA L., LUCKIN R., SELJEFLOT S., WOOLARD A. (2006): Making it real: exploring the potential of Augmented Reality for teaching primary school science. In: *Virtual Reality*, 2006, vol. 10, nr.3-4, pp.163-174.
5. LONGUENESSE B. Actuality in Hegel's Logic. În: *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 1988, vol.13, nr.1, pp. 115-24.
6. MILGRAM P., TAEMURA H., UTSUMI A., KISHINO F. Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. În: *Telemanipulator and Telepresence Technologies*, 1994, vol. 2351, pp.282-292. Digital Library.
7. STAMATESCU M. *Despre realitate, instinct și succes*. Disponibil: <https://aletheea.ro/despre-realitate-instinct-si-succes/>
8. SCHRIER K. L. *Revolutionizing history education: using augmented reality games to teach histories*. Master Thesis, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA , 2005, 290 p.
9. SPARBY T. The Problem of Higher knowledge in Hegel's Philosophy. În: *Hegel Bulletin*, 2014, vol.35, nr. 1, pp.33-55.
10. SURDU A. Despre Existență, Ființă și Realitate în perspectiva filosofiei sistemice categoriale. În: *Studii de istorie a filosofiei româneșei*, 2014, vol 10, pp.9-16.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.05>
CZU: 821.135.1:37.015:373.3(498+430)

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE PE BAZA TEXTULUI LITERAR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Maria PESCARU,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Națională de Știință și Tehnologie,
Politehnica București, Centrul Universitar Pitești, România

ORCID: 0000-0002-1571-9443

E-mail: mariapescaru@yahoo.com

Nicoleta DOBRIN,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

ORCID: 0001-8106-14510000

E-mail: nicoleta.dobrinn@gmail.com

Rezumat. La etapa actuală, cunoașterea și utilizarea literaturii române prin intermediul textelor literare devine un deziderat obligatoriu al societății moderne. O schimbare majoră în domeniul predării-învățării în ciclul primar din România o reprezintă trecerea de la note la calificative. Extinderea procesului de la verificarea și aprecierea produsului, cum este textul literar, către procesul de predare-învățare, reprezintă o schimbare fundamentală în modul în care înțelegem și practicăm învățarea textului literar în educație. În ultimele decenii, învățarea textului literar a fost cu siguranță un domeniu de cercetare polarizat, în special odată cu adoptarea procesului de predare-învățare-evaluare a textului literar bazat pe competențe în curriculum școlar, care presupune o centrare asupra elevului prin interesul lui pentru valorificarea metodologică a textului literar, în primul rând la ceea ce învață și la modul în care îl învață, decât la ceea ce i se predă. În contextul învățământului formative-productiv, ne preocupă elevul și atitudinea lui față de valorile imanente ale literaturii române. Apare necesitatea utilizării textului literar ca bază pentru cunoașterea mediului lingvistic, luând în considerare categoria de text literar în aspect funcțional. Învățarea literaturii în ciclul primar devine o temă actuală pentru învățământul contemporan. Explorarea textului literar în practică trebuie să se conformeze necesităților intelectuale și estetice ale elevilor și să contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității lor. Învățarea literaturii presupune capacități de a produce și de a elabora mesaje literare orale și scrise în diverse situații de comunicare, de a discuta pe baza lecturilor, de a exprima opinii, gânduri și sentimente. În această ordine de idei, valorificarea metodologică a textului literar în cadrul învățării literaturii române are scopul de a forma o cultură comunicativă și literară perfect modelată a elevilor.

Cuvinte-cheie: abordarea comunicativă a textelor literare, text literar, competențe literare, expresie literară, literatură - educație artistică, text literar autentic.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS BASED ON LITERARY TEXT IN PRIMARY EDUCATION

Summary. At the current stage, the knowledge and use of Romanian literature through literary texts becomes a mandatory desideratum of modern society. A major change in the field of teaching and learning in the primary cycle in Romania is the transition from grades to qualifiers. Extending the process from product verification and appreciation, such as literary text, to the teaching-learning process, is a fundamental change in the way we understand and practice the learning of literary text in education. In recent decades, learning the literary text has certainly been a field of polarized research, especially with the adoption of the teaching-learning-evaluation process of the literary text based on competences in the school curriculum, which involves a centering on the student through his interest in methodological valorization of the literary text, primarily at what he learns and how he learns it, rather than what he is taught. In the context of productive formative education we are concerned about the student and his attitude towards the immanent values of Romanian literature. There is a need to use the literary text as a basis for knowledge of the linguistic environment, taking into account the category of literary text in functional aspect. Learning literature in the primary cycle becomes a current theme for contemporary education. Exploration of the literary

text in practice must conform to the intellectual and aesthetic needs of students and contribute to the harmonious development of their personality. Learning literature involves the ability to produce, to elaborate oral and written literary messages in various communication situations, to discuss on the basis of readings, to express opinions, to express opinions, thoughts and feelings. In this context, the methodological valorization of the literary text within the learning of the Romanian literature aims to form in pupils a perfectly shaped communicative and literary culture.

Keywords: *communicative approach of literary texts, literary text, literary skills, literary expression, literary - artistic education, authentic literary text.*

Introducere. Pentru ca elevii să posede mai bine conținutul operei literare, ei trebuie să-și formeze deprinderi literare, consideră didacticianul Parfene C. [15, p.11-15] Pentru a dezvolta exprimarea de caracter productiv, autorul recomandă ca subiecții să fie antrenați în exprimarea literară, în exprimarea liberă a ideilor, avansând ideea că exprimarea literară se formează numai pe calea unei dezvoltări literare treptate, logice, evitând însușirea prealabilă, mecanică a comportamentelor literare. De aceea, este oportun să împărțim procesul de predare-învățare a literaturii române în etape de formare a deprinderilor literare și etapă de folosire a acestor deprinderi în activitatea de comunicare literară a elevilor [12, 34-35].

Elemente ale conținutului literar sunt cunoștințele, competențele, motivația, în corelare cu asemenea aspecte ale procesului didactic ca învățarea, cunoașterea, evaluarea și educația literară. În această viziune, componentele unei culturi literare pot fi definite ca scopuri educaționale. Este relevantă ideea promovată de cercetătorul M. Pavelescu, care menționează că scopurile educative ale studierii literaturii române sunt asigurate de conținutul textelor literare și de tematica lor, de metodică studierii, de rezultatele însușirii practice a literaturii române, precum și de personalitatea profesorului și de acea atmosferă pe care o creează el în clasă [16, p. 21-24].

Discuții. Prin toate compartimentele ei, Literatura Română (LR) își aduce contribuția la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor literare, asigurând elevului suportul „evoluției literare” intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața culturală. Îmbinarea obiectivelor de ordin lingvistic, cognitiv, afectiv și cultural pune în evidență caracterul echilibrat al rolului formativ al literaturii române în cadrul procesului instructiv-educativ. Ținem să menționăm faptul că, pentru realizarea scopurilor instructiv-educative, textul literar poate fi utilizat ca unitate esențială de învățare, deoarece contribuie la o învățare eficientă a conținuturilor literare (CL).

Cu unele argumente în acest sens vine și cercetătoarea Pavelescu Marilena, care a constatat că studi-

erea conținuturilor literare a fost întotdeauna asociată cu utilizarea textelor literare. În pofida faptului că mijloacele tehnice au evoluat, iar metodologia de predare a suferit schimbări, textele literare au devenit niște „documente autentice ale conținuturilor literare”, în special în metodică predării literaturii române pentru învățământul primar.

Textul literar ocupă un loc important în procesul de predare-învățare a literaturii române, susține autoarea Pavelescu, nu este necesar „să amânăm acest proces, e necesar să-l accelerăm” [16, p.17-19].

Aceste idei le găsim în studiile semnate de cercetătorii Bojin Alexandru și Goia V., care, în urma examinării problemei în contextul metodologiei tradiționale de predare a literaturii române au evidențiat următoarele: „În acea perioadă era dificil de stabilit o distincție: învățarea limbii române prin intermediul literaturii române sau învățarea literaturii române cu ajutorul limbii române”, astfel aceste două domenii au fost comasate în curentul tradițional; textul literar a devenit principalul suport al comunicării literare [2, p. 231-234]; [15, p.182].

În aceeași arie de idei, Jakobson R. susține că a fost o perioadă când factorul principal în învățarea literaturii române erau conținuturile literare în calitate de model al educației literare a elevilor [17, p. 20-22].

Autorul insistă asupra ideii că importanța acordată textului literar în asimilarea literaturii române n-a încetat să fie recunoscută ca fiind prioritară. Cercetătorul M. Grigoroviță menționează valoroasa serie de publicații a Institutului Herder din Leipzig, *Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* și afirmă că a apărut o lucrare care tratează problema textelor literare în procesul de predare-învățare a acestora. Autorii acestei lucrări M. Laschmann și G. Schröder, aduc prin volumul prezentat contribuție valoroasă în rezolvarea problemei dificile de asimilare a textelor literare. Pornind de la constatarea că, după o perioadă de timp, în care, din diferite motive, textul literar a fost eliminat din învățământ, dar în ultimii ani s-a produs un reviriment justificat în favoarea textului literar, care și-a

demonstrat utilitatea. Dacă vom reveni la frumusețea textului literar, fie că este narativ sau descriptiv, susțin autorii, e necesar să ținem cont de „retrăirile adevărate” ale elevilor din ciclul primar, deoarece retrăirile copilului sunt cu mult mai evidente în fața textului artistic, pe care îl putem citi în ochii copiilor, iar concentrarea și liniștea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii fragmentelor literare ne pune pe gânduri [16, p.61-62].

Reactualizarea textului literar în cadrul studierii literaturii române în clasele primare este caracterizată, în mare parte, de impactul abordării comunicative. Corti M. și Cerghit I. subliniază că abordarea

comunicativă (AC) acordă o deosebită importanță utilizării noțiunilor de „abordare comunicativă a contextelor și abordarea comunicativă a textelor literare”. O altă opțiune a autorilor vine să confirme că textul literar autentic este un mijloc eficient de învățare a literaturii române, prin intermediul textului literar autentic elevul are posibilitatea să-și realizeze scopurile practice. „Numai textul literar autentic poate să prezinte elevului conținutul literar într-un mod mai viu, și mai convingător, o strategie mai convingătoare în educația literar-artistică a elevilor” [9, p.247-248].

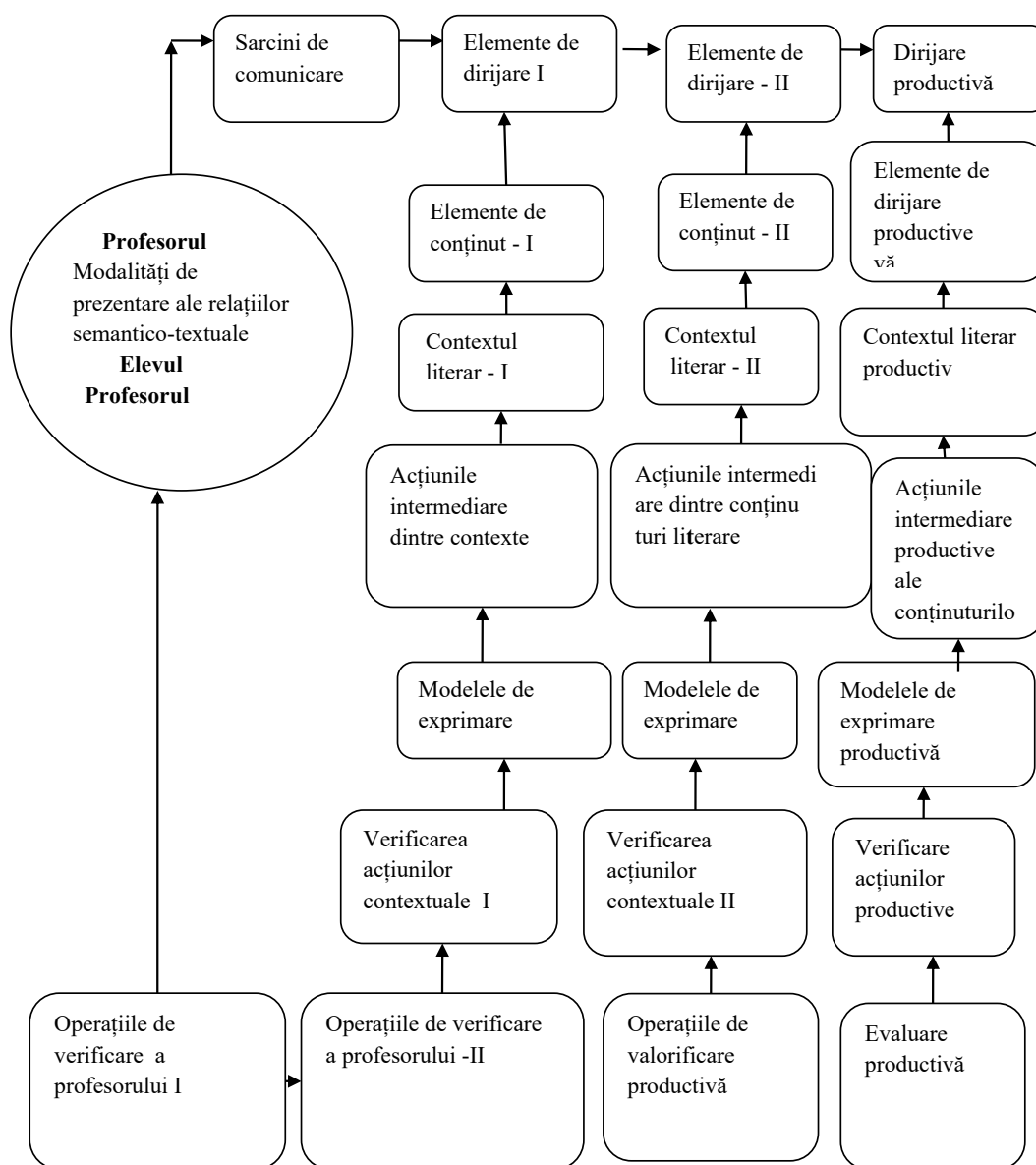


Figura 1. Modalități de prezentare ale relațiilor semantico-textuale ce aparțin textului literar autentic

Reflectând ideile de mai sus, observăm că învățarea literaturii române pentru ciclul primar se realizează prin intermediul textului literar autentic, deoarece acesta antrenează elevii în procesul de însușire și perfecționare a deprinderilor de exprimare literară, fiind un mijloc real de îmbogățire a cunoștințelor de literatură.

Textul literar autentic este o structură complexă, în care componentele se interacționează, iar „întregul literar” se reflectă în fiecare dintre detaliile care contribuie la configurarea lui. Reprezentând un „unicat”, textul literar autentic este o lucrare originală și irepetabilă care refuză contrafacerea. Mai mult decât atât, textul literar autentic contribuie, prin calitatea scrierii sale, la îmbogățirea limbajului și la explorarea efectelor ce țin de conținutul literar al situației de comunicare literară.

Un alt cercetător R. Barthes sesizează că în asimilarea conținuturilor literare e necesar să fie utilizate textele literare autentice, ce corespund necesităților elevilor [30, p 20-21].

În acest sens, J. Kristeva argumentează explorarea textului literar autentic în cadrul asimilării literaturii române prin faptul că elevul va fi motivat pozitiv, dacă va înțelege o comunicare literară autentică. Utilitatea textului literar autentic se justifică, în acest caz, la nivel de motivație prin asimilarea limbajului literar nou prezentat în Figura 2.

(Kristeva Julia. *Problemele structurării textului*. În: *Pentru o teorie a textului* de R. Barthes, Antologie,, Tel – Quel”, București: Univers, 1980. 495 p).

În opinia cercetătorilor V. Molan și C. Parfene, textul literar autentic trebuie explorat nu pentru că are un stil elevat, ci datorită faptului că este un rezervor nesecat de cuvinte, unități literare, îmbinări de cuvinte. „Scopul utilizării textelor literare autentice” este practic: textul poate să contribuie la forma-

rea deprinderilor literare de a vorbi și a scrie corect. Dar aceasta nu înseamnă că elevii „n-au dreptul să guste din frumusețea textului” [18, p.78-80].

E necesar ca profesorul să aibă posibilitatea să îi ajute elevilor să iubească literatura, să descopere frumusețea ei, afirmă C. Parfene, deoarece literatura română schimbă mediul de existență al elevului [15, p. 24-25].

Problemei de utilizare a literaturii artistice în cadrul activităților de educație și instruire a elevilor, precum și necesității efectuării treptate a educației literar-artistice, și-au consacrat investigațiile următorii cercetători: C. Parfene, S. Cemortan, Vl. Pâslaru, V. Molan ș.a.

Locul și importanța textului literar, în viziunea lui C. Parfene reies din conținutul specific și contribuția deosebită în procesul instructiv-educativ al elevilor [15, p. 21]. Textul literar acționează direct asupra stării emotive a elevilor, apoi asupra conștiinței lor, îmbogățindu-i cu noi cunoștințe, idei, sentimente, modelându-le în atitudini și comportamente noi (p. 54, C. Parfene.).

Cu unele argumente în acest sens vine cercetătoarea S. Cemortan, care afirmă că literatura artistică constituie o formă și o modalitate importantă în educarea elevilor și asimilarea cunoștințelor în diverse domenii. În baza textului literar se realizează dezvoltarea multilaterală și educația literar-artistică a elevilor [6, p. 310-312].

O altă mențiune a autoarei vine să confirme că textul literar este un mijloc de reflectare a mediului lingvistic, de îmbogățire a cunoștințelor literare, de dezvoltare a abilităților de vorbire. Literatura română îi apropie pe elevi de realitate, le permite largi perspective către cunoașterea altor forme ale „realității literare”. Familiarizarea elevilor cu textul literar

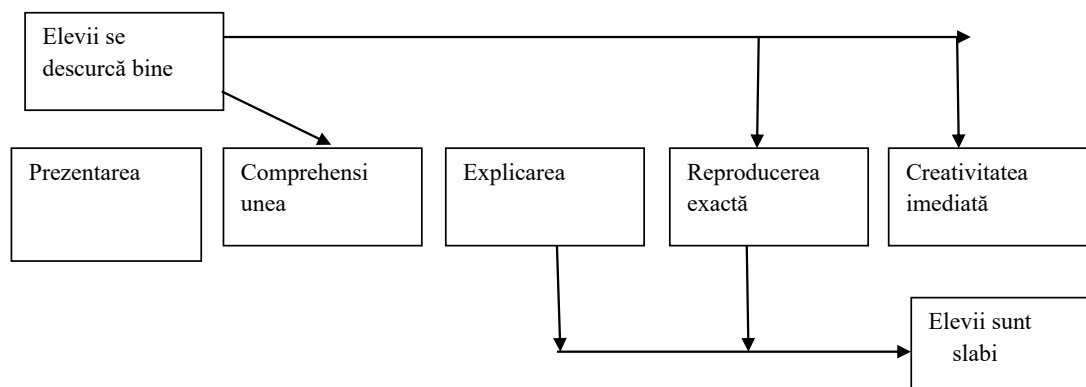


Figura 2. Modelul de bază pentru introducerea limbajului literar nou

contribuie la creșterea volumului de informație literară, influențează asupra formei estetice de comunicare literară, precum asupra percepțiilor și aprecierii estetice a realității [7, p.115-116].

Concluzii. Sunt relevante concluziile la care a ajuns didacticianul S. Cemortan care susține că

„Literatura artistică este un mijloc considerabil de educație și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor; la îmbogățirea ei spirituală, la dezvoltarea verbală și cognitivă, la formarea diverselor atitudini corecte față de fenomenele schimbătoare ale societății [7, p. 22-23].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOJIN AL. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică., ISBN /COD:51IPFBIN.
2. CARPOV M. *Prin text, dincolo de text*. Iași: Editura UAIC, 1999, 208 p. ISBN 973-9312-46-2.
3. CATERENCIUC S. Helping learners understand and use expressions with get. In: *Journal of Social Sciences*, B+, Publishing House "Tehnică UTM", Chișinău, Vol.6, nr.2 2023, pp.149-158, 2023, ISSN 2587-3490, ISSN 2587-3504..
4. CEMORTAN S. *Indicații metodice la dezvoltarea literar-artistică a preșcolarilor (grupa medie și cea mare)*. Chișinău: Editura „Lumina” 1987.
5. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p.276.
6. CORTI M. (1981) *Principiile comunicării literare*. București: Editura Univers, 210 p, ISBN 50IP13D1918PR.
7. COȘERIU E. *Lecții de lingvistică generală*, Chișinău: Editura Arc, 2000, 302 p; ISBN-9975-61-146-XM-157-126.
8. DERSIDAN I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. Oradea: Editura Universității Emanuel, 2003, 400p.
9. *Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a*. București: Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p. ISBN 973-9243-29-0.
10. *Elemente de didactică aplicată*. Iași: Polirom, 2000, p.7-8; 224p, ISBN-973-683-566-9.
11. GOIA V., DRĂGĂTOIU I. – *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura didactică și Pedagogică, 1995, 182 p., ISBN:973-30-4231.
12. GRIGOROVITĂ M. *Predarea limbilor străine*. București: EDP, 1995, 12 p., ISBN 973-30-4220-X.
13. MOLAN V. *Didactica limbii și literaturii române*. 2006, 146p. ISBN-10973-0-04558.
14. PARFENE C. *Literatura în școală; Contribuție la o didactică modernă a disciplinei*. Ediție revăzută și adăugită. Iași: Editura Universității Al.I.Cuza, 1997, 290p, ISBN: 973-9312-01-2.
15. PARFENE C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală; Ghid teoretico-aplicativ*, Iași: Polirom, 1999, 184 p, p.52-53, ISBN: 973-683-225-2.
16. PAVELESCU M. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Corint, p.384.a II-a, Pitești: Paralela 45, 2004, 203p.ISBN-973-593-835-9.
17. PESCARU M. *The effect of the cultural crisis in the Romanian cultural space*. În *International Journal of Scientific Research* (2) 7, Index Copernicus Ulrich, Open J-Gate, 2012, pp. 102-104, DOI :10.15373/22778179/JULY 2013/35.
18. BARTHES R. *La linguistique du discours*. 1994, p.443; ISBN 978-9975-79-400-8.
19. HEINRICH F.Plett. *Intertextualities* - Heinrich F.Plett - Text science and text analysis. Bucharest: Univers Publishing House, 1983. p 450. ISBN 3-11-011637-5.
20. BIARD J., DENIS, F. *Didactique du texte litteraire*, Paris: Nathan, 1993,240 p. ISBN -978-2091902500.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.06>
CZU: 73+74+75:37.015/.06

AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE METODELOR TRADIȚIONALE ȘI MODERNE LA LECȚIILE DE EDUCAȚIE PLASTICĂ

Maria NEGOIȚA,

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

ORCID: 0009-0007-6836-3157

E-mail: mnegoita75@gmail.com

Rezumat. *Articolul analizează utilizarea tehnologiilor tradiționale și moderne în educația artistică, punând accent pe dezvoltarea abilităților și creativității elevilor. Se subliniază importanța diversificării metodelor de predare pentru a stimula gândirea critică și imaginația. Tehnologiile tradiționale, cum ar fi desenul manual și pictura, sunt complementate de metode moderne, cum ar fi utilizarea programelor de design grafic și a tehnologiilor digitale, pentru a încuraja învățarea activă și aplicarea cunoștințelor într-un context inovativ. Cercetarea reflectă complexitatea și relevanța educației artistice moderne, accentuându-se impactul diferitelor metode de predare asupra formării elevilor, luând în considerare atât tradiția, cât și inovația. În contextul contemporan, unde tehnologia și interdisciplinaritatea câștigă tot mai mult teren, este esențial să înțelegem cum fiecare abordare contribuie la dezvoltarea creativității, sensibilității estetice și a abilităților practice. Totodată, se subliniază necesitatea de a echilibra aceste metode pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor și cerințelor societății moderne. Această problemă deschide calea pentru o analiză aprofundată și oferă un cadru clar pentru a explora avantajele și dezavantajele fiecărei metode, în vederea optimizării procesului educațional. Aceste abordări sunt esențiale pentru formarea unor elevi capabili să se exprime artistic și să aplice tehnici noi în domeniul artei plastice. Studiul comparativ între metodele tradiționale și moderne utilizate în procesul de predare-învățare evidențiază diferențele semnificative dintre cele două abordări educaționale. Metodele tradiționale, cum ar fi expunerea didactică, conversațiile și lucrul cu manualele, sunt centrate pe activitatea profesorului și se bazează pe o comunicare unidirecțională. Aceste metode pun accent pe însușirea informațiilor și pe evaluarea cunoștințelor prin reproducerea acestora, stimulând motivația extrinsecă și creând o relație autoritară între profesor și elev. În contrast, metodele moderne de învățare, precum învățarea prin descoperire, studiul de caz și învățarea prin cooperare, pun accent pe dezvoltarea personalității elevilor, stimulând gândirea critică și creativitatea. Aceste metode sunt mai flexibile, orientate spre proces și favorizează învățarea activă, participativă și cooperativă.*

Cuvinte-cheie: *tehnologii tradiționale, educație artistică, dezvoltare creativă și activă, design grafic, tehnici digitale, educație vizuală, educație STEM, inovație în educație.*

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF TRADITIONAL AND MODERN METHODS IN ARTS EDUCATION LESSONS

Summary. *The article analyzes the use of traditional and modern technologies in art education, focusing on the development of students' skills and creativity. The importance of diversifying teaching methods to stimulate critical thinking and imagination is emphasized. Traditional technologies, such as manual drawing and painting, are complemented by modern methods, such as the use of graphic design programs and digital technologies, to encourage active learning and the application of knowledge in an innovative context. The research reflects the complexity and relevance of modern art education, emphasizing the impact of different teaching methods on student training, taking into account both tradition and innovation. In the contemporary context, where technology and interdisciplinarity are gaining more and more ground, it is essential to understand how each approach contributes to the development of creativity, aesthetic sensitivity and practical skills. At the same time, the need to balance these methods to respond to the diversity of students' needs and the demands of modern society is emphasized. This issue paves the way for an in-depth analysis and provides a clear framework to explore the advantages and disadvantages of each method, in order to optimize the educational process. These approaches are essential for training students capable of artistic expression and applying new techniques in the field of fine arts. The comparative study between traditional and modern methods used in the teaching-learning process highlights the significant differences between the two educational approaches. Traditional methods, such as didactic exposition, conversations and working with*

textbooks, are centered on the teacher's activity and are based on one-way communication. These methods emphasize the acquisition of information and the assessment of knowledge through its reproduction, stimulating extrinsic motivation and creating an authoritative relationship between teacher and student. In contrast, modern learning methods, such as discovery learning, case study and cooperative learning, emphasize the development of students' personalities, stimulating critical thinking and creativity. These methods are more flexible, process-oriented and promote active, participatory and cooperative learning.

Keywords: *traditional technologies, art education, creative and active development, graphic design, digital techniques, visual education, STEM education, innovation in education.*

Introducere. Educația plastică reprezintă una dintre disciplinele fundamentale în dezvoltarea armonioasă a elevilor, contribuind la cultivarea creativității, sensibilității estetice și gândirii critice. Într-o eră marcată de tehnologizare și interdisciplinaritate, metodele de predare a acestei discipline au evoluat semnificativ, oscilând între tradiție și inovație. Alegerea unei metode adecvate depinde de obiectivele educaționale, resursele disponibile și contextul socio-educational. În acest sens, analiza avantajelor și dezavantajelor metodelor tradiționale și moderne devine esențială pentru optimizarea procesului de învățare în domeniul artei plastice.

În gimnaziu și liceu, lecțiile de educație cu profil plastic oferă oportunități unice pentru aprofundarea cunoștințelor și abilităților artistice. Elevii au posibilitatea să se concentreze pe dezvoltarea talentului personal într-un mediu care promovează excelența artistică. Totuși, această abordare specializată poate ridica probleme legate de accesibilitate și de echilibrul dintre disciplinele generale și cele vocaționale. Prin comparație, lecțiile tradiționale de educație plastică, cu accent pe tehnicile clasice de desen, pictură și modelaj, oferă o bază solidă pentru înțelegerea și aplicarea principiilor fundamentale ale artei. Însă, în contextul contemporan, această metodă poate părea statică și mai puțin atractivă pentru generațiile digitale.

Introducerea conceptului **STEAM** (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) în educație a adus un suflu nou în lecțiile de educație plastică. Integrarea artei cu disciplinele tehnice stimulează creativitatea și abilitățile practice, pregătind elevii pentru o lume interconectată. Cu toate acestea, provocarea principală constă în menținerea identității unice a artei plastice în contextul interdisciplinar. Similar, lecțiile interdisciplinare oferă o abordare holistică, încurajând conexiunile între arte și alte domenii, dar riscă să minimizeze accentul pus pe procesul artistic autentic.

Un alt aspect controversat îl reprezintă relația dintre educația plastică și arta digitală. Utilizarea tehnologiilor moderne și a software-urilor de design

grafic atrage elevii și le oferă noi mijloace de exprimare, însă această tendință poate diminua aprecierea pentru tehnicile tradiționale. Mai mult, comasarea lecției de educație plastică cu alte discipline poate optimiza gestionarea resurselor educaționale, dar poate conduce la pierderea specificității acestei materii. În același timp, ideea de a exclude definitiv educația plastică din ciclul gimnazial, transferând-o către școli specializate de pictură, ridică întrebări fundamentale despre accesibilitatea artei și rolul său formator în învățământul general.

Acest articol explorează toate aceste perspective, analizând în detaliu avantajele și dezavantajele fiecărei metode de predare. Într-un context educațional în continuă schimbare, identificarea soluțiilor optime pentru valorificarea potențialului artistic al elevilor devine o prioritate, punând în balanță tradiția, inovația și necesitatea unei educații incluzive.

Discuții, metodologii, instrumente, rezultate.

Cercetarea reflectă complexitatea și relevanța educației artistice moderne, accentuându-se impactul diferitelor metode de predare asupra formării elevilor, luând în considerare atât tradiția, cât și inovația.

În contextul contemporan, unde tehnologia și interdisciplinaritatea câștigă tot mai mult teren, este esențial să înțelegem cum fiecare abordare contribuie la dezvoltarea creativității, sensibilității estetice și a abilităților practice. Totodată, întrebarea subliniază necesitatea de a echilibra aceste metode pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor și cerințelor societății moderne.

Această problemă deschide calea pentru o analiză aprofundată și oferă un cadru clar pentru a explora avantajele și dezavantajele fiecărei metode, în vederea optimizării procesului educațional. Astfel,

Investigarea vizează următoarele contexte:

- metodelor tradiționale și moderne de predare a educației plastice, în vederea identificării avantajelor și dezavantajelor fiecărei abordări în dezvoltarea competențelor artistice ale elevilor.

- impactul integrării educației plastice în cadrul abordărilor interdisciplinare și **STEAM** asupra creativității și gândirii critice a elevilor în ciclul gimnazial și liceal.
- influența tehnologiilor digitale asupra educației plastice și identificarea echilibrului dintre metodele tradiționale și cele moderne în dezvoltarea sensibilității estetice.
- consecințele posibile ale excluderii educației plastice din curriculum-ul gimnazial și transferul acesteia către școli specializate, analizând implicațiile asupra accesibilității și incluziunii educației artistice.

Cadru teoretic. Studiul comparativ între metodele tradiționale și moderne utilizate în procesul de predare-învățare evidențiază diferențele semnificative dintre cele două abordări educaționale [6].

Metodele tradiționale, cum ar fi expunerea didactică, conversațiile și lucrul cu manualele, sunt centrate pe activitatea profesorului și se bazează pe o comunicare unidirecțională. Aceste metode pun accent pe însușirea informațiilor și pe evaluarea cunoștințelor prin reproducerea acestora, stimulând *motivația extrinsecă* și creând o *relație autoritară* între profesor și elev. Cu toate acestea, ele pot genera pasivitate în rândul elevilor și nu încurajează gândirea critică sau participarea activă [5, pp.20-22].

În contrast, metodele moderne de învățare, precum învățarea prin descoperire, studiul de caz și învățarea prin cooperare, pun accent pe dezvoltarea personalității elevilor, stimulând gândirea critică și creativitatea. Aceste metode sunt mai flexibile, orientate spre proces și favorizează învățarea activă, participativă și cooperativă.

În plus, evaluarea în cadrul metodelor moderne este formativă, axată pe progresul elevului, și încurajează autoevaluarea și reflecția. Relația profesor-elev este mai democratică, iar disciplina este obținută prin respect și colaborare [7, pp.30-35].

Diferențele între aceste metode subliniază necesitatea ca profesorii să adopte abordări mai interactive și participative, care să sprijine învățarea activă și dezvoltarea gândirii critice. În acest context, profesorul nu mai este doar un furnizor de informații, ci un facilitator al învățării, care colaborează cu elevii pentru a dezvolta abilități esențiale pentru viitorul acestora [2].

Lecțiile de Artă plastică cu profil în gimnaziu și în liceu reprezintă caracteristici distincte, ce reflectă nivelurile diferite de dezvoltare ale elevilor și obiectivele educaționale corespunzătoare fiecărei etape.

În gimnaziu, lecțiile de Artă plastică cu profil se concentrează pe descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor de bază ale elevilor, punând accent pe explorarea diverselor tehnici artistice, cum ar fi desenul, pictura și modelajul. Aceste lecții au rolul de a stimula creativitatea elevilor și de a-i ajuta să își exprime ideile prin mijloace vizuale. Elevii din gimnaziu, aflați într-o etapă formativă, beneficiază de un mediu care încurajează experimentarea și învățarea prin încercare. Totuși, un dezavantaj în această etapă este accesul limitat la resurse specializate, mai ales în mediile defavorizate, precum și lipsa unei motivații clare pentru toți elevii, având în vedere că interesul lor artistic abia începe să se cristalizeze.

În schimb, în liceu, lecțiile cu profil artistic se axează pe aprofundarea cunoștințelor și pregătirea pentru performanță. Elevii care urmează acest tip de profil în liceu au de obicei o înclinație artistică clară și sunt motivați să își dezvolte competențele la un nivel avansat. Programul de studiu este mai structurat, incluzând tehnici complexe și proiecte elaborate, care pot contribui la dezvoltarea unui portofoliu artistic necesar pentru admiterea la instituții de învățământ superior. În această etapă, elevii beneficiază de o pregătire personalizată și de acces la profesori specializați, însă acest lucru presupune investiții mai mari de timp și resurse din partea elevilor și familiilor lor. Un dezavantaj al acestui nivel este accentul intens pe performanță, care poate genera stres și suprasolicitare, mai ales pentru elevii care încearcă să îmbine studiile generale cu cele artistice [1].

Astfel, lecțiile de Artă plastică cu profil în gimnaziu sunt mai orientate către explorare și descoperire, în timp ce cele din liceu se axează pe specializare și performanță. Ambele niveluri contribuie, însă, la dezvoltarea creativității și a abilităților artistice, oferind o bază solidă pentru elevii interesați de o carieră în domeniul artelor.

Mai jos în Tabelul 1 vom analiza avantajele și dezavantajele lecției de educație plastică tradițională în gimnaziu:

Educația **STEAM** contribuie la îmbunătățirea motivației elevilor, la dezvoltarea abilităților cognitive, la rezolvarea problemelor și la stimularea gândirii critice, precum și la formarea abilităților necesare pentru obținerea și menținerea unei profesii în secolul XXI.

Multe proiecte STEAM implică munca în echipă și dialogul atent în care elevii fac schimb de idei și discută modalități de rezolvare a problemelor. Prin

Tabelul 1. Avantajele și dezavantajele lecției de educația plastică tradițională în gimnaziu

Aspect	Avantaje	Dezavantaje
Metode și tehnici	Promovează tehnici tradiționale, precum: desenul, pictura și modelajul, care dezvoltă abilități de bază.	Poate părea învechită pentru elevii din generația digitală, care sunt mai atrași de tehnologiile moderne.
Creativitate	Încurajează exprimarea liberă și dezvoltarea unei conexiuni personale cu procesul artistic.	Limitarea la metode tradiționale poate reduce interesul elevilor pentru noi forme de artă contemporană.
Accesibilitate	Materialele utilizate (hârtie, creioane, vopsele) sunt de obicei ușor accesibile și relativ ieftine.	Lipsa diversității în materialele și tehnologiile disponibile poate limita experiențele artistice.
Formare estetică	Ajută elevii să înțeleagă principiile de bază ale compoziției, culorii și formei.	Nu abordează competențele necesare în arta digitală sau în designul modern.
Relevanță culturală	Valorifică tradițiile și moștenirea artistică națională, întărind identitatea culturală.	Poate ignora tendințele globale și arta modernă, ceea ce reduce actualitatea lecțiilor.
Interacțiune elev-profesor	Creează un mediu de lucru apropiat, care sprijină învățarea individualizată.	Metodele tradiționale pot fi mai puțin interactive și mai puțin captivante pentru elevii moderni.

aceste activități, cursanții învață cum să împartă responsabilitățile, să facă compromisuri, să se asculte și să se încurajeze reciproc [8].

Pentru realizarea unei activități STEAM, este nevoie ca profesorii să parcurgă șase pași cu elevii lor.

1. *Concentrarea* - acest prim pas le cere elevilor să identifice întrebarea sau problema esențială la care trebuie să se răspundă sau să se găsească rezolvare. Profesorii ar trebui să aibă o înțelegere clară a modului în care această întrebare sau problemă se corelează direct cu standardele educaționale.

2. *Detaliul* - se concentrează pe identificarea elementelor cheie care au creat întrebarea sau problema în primul rând. Cum se potrivesc aceste elemente între ele pentru a crea acest lucru? Parcurgând acest pas, *profesorii încep* să observe unele dintre cunoștințele sau abilitățile pe care elevii le posedă deja, care pot ajuta în faza de răspuns/rezolvare.

3. *Descoperirea* - se referă la reunirea cercetărilor și la identificarea factorilor care se potrivesc și care nu cu problema dată.

4. *Aplicația* - reunește toate activitățile de învățare și cercetare pentru a răspunde efectiv la o întrebare sau pentru a rezolva o problemă. Elevii încep să vadă cum pot crea o soluție inovatoare folosind toate instrumentele și cercetările adunate până în acel moment.

5. *Prezentarea* - elevii prezintă produsul final exprimând creativ călătoria academică și să ofere / să primească feedback.

6. *Legătura* - acest ultim pas reunește proiectul în forma sa actuală, alături de feedback-ul oferit. Elevii au ocazia să-și revizuiască munca și să includă ceea ce au învățat de la colegi și de la profesorul lor [8].

Lecțiile de educație plastică în STEAM în gimnaziu reprezintă o abordare interdisciplinară inovatoare care integrează arta cu domenii precum știința, tehnologia, ingineria și matematica.

Această metodă oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta atât creativitatea, cât și gândirea critică, prin aplicarea conceptelor din domeniile tehnice în proiecte artistice. În acest mod, arta devine o punte de legătură între imaginație și aplicațiile practice, contribuind la formarea unor competențe variate și utile într-o lume interconectată. Elevii au ocazia să experimenteze noi forme de exprimare artistică utilizând tehnologii moderne, ceea ce face ca procesul de învățare să fie mai captivant și mai relevant pentru contextul contemporan.

Cu toate acestea, există și anumite provocări asociate acestei abordări. Integrarea educației plastice în STEAM poate duce la diminuarea focusului pe procesul artistic pur, arta devenind un mijloc de sprijin pentru alte discipline mai tehnice. De asemenea, nu toate școlile dispun de resursele necesare pentru a implementa tehnologiile moderne cerute de aceste metode, ceea ce poate crea disparități educaționale între instituții.

În plus, profesorii trebuie să fie bine pregătiți atât în domeniul artistic, cât și în cel tehnic, ceea ce poate reprezenta o dificultate suplimentară.

Lecțiile interdisciplinare în gimnaziu, inclusiv cele care implică educația plastică, reprezintă o abordare inovatoare care îmbină elemente din mai multe discipline pentru a oferi elevilor o înțelegere holistică a cunoștințelor. Acest tip de lecții încurajează conexiuni între educația plastică, știință, literatură, istorie sau tehnologie, stimulând creativitatea, gândirea critică și capacitatea de a rezolva probleme complexe. Integrarea educației plastice în contexte interdisciplinare ajută elevii să înțeleagă cum arta influențează și este influențată de alte domenii, contribuind astfel la o învățare mai profundă și mai aplicată.

Unul dintre avantajele majore ale acestei abordări este creșterea relevanței pentru elevi. Lecțiile interdisciplinare conectează informațiile de la mai multe materii, ceea ce face procesul de învățare mai interesant și mai aplicabil în viața reală. Elevii au posibilitatea de a dezvolta proiecte care îmbină cunoștințe variate, cum ar fi realizarea unei ilustrații inspirate de o operă literară sau proiectarea unor modele inspirate de principii științifice. Această abordare ajută la dezvoltarea competențelor transversale, pregătindu-i pe elevi pentru provocările unei lumi interdisciplinare.

Cu toate acestea, lecțiile interdisciplinare pot întâmpina și dificultăți. Una dintre principalele provocări este lipsa timpului și a resurselor necesare pentru o planificare detaliată, mai ales când este nevoie de coordonarea dintre mai mulți profesori din diferite domenii. De asemenea, există riscul ca anumite discipline să fie subordonate altora, arta fiind uneori percepută ca un simplu mijloc de ilustrare a conceptelor din alte materii. În plus, în lipsa unei pregătiri adecvate a profesorilor, lecțiile pot deveni superficiale, nereușind să adâncească cunoștințele în niciunul dintre domenii.

Astfel, lecțiile interdisciplinare aduc beneficii evidente prin conexiunile pe care le creează între diverse domenii de studiu, însă necesită o implementare bine gândită pentru a evita dezechilibrele și pentru a menține valoarea educației plastice ca disciplină distinctă.

În continuarea abordării interdisciplinare, lecțiile de educație plastică în raport cu arta digitală în gimnaziu reflectă provocările și oportunitățile aduse de evoluția tehnologică în domeniul artistic. Artă digitală, ca formă modernă de exprimare, a devenit tot mai prezentă în viața elevilor, oferind noi modalități de creație și comunicare vizuală. Integrarea acesteia în lecțiile de educație plastică poate îmbogăți procesul educațional, dar implică și anumite provocări legate de tradiție și inovație.

Un avantaj major al includerii artei digitale este accesibilitatea crescută la instrumente moderne care permit elevilor să experimenteze diferite forme de exprimare, cum ar fi ilustrația digitală, animația sau designul grafic. Aceste tehnici deschid perspective către cariere contemporane și îi ajută pe elevi să înțeleagă relevanța artei în contextul noilor tehnologii. De asemenea, arta digitală poate fi mai atractivă pentru elevii familiarizați cu mediul digital, crescându-le interesul și motivația pentru educația plastică. Lecțiile care integrează astfel de elemente pot deveni mai dinamice, combinând tradiția cu inovația într-un mod captivant [4].

Pe de altă parte, există riscul ca predarea educației plastice să devină prea dependentă de tehnologie, ceea ce poate diminua aprecierea pentru meșteșugurile tradiționale și pentru conexiunea tactilă pe care acestea o implică. Elevii pot pierde oportunitatea de a învăța tehnicile clasice de desen, pictură sau sculptură, care contribuie la dezvoltarea unor competențe esențiale, cum ar fi răbdarea și atenția la detalii. În plus, nu toate școlile dispun de resursele necesare pentru a implementa lecțiile de artă digitală, ceea ce creează inegalități între elevi, în funcție de accesul lor la tehnologie.

Astfel, educația plastică în raport cu arta digitală oferă oportunități semnificative de modernizare a curriculumului și de adaptare la cerințele contemporane, dar necesită o abordare echilibrată, care să păstreze valorile tradiționale ale artei în contextul unei educații incluzive. Lecțiile trebuie să îmbine armonios elementele clasice cu cele digitale, astfel încât elevii să poată beneficia de o formare completă.

Comasarea lecției de educație plastică cu alte discipline în gimnaziu poate aduce atât beneficii, cât și provocări, mai ales în contextul unui curriculum școlar în continuă schimbare. Potrivit unui concept propus pentru dezvoltarea curriculumului școlar, până în 2027 ar putea apărea modificări semnificative în structura materiilor, inclusiv integrarea educației plastice cu alte discipline, precum educația muzicală, educația tehnologică sau coregrafia. În cazul gimnaziului, planul prevede ca educația plastică să fie comasată cu educația muzicală și alte forme de artă într-un singur domeniu de studiu dedicat „Arte”. Această integrare are ca scop stimularea unei învățări mai relevante și mai variate, în care elevii pot explora și înțelege mai bine legăturile între diferitele forme de exprimare artistică.

Avantajele comasării educației plastice cu alte discipline sunt evidente în contextul educației interdisciplinare, care poate stimula elevii să aplice

cunoștințele și abilitățile dobândite într-un cadru mai larg. Un astfel de demers poate facilita învățarea integrată, iar lecțiile devin mai dinamice și mai atractive, oferind elevilor oportunitatea de a experimenta și de a învăța prin mai multe canale. În plus, integrarea educației plastice în acest context poate ajuta elevii să aprecieze mai mult relațiile dintre artă, cultură și tehnologie, extinzându-le orizonturile educaționale.

Totuși, comasarea educației plastice cu alte discipline presupune și dificultăți. Un risc important este acela că, prin integrarea acesteia cu alte materii, arta ar putea deveni mai puțin distinctă și mai puțin apreciată ca disciplină separată. Elevii ar putea să nu mai aibă suficient timp pentru a aprofunda tehnicile și cunoștințele specifice educației plastice, iar procesul de învățare s-ar putea superficializa. În plus, resursele necesare implementării unui curriculum integrat și coordonarea dintre profesori din diverse domenii ar putea reprezenta un obstacol semnificativ în unele școli. De asemenea, comasarea acestor materii ar putea duce la încărcarea excesivă a programului școlar, ceea ce poate afecta eficiența învățării [3].

Astfel, comasarea lecției de educație plastică cu alte discipline în gimnaziu poate aduce beneficii educaționale importante, dar necesită o implementare atentă și echilibrată, pentru a păstra relevanța și valoarea fiecărei discipline implicate.

Excluderea definitivă a disciplinei de educație plastică din lista disciplinelor gimnaziale și transferarea acesteia la Școala de pictură pentru copii și tineret din comună sau raion reprezintă o schimbare semnificativă în sistemul educațional, care poate avea atât avantaje, cât și dezavantaje, în funcție de modul în care este implementată și percepută de către elevi, profesori și părinți.

Unul dintre principalele avantaje ale acestei abordări este faptul că educația plastică ar putea beneficia de un program mai specializat și concentrat, oferind elevilor oportunități mai ample de aprofundare a cunoștințelor și abilităților artistice într-un cadru dedicat. Școlile de pictură și centrele de artizanat ar putea dispune de resurse mai bune, cum ar fi profesori specializați, spații adecvate și materiale de calitate, care ar permite elevilor să învețe tehnici avansate de creație artistică. De asemenea, mutarea educației plastice într-o școală specializată ar putea atrage elevii care au un interes autentic pentru artă și care doresc să își dezvolte un viitor în acest domeniu, fără a fi nevoiți să urmeze un curriculum generalizat.

Pe de altă parte, excluderea educației plastice din curriculumul gimnazial ar putea duce la dispariția unui element esențial din educația generală, care contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire critică, creativitate și exprimare personală. Educația plastică în cadrul școlii generale oferă tuturor elevilor posibilitatea de a se exprima prin artă, chiar și pentru cei care nu vor urma o carieră artistică. Astfel, prin eliminarea acestei discipline din școala gimnazială, se riscă limitarea accesului universal la educația artistică. Mai mult, elevii care nu pot frecventa o școală de pictură din cauza distanței, costurilor sau a altor dificultăți logistice ar putea fi excluși de la această formă de educație, iar acest lucru ar contribui la inegalități în oportunitățile educaționale.

Un alt dezavantaj major este că educația plastică este adesea un instrument important în dezvoltarea abilităților de coordonare, percepție vizuală și creativitate, care nu sunt suficient de încurajate în alte materii. Dacă această disciplină este eliminată din gimnaziu, elevii ar putea să piardă o oportunitate valoroasă de dezvoltare personală, iar școala nu va mai oferi o formă accesibilă de învățare a artei pentru toți copiii. De asemenea, prin transferarea educației plastice într-o școală de pictură, aceasta ar deveni o activitate extracurriculară, limitată doar celor cu un interes deosebit, iar acest lucru poate diminua impactul educațional global al artei în gimnazii.

În concluzie, excluderea educației plastice din gimnaziu și mutarea acesteia la școlile de pictură pentru copii și tineret aduce atât oportunități de aprofundare pentru cei cu vocație artistică, cât și riscuri de inegalitate și de pierdere a unei forme importante de educație pentru dezvoltarea generală a elevilor. Implementarea unei astfel de schimbări ar necesita o analiză atentă a impactului asupra tuturor elevilor și o planificare clară a modului în care arta poate fi accesibilă tuturor, nu doar celor cu un interes deosebit în acest domeniu.

Predarea orelor de Educație Plastică doar ca opțional, pentru elevii care doresc să studieze această disciplină, aduce atât beneficii, cât și dezavantaje. Printre avantaje se numără posibilitatea ca elevii să-și urmeze interesele și aptitudinile proprii, ceea ce poate duce la o motivație sporită și la o implicare mai profundă în activitățile de învățare. Elevii pasionați de arte ar avea șansa de a-și dezvolta abilitățile specifice într-un mediu încurajator și bine adaptat nevoilor lor, fără presiunea unui curriculum general. În plus, această abordare ar permite o gestionare mai eficientă a resurselor educaționale,

direcționându-le către cei care manifestă un interes real pentru domeniul artistic. Totodată, elevii care nu sunt interesați de această disciplină nu ar mai resimți stresul participării la orele care nu li se potrivesc.

Pe de altă parte, această schimbare ar putea duce la pierderea unui aspect esențial al educației generale, și anume expunerea tuturor elevilor la concepte și practici din domeniul artelor vizuale. Lipsa unei formări de bază în acest domeniu poate afecta dezvoltarea creativității, a sensibilității estetice și a gândirii critice, care sunt benefice indiferent de cariera sau interesele viitoare ale unui elev. De asemenea, există riscul ca elevii cu potențial artistic, dar care nu conștientizează acest lucru la o vârstă fragedă, să fie privați de șansa de a-și descoperi talentul. În unele cazuri, opționalitatea poate accentua inegalitățile, deoarece accesul la artă ar putea deveni un privilegiu pentru cei deja interesați sau sprijiniți de familii să exploreze acest domeniu.

Astfel, decizia de a transforma orele de Educație Plastică în opționale necesită o analiză atentă a impactului asupra formării generale a elevilor, precum și a modalităților de a asigura accesul echitabil și valorizarea artei în procesul educațional.

Rezultate. Rezultatele și discuțiile privind lecțiile de educație plastică în gimnaziu și liceu indică o serie de avantaje și dezavantaje asociate cu metodele tradiționale și moderne, precum și cu abordările interdisciplinare. În gimnaziu, educația plastică, în forma sa tradițională, are un rol esențial în dezvoltarea abilităților fundamentale ale elevilor, oferindu-le o bază solidă în tehnici de desen, pictură și modelaj. Totuși, acest tip de educație poate fi perceput ca fiind limitativ pentru elevii care nu au o înclinație naturală către artă sau care nu sunt expuși la suficiente resurse pentru a-și dezvolta creativitatea. Abordările moderne, cum ar fi educația STEAM, care integrează arta cu știința, tehnologia, ingineria și matematica, reprezintă o modalitate de a stimula gândirea critică și creativitatea, oferind elevilor oportunitatea de a aplica concepte artistice într-un context mai larg și interdisciplinar. Cu toate acestea, integrarea artei într-un astfel de cadru poate duce la o reducere a aprofundării tehnicilor tradiționale, iar unii elevi pot considera acest tip de abordare prea teoretic sau insuficient concentrat pe dezvoltarea abilităților artistice.

În liceu, educația plastică devine mai complexă, mai ales pentru elevii care urmează un profil artistic. Lecțiile tradiționale în liceu se concentrează pe perfecționarea tehnicilor avansate de desen, pictură

și sculptură, iar elevii au oportunitatea de a-și exprima viziunea artistică într-un mod mai profund. Aceste lecții sunt valoroase pentru cei care vor să urmeze o carieră în domeniul artei, însă ele pot fi mai puțin accesibile pentru elevii din liceele fără profil artistic, iar pentru cei care nu sunt pasionați de artă, aceste lecții pot părea irelevante. În schimb, metodele moderne, precum utilizarea artei digitale, le oferă elevilor posibilitatea de a explora noi forme de exprimare artistică, cum ar fi designul digital sau animațiile, stimulându-le creativitatea într-un cadru tehnologic. Deși acest lucru poate fi motivant, există riscul ca elevii să se concentreze prea mult pe tehnologie și să negligeze tehnicile tradiționale, esențiale pentru formarea unui artist complet. În liceu, integrarea lecțiilor interdisciplinare, care combină educația plastică cu alte domenii precum literatura, istoria sau muzica, poate adânci înțelegerea artei în contextul cultural și istoric, dar riscă să facă arta să devină doar o parte a unui curriculum mai larg, fără a o aborda în profunzime.

Comasarea lecțiilor de educație plastică cu alte discipline, cum ar fi educația muzicală sau tehnologia, ar putea crea un curriculum mai dinamic și mai interesant pentru elevi, dar există riscul ca educația plastică să fie diluată, iar elevii să nu aibă ocazia să aprofundeze tehnicile artistice. În același timp, unele propuneri de comasare, cum ar fi integrarea educației plastice în cadrul unui pachet de „Arte”, ar putea oferi elevilor o viziune mai integrată asupra diferitelor forme de artă, dar și aici ar putea exista riscul ca anumite aspecte fundamentale ale educației plastice să fie neglijate.

Excluderea educației plastice din cadrul gimnazial și transferarea acestei discipline la școlile de pictură pentru copii și tineret poate părea o soluție pentru elevii care doresc să urmeze o carieră în domeniu, deoarece ar avea acces la un cadru specializat, dedicat dezvoltării lor artistice. Cu toate acestea, această măsură ar reduce accesul general la educația artistică și ar putea marginaliza elevii care nu sunt încă hotărâți în legătură cu vocația lor artistică. De asemenea, excluderea educației plastice din gimnaziu ar putea crea inegalități educaționale, deoarece nu toți elevii ar avea aceleași oportunități de a învăța arta în școlile de pictură, mai ales în zonele rurale sau în comunitățile cu mai puține resurse.

Concluzii. Fiecare metodă de abordare a educației plastice, fie că este vorba despre metodele tradiționale sau moderne, aduce atât beneficii, cât și limitări. În gimnaziu și liceu, educația plastică trebuie să fie adaptată nevoilor și intereselor elevilor, iar orice

schimbare în curriculum trebuie să țină cont de importanța dezvoltării abilităților fundamentale, dar și de oportunitățile pe care noile tehnologii și abordări interdisciplinare le pot oferi elevilor. Fiecare sistem de învățământ trebuie să găsească un echilibru între tehnicile tradiționale și inovațiile moderne, pentru a asigura o educație artistică completă și accesibilă tuturor elevilor.

Recomandări:

1. Integrarea metodelor tradiționale și moderne pentru a crea un echilibru între tehnicile clasice de educație plastică și noile tehnologii. Elevii vor învăța atât abilități fundamentale, cât și să se adapteze cerințele unui context artistic modern, în care tehnologia joacă un rol important.

2. Crearea unor cursuri interdisciplinare care să combine educația plastică cu alte domenii precum muzica, literatura sau istoria. Aceasta va ajuta elevii să înțeleagă arta în contextul cultural și istoric, dezvoltându-le aprecierea pentru diverse forme de expresie artistică.

3. Susținerea educației plastice în toate tipurile de școli pentru a o menține accesibilă tuturor elevilor, nu doar celor care aleg un profil artistic. Este esențial ca educația plastică să rămână parte integrantă a curriculumului școlar gimnazial și liceal pentru a încuraja creativitatea și gândirea critică.

4. Promovarea educației plastice în cadrul abordărilor STEAM în gimnaziu pentru a stimula gândirea inovativă a elevilor. Abordările STEAM le permit să aplice ee ace artistice în moduri noi, contribuind la dezvoltarea unor competențe utile în viitor.

5. Formarea ee ace a cadrelor didactice pentru a le permite să adopte cele ee ace metode de predare, ee ace utilizarea tehnologiilor digitale. Acest lucru le va ajuta să răspundă mai eficient nevoilor elevilor și să adapteze lecțiile la cerințele unui ee ac ee aceal în schimbare.

6. Asigurarea unui echilibru între teorie și practică în lecțiile de educație ee ace pentru a oferi o pregătire ee ace. Elevii vor dezvolta atât abilități tehnice, cât și o înțelegere teoretică a artei, ee ace le va permite să aprecieze procesele creative într-un mod mai profund.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BRIȚCHI A. *Didactica educației plastice*. Suport de curs. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2020. http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5191/1/Britchi_Didactica_ed_plastice.pdf.
2. CEMORTAN S. *Tehnologii didactice moderne*. Institutul de Științe ale Educației, 2016. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Tehnologii_Didactice_Moderne_2016%20%281%29.pdf.
3. *Comasarea unor discipline în Republica Moldova*. <https://diez.md/2024/05/08/unele-discipline-scolare-ar-putea-fi-comasate-ce-modificari-ar-putea-aparea-in-sistemul-de-invata-mant-pana-in-2027/>
4. *Curriculum Educația Plastică pentru Gimnaziu. 2020*. https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_plastica_curriculum_gimnaziu_rom.pdf.
5. DUMITRU I. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2001. 284 p. ISBN 973-36-0332-5
6. IACOB IG. *Studiu comparativ între metodele tradiționale și moderne utilizate în procesul de predare-învățare*. Grădinița cu Program Prelungit nr. 1, Caracal (Olt), România, 29 martie 2018. <https://edict.ro/studiu-comparativ-intre-metodele-traditionale-si-moderne-utilizate-in-procesul-de-predare-invatare/>.
7. IONESCU M., RADU I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001, 240 p. ISBN 973-35-1084-X
8. SÎMBOTEAN L. *Educația STEAM*. Liceul Teoretic „Dante Alighieri”, mun. Chișinău, Republica Moldova. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/98-104_23.pdf.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.07>
CZU: 37.015/.017:373.091:004+51+811.135.1+93

INTEGRAREA ȘCOLII ÎN VIAȚA COMUNITĂȚII PRIN PRISMA PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ȘI INVESTIȚIONALE ALE ELEVII-LICEENI – O EDUCAȚIE PENTRU DEMOCRAȚIE

Valeriu CABAC,

doctor în științe fizico-matematice, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, RM,
ORCID: 0000-0002-2125-2974
E-mail: valeriu.cabac@usarb.md

Andriana CERNEI,

director, I. P. Liceul Teoretic „Vărativ”, Râșcani, RM,
profesor de matematică și informatică, grad didactic I,
ORCID: 0000-0003-1129-7340
E-mail: adriana.cernei1991@gmail.com

Rezumat. *Democrația și educația mențin o relație strânsă una cu cealaltă. Fiecare concept îl presupune pe celălalt și viceversa. Paradigma democratică implică un spațiu educațional în care cetățenii sunt educați pentru a modela singuri societatea. Educația, ca ideal, aspiră la dezvoltarea și (auto)realizarea elevilor ca cetățeni responsabili care se implică activ în rezolvarea problemelor comunității în care trăiesc. Articolul reflectă aplicarea în practica comunității democratice a conceptelor teoretice studiate în școală în cadrul unui modului opțional. Este argumentat cum proiectele școlare educaționale și investiționale facilitează rezolvarea de către elevi a problemelor identificate în cadrul comunității și a școlii unde aceștia studiază. Interdependența dintre activitățile în beneficiul comunității și educația primită în instituția de învățământ este crucială pentru formarea unor cetățeni bine pregătiți, responsabili și conștienți de locul lor în societate. Importanța promovării în instituțiile de învățământ a unei educații bazate pe democrație reiese din faptul că activitățile de voluntariat în beneficiul comunității, implementarea proiectelor educaționale în școli și promovarea parteneriatelor dintre școală și comunitate devin o extensie practică a conceptelor teoretice studiate în sala de clasă, în cadrul disciplinelor cum ar fi: Informatica, Educația pentru societate, Matematica, Istoria, Limba română și altele. Experiențele obținute de elevi din aceste activități contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor specifice secolului XXI. Integrarea acestor activități are un impact dublu. Integrarea școlii în viața comunității prin prisma proiectelor educaționale și investiționale realizate de elevii-liceeni reprezintă un pas important în dezvoltarea unei educații pentru democrație. În articol sunt abordate activitățile experimentale în care elevii din cadrul Liceului Teoretic Vărativ, clasa a XII-a, au avut oportunitatea de a studia în cadrul disciplinei Informatica modulul la alegere 5B „Metode experimentale în științele umaniste”, care le-a oferit cunoștințele teoretice esențiale în domeniul utilizării TIC și a metodelor de cercetare în științele socio-umaniste.*

Cuvinte-cheie: *competențe specifice la informatică, modul opțional, experiment TIC, proiecte educaționale, proiecte ST(R)E(A)M.*

INTEGRATION OF SCHOOL INTO COMMUNITY LIFE THROUGH THE PRINCIPLE OF EDUCATIONAL AND INVESTMENT PROJECTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS – AN EDUCATION FOR DEMOCRACY

Summary. *Democracy and education maintain a close relationship with each other. Each concept presupposes the other and vice versa. The democratic paradigm implies an educational space in which citizens are educated to shape society themselves. Education, as an ideal, aspires to the development and (self)realization of students as responsible citizens who are actively involved in solving the problems of the community in which they live. The article reflects the application in the practice of the democratic community of the theoretical concepts studied in school within an optional module. It is argued how educational and investment school projects facilitate the solving by students of the problems identified within the community and the school where they study. The interdependence between activities for the benefit of the community and the education received in the educational institution is crucial for*

the formation of well-prepared, responsible citizens aware of their place in society. The importance of promoting an education based on democracy in educational institutions arises from the fact that volunteering activities for the benefit of the community, the implementation of educational projects in schools and the promotion of partnerships between school and community become a practical extension of the theoretical concepts studied in the classroom, in subjects such as: Computer Science, Education for Society, Mathematics, History, Romanian Language and others. The experiences obtained by students from these activities contribute to the formation and development of specific 21st century skills. The integration of these activities has a double impact. The integration of the school into community life through the educational and investment projects carried out by high school students represents an important step in the development of an education for democracy. The article addresses the experimental activities in which students from the Văratc Theoretical High School, 12th grade, had the opportunity to study the elective module 5B „Experimental Methods in the Humanities” within the Computer Science discipline, which provided them with essential theoretical knowledge in the field of ICT use and research methods in the socio-humanities.

Keywords: specific computer science skills, optional module, ICT experiment, educational projects, ST(R)E(A)M projects.

Introducere. *Învățarea reprezintă un proces de conectare a informațiilor noi cu cele acumulate anterior, nu doar în cadrul școlii, ci și în afara acesteia. Elevii își fundamentează înțelegerea noutăților pe baza cunoștințelor și convingerilor lor anterioare. Prin urmare, sprijinirea elevilor în procesul de revizuire și reorganizare a cunoștințelor preexistente permite construirea unei baze solide pentru asimilarea conceptelor noi pe termen lung. Învățarea contribuie, de asemenea, la identificarea și corectarea confuziilor, neînțelegerilor sau erorilor, care, în absența unei analize active, ar rămâne neremarcate. În acest context, învățarea transcende spațiul clasei, devenind o experiență integrată în viața comunității.*

Interdependența dintre activitățile în beneficiul comunității și educația primită în instituția de învățământ este crucială pentru formarea unor cetățeni bine pregătiți, responsabili și conștienți de locul lor în societate. Integrarea acestor activități, odată cu implementarea curriculumului la disciplina școlară „Informatica”, are un impact dublu:

(a) sporește calitatea procesului de instruire/formare, datorită:

- **activităților practice**, cunoștințele teoretice fiind transpuse și valorificate în situații reale și concrete;
- **proiectelor de echipă**, elevii își dezvoltă atât competențele personale, cât și abilitățile de colaborare și comunicare;
- **utilizării platformelor și tehnologiilor moderne**, elevii dobândesc competențe digitale esențiale.

(b) poate fi privită drept o investiție în construirea unei comunități mai unite și mai prospere, deoarece:

- dezvoltă spiritul civic și responsabilitatea socială a elevilor;
- consolidează relațiile dintre școală, familie și comunitate, întărind sentimentul de apartenență;

- pregătește tinerii pentru integrarea în societate și contribuția activă la progresul și bunăstarea comunității.

Faptul că la școală, în cadrul diverselor discipline, se studiază, se discută și se experimentează cetățenia activă, drepturile și responsabilitățile civice ale elevilor, ne vorbește despre o cultura a democrației în școală – factori care influențează cultivarea unor elevi – viitori cetățeni care își asumă responsabilități [1]. Aceste dimensiuni *conlucrează pentru a crea un mediu de învățare echitabil și favorabil.*

Din partea elevilor, implicarea în servicii comunitare presupune: realizarea proiectelor de voluntariat, campaniile de conștientizare și inițiativele locale de rezolvare a unor probleme: din instituția de învățământ unde studiază, din alte instituții de interes social sau chiar din comunitatea unde locuiesc. Aceste proiecte le permit elevilor să aprecieze locul și angajamentul lor civic. În desfășurarea unor astfel de acțiuni, adolescenții își dezvoltă empatia, solidaritatea și spiritul de cooperare, colaborarea și susținerea reciprocă, practicarea valorilor democratice ale diversității și responsabilității sociale.

În același timp, o cultură democratică promovată în școală și comunitate, reprezintă un mediu favorabil formării și dezvoltării competențelor enumerate anterior. O școală democratică înseamnă și încurajarea elevilor la participarea activă în luarea deciziilor, la interacțiuni productive cu cadrele didactice și cu comunitatea. Într-un astfel de climat, elevii sunt îndemnați să emită păreri, să lanseze inițiative și să facă parteneriate, devenind astfel mai implicați și mai activi în viața care „îi înconjoară”.

Educația pentru democrație promovată în școală. *Educația pentru democrație reprezintă un pilon fundamental al formării cetățenilor responsabili, critici și implicați activ în viața comunității. În cadrul școlii, „aceasta are rolul de a cultiva valorile*

democratice, precum respectul pentru drepturile omului, egalitatea, solidaritatea și participarea activă”, susține P. Meur. [2]. O astfel de educație este esențială pentru consolidarea societăților democratice și pentru prevenirea lipsei de respect, de implicare, de responsabilitate și a intoleranței.

Ca argumente pentru importanța promovării unei educații bazate pe democrație în școală, pot fi invocate următoarele documente normative internaționale:

1. *Formarea competențelor civice și sociale.* Articolul 29 din Convenția ONU privind Drepturile Copilului stipulează că educația trebuie să fie orientată spre „dezvoltarea respectului pentru drepturile omului și libertățile fundamentale” și spre pregătirea copiilor pentru o viață responsabilă într-o societate liberă. Astfel, școala devine un mediu propice pentru învățarea principiilor democratice și pentru exersarea participării civice [3].
2. *Promovarea egalității și diversității.* Articolul 26 din Declarația Universală a Drepturilor Omului subliniază că educația trebuie să promoveze „înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile, grupurile rasiale sau religioase”. Prin educația pentru democrație, elevii învață să respecte diversitatea culturală, etnică și de opinie, ceea ce contribuie la reducerea discriminării [4].
3. *Dezvoltarea gândirii critice și a participării active.* Potrivit recomandărilor Consiliului Europei (2018), educația pentru democrație trebuie să dezvolte gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor pentru a permite elevilor să analizeze informațiile, să ia decizii informate (fondate?) și să participe activ în comunitățile lor. Aceste competențe sunt esențiale pentru prevenirea manipulării și pentru întărirea coeziunii sociale [5].
4. *Prevenirea violenței și consolidarea păcii.* UNESCO, în raportul său din 2017, evidențiază că educația pentru democrație contribuie la prevenirea violenței prin promovarea dialogului și a rezolvării pașnice a conflictelor. Școala devine un spațiu sigur pentru discutarea problemelor sensibile și pentru învățarea soluțiilor constructive [6].

Educația pentru democrație promovată în școală este esențială pentru formarea unei generații capabile să susțină și să dezvolte valorile democratice. Prin abordarea integrată a competențelor civice, sociale și critice, școala devine un catalizator pentru construirea unei societăți echitabile, incluzive și pașnice. Implementarea acestei educații trebuie să

fie o prioritate în politicile educaționale naționale și internaționale, iar fundamentul acesteia trebuie să fie în fiecare instituție de învățământ.

Proiectele educaționale și investiționale – reper între școală și comunitate. Importanța promovării în instituțiile de învățământ a unei educații bazate pe democrație reiese din faptul că activitățile de voluntariat în beneficiul comunității, implementarea proiectelor educaționale în școli și promovarea parteneriatelor dintre școală și comunitate devin o extensie practică a conceptelor teoretice studiate în sala de clasă, în cadrul disciplinelor cum ar fi: *Informatica, Educația pentru societate, Matematica, Istoria, Limba română și altele*. Experiențele obținute de elevi din aceste activități contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor specifice secolului XXI.

Integrarea școlii în viața comunității prin prisma proiectelor educaționale și investiționale realizate de elevii-liceeni reprezintă un pas important în dezvoltarea unei educații pentru democrație. Elevii din cadrul Liceului Teoretic Văratice, clasa a XII-a, au avut oportunitatea de a studia în cadrul disciplinei *Informatica*, modulul opțional 5B „Metode experimentale în științele umanistice”, care le-a oferit cunoștințele teoretice esențiale în domeniul utilizării TIC și a metodelor de cercetare în științele socio-umaniste.

Aceste cunoștințe au fost aplicate ulterior în cadrul unor proiecte educaționale și investiționale, care au implicat atât școala, cât și comunitatea locală.

Repartizarea cronologică a proiectelor educaționale și investiționale, cu suport local sau extern, inițiate, desfășurate și finalizate în liceu, la inițiativa elevilor clasei a XII-a, sau cu suportul lor, în liceul de la Văratice, este prezentată în figura 1.

Prin aceste proiecte, elevii-liceeni au învățat nu doar să aplice conceptele teoretice studiate în sala de clasă, ci și să contribuie activ la *soluționarea problemelor comunității*, dezvoltându-și competențe de comunicare, colaborare, creativitate, gândire critică și participare activă.

Proiectele realizate au fost concepute pentru a aborda probleme ale comunității, iar elevii au avut ocazia să propună soluții inovatoare și să le implementeze. În acest mod, au fost consolidate legăturile dintre școală și comunitate, iar elevii au înțeles mai bine importanța implicării lor în viața socială.

În continuare, vom detalia proiectele școlare inițiate și implementate începând cu anul 2021 și până în prezent în IP Liceul Teoretic Văratice, s. Văratice, raionul Rîșcani și în anii 2021-2022 în IP Liceul Teoretic „Eugen Coșeriu”, s. Mihaileni, același raion, costul și sponsorii cărora sunt specificați în tabelul 1.



Figura 1: Repartizarea cronologică a proiectelor în perioada 2021 – 2024 în IP Liceul Teoretic Văratc

Tabelul 1: Proiecte implementate în școli/comunitate cu suportul și implicarea elevilor-liceeni

Anul	Titlul proiectului	Scopul proiectului	Costul	Sponsori
2021	<i>Tradiții - comoara lăsată de străbuni</i>	Conservarea, promovarea și valorificarea moștenirii culturale și a tradițiilor autentice ale comunității, creând un spațiu educațional și interactiv în care generațiile tinere să descopere și să aprecieze valorile lăsate de străbuni (procurarea a 20 costume naționale)	23 000 lei	Fondul pentru Tineri Râșcani (FPT) APL Văratc
	<i>Renovarea sălii sportive a liceului</i>	Modernizarea și renovarea sălii de sport a liceului pentru a crea un spațiu sigur, funcțional și atractiv, care să încurajeze elevii să participe activ la activități fizice, promovând astfel un stil de viață sănătos și dezvoltarea spiritului de echipă.	200 000 lei	CR Râșcani
	<i>Teach Innovation Club</i>	Dezvoltarea competențelor digitale ale participanților prin intermediul Teach Innovation Club, un program educațional interactiv care promovează creativitatea, gândirea critică și utilizarea tehnologiilor avansate, pregătind astfel tinerii pentru provocările și oportunitățile erei digitale. (dotarea cu un set de PC all in, printer 3 in 1, boxe, birotică)	16 079 lei	FPT Râșcani IP LT Văratc
2022	<i>S4L (Sport for Life)</i>	Promovarea unui stil de viață activ și sănătos prin intermediul programului Sport for Life (S4L), care încurajează participarea la activități sportive, dezvoltarea abilităților fizice și mentale, precum și consolidarea valorilor de echipă în rândul participanților. (dotarea cu echipament sportiv pentru jocul de volei)	22 530 lei	FPT Râșcani ALT Văratc

2023	<i>Tehnologia - natura omului modern</i>	Explorarea și înțelegerea impactului tehnologiei asupra vieții și comportamentului omului modern, prin promovarea utilizării responsabile și echilibrate a inovațiilor tehnologice, în armonie cu natura și nevoile autentice ale societății. (dotarea instituției cu 2 proiectoare)	21 000 lei	FPT Râșcani APL Vărativ
	<i>Renovarea sistemului de încălzire a liceului</i>	Îmbunătățirea eficienței energetice și a confortului termic în cadrul liceului prin renovarea și modernizarea sistemului de încălzire, asigurând un mediu sigur și confortabil pentru elevi și personal, în conformitate cu standardele de sustenabilitate și reducerea consumului de energie. (schimbarea a 200 de calorifere și a unui cazan modern)	400 000 lei	APL Vărativ CR Râșcani
	<i>Amenajarea parcului ANDRIEȘ</i>	Crearea unui spațiu educațional funcțional și stimulant prin amenajarea parcului ANDRIEȘ dedicat activităților transdisciplinare pentru clasele primare, care să sprijine învățarea colaborativă și să încurajeze dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și fizice ale elevilor într-un mediu natural și creativ.	10 000 lei	American House Bălți IPLT Vărativ
	<i>The 4 C</i>	Crearea unui spațiu dedicat celor patru competențe esențiale (Comunicare, Colaborare, Creativitate și Gândire critică) în cadrul bibliotecii amplasate în holul liceului, unde elevii să poată accesa resurse educaționale, să participe la activități de învățare colaborativă și să dezvolte abilități esențiale pentru succesul în era digitală și globală.	20 450 lei	FPT Râșcani IP LT Vărativ
	<i>Spațiul de agrement și activitatea fizică, ed. I</i>	Amenajarea unui spațiu de agrement dedicat activităților fizice în aer liber, în curtea liceului, care să încurajeze elevii să adopte un stil de viață activ și sănătos, promovând dezvoltarea fizică, socială și emoțională prin jocuri, sporturi și alte activități recreative în aer liber.	200 000 lei	AO Grădina Florilor, Elveția, Swiss TPH
	<i>TELUS</i>	Amenajarea verde a teritoriului liceului, prin plantarea de arbori, arbuști și crearea unor zone de relaxare și recreere, care să contribuie la îmbunătățirea mediului înconjurător, promovând sustenabilitatea, protecția mediului și crearea unui spațiu educativ și plăcut.	23 000 lei	FPT Râșcani IP LT Vărativ
	<i>T4C</i>	Amenajarea holului liceului cu imagini motivaționale care să inspire elevii și personalul să adopte atitudini pozitive, să se concentreze pe obiectivele educaționale și să dezvolte un spirit de colaborare și perseverență, contribuind astfel la un mediu de învățare stimulat și motivant.	25 540 lei	FPT Râșcani IP LT Vărativ
	<i>WASH, Securitatea aprovizionării cu apă și sanitație în R.M.</i>	Îmbunătățirea condițiilor de igienă și sănătate în cadrul liceului prin renovarea blocurilor sanitare și a băilor din sala de sport, în conformitate cu standardele WASH (Water, Sanitation, and Hygiene), asigurându-se un mediu sigur și curat pentru elevi și personal, promovând astfel prevenirea bolilor și un trai sănătos.	2 000 000 lei	Agenția Austriacă de Dezvoltare, M.I.D.R., ONDRL, World Bank

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

	<i>Asigurarea unei sfere optime în sala de sport și cantina liceului</i>	Îmbunătățirea calității aerului și a confortului termic în sala de sport și cantina liceului prin instalarea unor sisteme de ventilare eficiente, asigurând un mediu sănătos și plăcut pentru elevi și personal, ce va contribui la creșterea performanței fizice și a bunăstării generale.	280 000 lei	Diaspora IP LT Văratice
	<i>Echipament sportiv pentru tineri activi - volei</i>	Furnizarea de echipamente sportive adecvate pentru tinerii activi, în special pentru practicarea voleiului, pentru a sprijini dezvoltarea abilităților fizice, a spiritului de echipă și a participării la competiții sportive, încurajând astfel un stil de viață sănătos și activ în rândul tineretului.	18 700 lei	FPT Râșcani APL Văratice
	<i>Echipament sportiv pentru tineri activi - fotbal</i>	Achiziționarea și furnizarea de echipamente sportive de calitate pentru tinerii activi, destinate practicării fotbalului, pentru a sprijini dezvoltarea abilităților tehnice, tactice și fizice ale elevilor, încurajând participarea la activități sportive și promovând un stil de viață activ și sănătos.	17 885 lei	FPT Râșcani APL Văratice
2024	<i>Spațiul de agrement și activitatea fizică, ed. II</i>	Amenajarea unui spațiu de agrement dedicat activităților fizice într-o cameră special amenajată, în interiorul liceului, care să încurajeze elevii să adopte un stil de viață activ și sănătos, promovând dezvoltarea fizică, socială și emoțională prin jocuri, sporturi și alte activități recreative.	200 000 lei	AO Gradina Florilor, Elveția, Swiss TPH
	<i>Renovarea sălii de festivități</i>	Renovarea sălii de festivități a liceului pentru a crea un spațiu modern, confortabil și funcțional, care să găzduiască evenimente educaționale, culturale și sociale, contribuind la îmbunătățirea experienței comunității școlare și promovând activitățile extracurriculare.	2000 000 lei	DÎTS Râșcani
	<i>CASA MARE a liceului</i>	Amenajarea unui spațiu cultural în cadrul liceului, unde să fie expuse obiecte vechi, tradiții și obiceiuri locale, pentru a păstra și promova patrimoniul cultural al comunității Văratice, încurajând elevii să aprecieze istoria și tradițiile locale în contextul actual.	10 000	IP LT Văratice
	<i>CARTEA SATULUI VARATIC</i>	Crearea și publicarea unei lucrări care să adune istoria, tradițiile, obiceiurile și poveștile satului Văratice, într-o „Carte a Satului Văratice”, care să servească drept sursă de educație și păstrare a patrimoniului cultural local, implicând comunitatea în procesul de documentare și promovare a identității locale.	0 lei	Ștefan Susai IP LT Văratice
	<i>Eroii internetului</i>	Promovarea unui comportament responsabil și sigur în mediul online prin proiectul Eroii Internetului, care își propune să educe elevii cu privire la importanța protecției datelor personale, prevenirea cyberbullying-ului și utilizarea corectă a internetului, contribuind la dezvoltarea unor abilități digitale sigure și etice în rândul elevilor.	1000 ron	AO Adfaber American Association of School Librarians

	<i>Sporirea gradului de accesibilitate la o educație de calitate</i>	Îmbunătățirea accesibilității și siguranței în cadrul liceului prin renovarea căilor de acces în curtea liceului, pentru a facilita deplasarea elevilor și personalului, asigurându-se un mediu educațional sigur și accesibil tuturor, în conformitate cu principiile programului Satul European, care promovează accesul egal la educație de calitate pentru întreaga comunitate.	3 000 000 lei	MIDR, ONDRL, APL Varatic,
	<i>Asigurarea stării de bine a elevilor claselor primare</i>	Promovarea stării de bine a elevilor claselor primare prin crearea unui mediu educațional sănătos și echitabil, care să încurajeze dezvoltarea fizică, emoțională și promovarea unui stil de viață echilibrat și sănătos. (procurarea pernuțelor pentru scaunele)	10 000 lei	Diaspora
	<i>Dotarea cu PC</i>	Digitalizarea sistemului educațional prin dotarea instituției cu calculatoare (PC-uri) moderne și software educațional adecvat, pentru a sprijini dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor și profesorilor, facilitând accesul la resurse educaționale online și creând un mediu de învățare mai interactiv și eficient. (35 PC)	140 000 lei	Draxelmeier Bălți

Colaborarea dintre școală și comunitate prin implementarea proiectelor are o importanță deosebită în dezvoltarea elevilor și în rezolvarea problemelor cu care se confruntă societatea. Proiectele, abordând tematici variate, cum ar fi schimbările climatice, biodiversitatea, energia, sănătatea și alimentația, le permit elevilor să înțeleagă și să se implice activ în soluționarea unor subiecte relevante și urgente. Această diversitate de subiecte stimulează gândirea critică și conștientizarea asupra provocărilor globale și locale.

Participarea la proiecte educaționale și investiționale contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor, cum ar fi cele științifice, digitale și de realizare a experimentelor în științele umanistice. Aceste competențe sunt fundamentale pentru formarea unor cetățeni activi și implicați în viața comunității.

Concluzii. Integrarea activă a școlii în viața comunității, prin implementarea unor proiecte educaționale și investiționale, demonstrează că educația nu se limitează doar la sala de clasă, ci devine un proces dinamic, conectat direct la realitățile și nevoile comunității locale – educație prin și pentru democrație. Succesul acestor proiecte depinde, în mare măsură, de implicarea activă și conștientă a

elevilor-liceeni, care devin astfel nu doar beneficiari ai educației, ci și agenți ai schimbării sociale.

Prin aceste inițiative, valorile democratice, precum colaborarea, respectul reciproc, responsabilitatea, autonomia decizională și participarea activă, sunt promovate nu doar teoretic, ci aplicate în contexte reale, învățându-i pe elevi să acționeze cu responsabilitate și să contribuie la binele comun. În același timp, școala devine un catalizator al implicării civice, oferind tinerilor un cadru în care să exerseze participarea activă și să își asume roluri de lideri în comunitate.

Astfel, proiectele mici, desfășurate la nivel de comunitate, reprezintă o dovadă clară că educația pentru democrație nu are nevoie de resurse extraordinare pentru a fi eficientă, ci doar de voință, colaborare și deschidere către realitățile sociale locale. Îmbinând teoria studiată la școală cu implicarea practică în comunitate, educația capătă relevanță și sens, formând tineri responsabili, implicați și conștienți de rolul lor în dezvoltarea unei societăți unite și prospere.

Educația pentru democrație devine cu adevărat eficientă atunci când școala, prin proiecte educaționale și implicarea activă a elevilor-liceeni, se conectează direct la nevoile și realitățile comunității locale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Convenția ONU privind Drepturile Copilului*. [online]. [citat 10.05.2024]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/1401/file/Conventia-cu-privire-la-drepturile-copilului.pdf>.
2. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*. [online]. [citat 12.09.2024]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115540&lang=ro.
3. *Materiale suport pentru cadre didactice privind educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului*. [online]. [citat 12.09.2024]. Disponibil: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-1/chapter-1/lesson-2/>.
4. MEURS P. *Democratie en educatie. Over burgerschap en maatschappelijke verandering*. ASP/VUBPRESS, 2021. ISBN 978-9461171344.
5. *Raportul global de monitorizare a educației (GEM) – 2017/2018 – UNESCO*. [online]. [citat 22.10.2024]. Disponibil: <https://epale.ec.europa.eu/ro/resource-centre/content/raportul-global-de-monitorizare-educatiei-gem-20172018-unesco>.
6. RECOMANDAREA CONSILIULUI, din 22 mai 2018, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. [online]. [citat 31.05.2024]. Disponibil: [https://eur-ex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\) &from=EN](https://eur-ex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) &from=EN).

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.08>
CZU: 37.015:371.3:811.111:61:378:004(478)

PREDAREA LIMBII ENGLEZE MEDICALE ÎN CONTEXTUL REFORMELOR EDUCAȚIONALE ȘI AL INTERNAȚIONALIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Viorica CAZAC,
doctor în Științe ale Educației, lector universitar,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-2449-2084
E-mail: viorica.cazac21@gmail.com

Rezumat: Articolul examinează problema crucială a predării limbii engleze medicale în contextul dinamic al reformelor educaționale și al internaționalizării învățământului superior. În era globalizării, unde colaborarea transfrontalieră și accesul rapid la informații medicale actualizate sunt imperative, competențele lingvistice avansate în engleză medicală devin esențiale pentru performanța profesională. Problema științifică centrală este identificarea și depășirea limitărilor abordărilor tradiționale de predare a limbii engleze medicale, care nu reușesc să pregătească adecvat studenții pentru complexitatea și rigorile unui mediu medical internaționalizat. Această deficiență se manifestă prin dificultăți în înțelegerea terminologiei complexe, interpretarea studiilor clinice, participarea la conferințe internaționale și comunicarea eficientă cu pacienți și colegi din diverse culturi. Lucrarea evidențiază că nivelurile intermediare de competență lingvistică (B1-B2), considerate adesea suficiente, sunt inadecvate pentru a naviga cu succes în domeniul medical, unde viteza de actualizare a informațiilor, subtilitățile lingvistice și contextul cultural sunt factori critici. Se propune o reconceptualizare a curricula, integrând limbajul medical specializat, utilizarea resurselor autentice (cazuri clinice, articole din reviste de prestigiu, simulări video ale procedurilor), formarea continuă a cadrelor didactice și alinierea metodelor de predare la cerințele practice. Se promovează educația transdisciplinară și paradigmele postmoderne, folosind strategii didactice inovatoare, precum „predarea prin expunere”, care plasează studentul în medii autentice de utilizare a limbii. Crearea de huburi internaționale și parteneriate prin programe precum DAAD sau ERASMUS+ este susținută ca o modalitate de a stimula colaborarea, schimbul de bune practici și diseminarea inovațiilor. Se subliniază importanța analizei atente a mediului educațional – caracteristicile studenților, expertiza profesorilor și resursele disponibile – pentru a construi un curriculum adaptat nevoilor specifice. Cadrele didactice sunt încurajate să devină mediatori culturali, ghidând studenții în navigarea peisajului informațional complex și în dezvoltarea gândirii critice, asigurând că viitorii profesioniști din domeniul sănătății sunt bine pregătiți să abordeze provocările complexe ale unui mediu medical globalizat.

Cuvinte-cheie: formare continuă, limba engleză medicală, limbaj specializat, competențe de comunicare, dezvoltare profesională, strategii educaționale.

TEACHING MEDICAL ENGLISH IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS AND THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Summary: The article examines the crucial issue of teaching medical English within the dynamic context of educational reforms and the internationalization of higher education. In the era of globalization, where cross-border collaboration and rapid access to updated medical information are imperative, advanced medical English language skills become essential for professional performance. The central scientific problem lies in identifying and overcoming the limitations of traditional medical English teaching approaches, which fail to adequately prepare students for the complexities and rigors of an internationalized medical environment. This deficiency manifests as difficulties in comprehending complex terminology, interpreting clinical studies, participating in international conferences, and communicating effectively with patients and colleagues from diverse cultures. The paper highlights that intermediate language proficiency levels (B1-B2), often considered sufficient, are inadequate for successfully navigating the medical field, where the speed of information updates, linguistic subtleties, and cultural context are critical factors. It proposes a reconceptualization of the curriculum, integrating specialized medical language, the use of authentic resources (clinical cases, articles from prestigious journals, video simulations of procedures), ongoing teacher training, and alignment of teaching methods with practical requirements. Transdisciplinary education and postmodern paradigms are promoted, utilizing innovative teaching strategies such as “education through exposure,” which

places students in authentic language use environments. The establishment of international hubs and partnerships through programs such as DAAD or ERASMUS+ is supported as a way to stimulate collaboration, the exchange of best practices, and the dissemination of innovations. The importance of carefully analyzing the educational environment – student characteristics, teacher expertise, and available resources – is emphasized to build a curriculum tailored to specific needs. Teachers are encouraged to become cultural mediators, guiding students in navigating the complex information landscape and developing critical thinking skills, ensuring that future healthcare professionals are well-prepared to address the complex challenges of a globalized medical environment.

Keywords: *continuous training, medical English, specialized language, communication skills, professional development, educational strategies.*

Introducere: Predarea-învățarea limbii engleze specializată (medicală) în contextul schimbărilor socio-educative.

Schimbările socio-educative atât la nivel local, în Republica Moldova, cât și la nivel global, impun revizuirea și adaptarea abordărilor în domeniul educației, cu accent pe utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicative. În acest context, învățarea limbilor străine devine decisivă, datorită gradului crescut de comunicare specializată și globalizare, iar recunoașterea limbii engleze ca *Lingua Franca* consolidează statutul său de limbă internațională, facilitând comunicarea eficientă la nivel global. Importanța limbilor străine, în special a limbii engleze, în contextul comunicării specializate, este esențială pentru utilizarea eficientă a cunoștințelor în diverse domenii de activitate. Dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză pentru scopuri specifice nu se rezumă doar la cunoașterea limbajului specializat, ci vizează și înțelegerea contextului cultural global și colaborarea interculturală. Reformele educaționale evidențiază importanța noilor strategii de predare-învățare a limbilor străine, considerate criterii esențiale în formarea competențelor profesionale ale studenților. Predarea-învățarea vocabularului specializat în limba engleză devine prioritară în această evoluție, având un impact semnificativ asupra formării profesionale a studenților.

Începutul secolului al XXI-lea aduce cu sine o nouă paradigmă în didactica limbajelor de specialitate, odată cu apariția Cadrului European Comun de Referință a Limbilor (CECRL), care a avut un impact semnificativ asupra predării, învățării și evaluării limbilor moderne în învățământul superior. Deși CECRL nu se concentrează direct asupra conceptului de limbaj de specialitate, acesta este deja implicit integrat și se reflectă în detaliile descriptorilor asociați diferitelor niveluri comune de referință [4, p. 25]. Accentul pe dezvoltarea competențelor de

comunicare funcțională, adaptate unor contexte profesionale, deschide calea integrării limbajelor de specialitate, în special în domenii precum medicina, farmacia sau stomatologia.

În Republica Moldova, majoritatea studenților admiși în instituțiile de învățământ superior în domeniul sănătății dețin deja un nivel B1–B2 (utilizator independent) în limba engleză, nivel considerat o precondiție în procesul de selecție. Totuși, acest nivel intermediar nu este suficient pentru a asigura performanță într-un domeniu extrem de specializat, unde comunicarea trebuie să fie precisă, nuanțată și adaptată contextelor clinice sau academice internaționale. De exemplu, un student la medicină trebuie să fie capabil să înțeleagă un articol științific dintr-o revistă de specialitate precum *The Lancet* sau *New England Journal of Medicine*, care utilizează terminologie avansată, frazeologii specifice și construcții pasive frecvente. În același timp, trebuie să interpreteze corect prescurtări, termeni derivați din greacă și latină (de exemplu, tachycardia, hyperglycemia, appendectomy), precum și concepte etice sau legale formulate într-un registru formal.

Descriptorii CECRL pentru nivelul B2 menționează că un vorbitor „poate să înțeleagă ideile principale din texte complexe pe teme concrete sau abstracte, inclusiv în discuții tehnice referitor la specialitatea sa” și „poate să înțeleagă articole specializate care nu țin de domeniul său, cu condiția de a utiliza din când în când un dicționar pentru verificare”. Cu toate acestea, în domeniul medical, unde rata de actualizare a informației este extrem de rapidă, utilizarea constantă a unui dicționar nu este practică. Mai mult, mulți termeni medicali nu pot fi interpretați corect în afara contextului lor profesional – de exemplu, termenul „disseminated intravascular coagulation” necesită nu doar o traducere, ci o înțelegere a întregului mecanism fiziopatologic. La nivelurile avansate C1–C2, utilizatorul limbii este capabil să producă și să înțeleagă texte lungi și sofis-

ticate, să recunoască nuanțe semantice, să folosească un registru formal și să adapteze comunicarea în funcție de interlocutor (pacient, coleg, comisie de etică etc.). Aceste abilități sunt esențiale pentru redactarea și prezentarea cazurilor clinice, comunicarea cu pacienți străini, participarea la conferințe științifice internaționale sau publicarea în reviste de specialitate. De exemplu, pentru un rezident în chirurgie, este vital să poată citi și înțelege un ghid procedural redactat în limba engleză, să extragă indicațiile și contraindicațiile intervenției, și să le poată explica în termeni clari și accesibili pacientului. În plus, limbajul medical presupune nu doar terminologia de specialitate, ci și formule standardizate de comunicare clinică, cum ar fi cele utilizate în documentele de tip SOAP (Subjective, Objective, Assessment, Plan), rapoarte de externare, foi de observație sau protocoale de tratament. Acestea implică un lexic și o structură riguroasă care trebuie cunoscute și exersate în contexte autentice.

Prin urmare, insistența asupra atingerii unui nivel superior de competență lingvistică nu reprezintă doar o condiție a succesului academic, ci și o garanție a unei comunicări profesionale eficiente și sigure în domeniul medical. Această realitate justifică integrarea unor cursuri de limbaj medical specializat în curricula universitară, susținute de cadre didactice formate în didactica limbilor de specialitate și familiarizate cu standardele internaționale. Totodată, se recomandă utilizarea resurselor autentice (cazuri clinice, articole științifice, înregistrări video cu proceduri medicale comentate în engleză), simulări de interviuri medicale sau consulturi și colaborări interdisciplinare cu specialiști din domeniul sănătății, pentru a oferi un cadru veritabil de învățare. Consiliul și Parlamentul Europei definesc scopul dezvoltării personale ca inserția profesională și incluziunea socială optimă, subliniind importanța conceptului „a învăța să înveți” [Apud: 12, p.12]. Acest aspect ocupă un loc central și reprezintă o condiție necesară, deși nu suficientă, în formarea personalității integrate a studentului, pregătit să devină viitor specialist într-un anumit domeniu al societății cunoașterii. În contextul secolului al XXI-lea, educația permanentă nu numai că devine o noțiune operațională relevantă la nivelul politicii educaționale, dar și un pilon esențial în (re)organizarea sistemelor (post)moderne de învățământ. Această perspectivă subliniază nevoia de adaptare continuă la schimbă-

rile sociale, tehnologice și economice dintr-o societate în evoluție rapidă.

Paradigme postmoderne educaționale și analiza mediului educațional

Educația permanentă este crucială nu doar pentru studenți, ci și pentru cadrele didactice, cărora le revine responsabilitatea de a facilita acest proces de învățare continuă. Formarea continuă a cadrelor didactice devine astfel un element principal pentru a asigura că acestea sunt la curent cu cele mai recente metodologii, tehnologii și tendințe în domeniul lor de predare. Prin urmare, promovarea abilităților de autoînvățare și dezvoltarea unei mentalități deschise la schimbare sunt aspecte cheie ale formării continue a cadrelor didactice, mai ales în domeniul medicinei. În era postmodernă, accentul se pune pe un proces educațional democratic și dialogat, unde cadrele didactice adoptă roluri de îndrumare și ghidare esențiale pentru succesul studenților. Cum afirmă N. Babâră, profesorul devine un căutător și producător pasionat de cunoștințe localizate, având un impact semnificativ asupra formării culturale și conștientizării umane a elevilor sau studenților [1, p. 71].

Cercetătorul C. Cucos adaugă la această perspectivă trăsături specifice pedagogiei postmoderne în concretizarea activității didactice. Acestea includ:

- *Crearea de alternative metodologice:* Învățarea nu se mai desfășoară într-un singur mod rigid, ci există o diversitate de abordări și strategii pentru a încuraja o înțelegere complexă și contextualizată.
- *Stimularea învățării prin cooperare și folosirea metodelor interactive de grup:* Accentul se pune pe colaborare și interacțiune, promovând schimbul de idei și cunoștințe într-un mediu participativ.
- *Accentul se pune pe student ca agent al propriei învățări:* Elevul nu mai este doar receptor pasiv, ci devine un partener activ în propria educație, implicat în procesul de construire a cunoștințelor.
- *Dezvoltarea autonomiei educatului în învățare și autoconducerea grupului:* Încurajarea elevilor să își asume responsabilitatea pentru propria învățare și să lucreze împreună pentru a atinge obiectivele comune.
- *Crearea și susținerea plăcerii de a învăța:* Motivația intrinsecă este promovată, evitând simpla „învățare pentru notă”. Se explorează și se aplică cunoștințele cu bucurie și interes. [5, p.76].

În același timp, pluri- și transdisciplinaritatea devin aspecte esențiale în acest context. Abordarea pluri- și transdisciplinară în educația limbii engleze specializate medicale asigură o înțelegere și posibilitatea de a explora conexiunile profunde dintre limbajul specializat și evoluțiile din domeniile conexe. Se pune accentul pe interacțiunea și colaborarea între experți din diferite domenii, facilitând schimburi de idei și informații relevante. De exemplu, învățarea limbii engleze medicale poate să nu fie doar un proces izolat, ci poate include elemente din domenii precum tehnologia medicală, etica medicală, și aspecte socio-culturale legate de domeniul sănătății.

Această integrare a cunoștințelor din domenii variate contribuie la formarea unui profil profesional mai robust și la dezvoltarea abilităților necesare pentru comunicare în contexte complexe. Așadar, studenții devin nu doar specialiști în limbajul medical, ci și indivizi capabili să înțeleagă și să navigheze într-un mediu medical în continuă schimbare și interconectat. Prin urmare, pentru a transpune într-o formă vizuală ideile fundamentale expuse anterior, am elaborat următoarea hartă conceptuală (Fig.1) cuprinzând elementele cheie, care reliefează importanța adaptării educației la schimbările sociale, evidențiind necesitatea învățării limbilor străine, în special a limbii engleze, în contextul comunicării specializate și globalizării.

Având în vedere aceste aspecte, susținem că transformările socio-educative cer ajustarea strategiilor educaționale, acordând o atenție de-

osebită integrării tehnologiilor informaționale și comunicative. În această perspectivă, relevanța dobândirii competențelor în limbile străine, cu un accent special pe limba engleză, devine fundamentală în promovarea unei comunicări specializate într-un context globalizat. O astfel de orientare reclamă, totodată, o reconfigurare profundă a paradigmatelor educaționale, în acord cu noile realități culturale, sociale și tehnologice ale epocii postmoderne.

Paradigmele postmoderniste în educație reflectă o schimbare semnificativă față de modelele tradiționale, punând accent pe diversitate, pluralism și adaptabilitate. Aceste paradigme se caracterizează printr-o abordare critică și reflexivă asupra procesului educațional, în care cunoașterea nu este văzută ca un set de adevăruri absolute, ci ca o construcție socială influențată de contextul cultural și istoric.

Cadrele didactice joacă un rol decisiv în navigarea și selecția vastului flux de informații, concentrându-se nu doar pe cantitatea de cunoștințe transmise, ci mai degrabă pe modalitățile de a ghida și stimula studenții în explorarea directă a diverselor surse. Accentul se pune pe situații problematice care provoacă studenții să exploreze diferențele dintre competențele actuale și noile provocări. În lumina acestor concepte, se dezvăluie orientările pedagogiei postmoderne. În această perspectivă, promovarea unui mediu de învățare interactiv, în care studenții sunt implicați activ în rezolvarea problemelor și în explorarea directă a informațiilor, devine esențială.

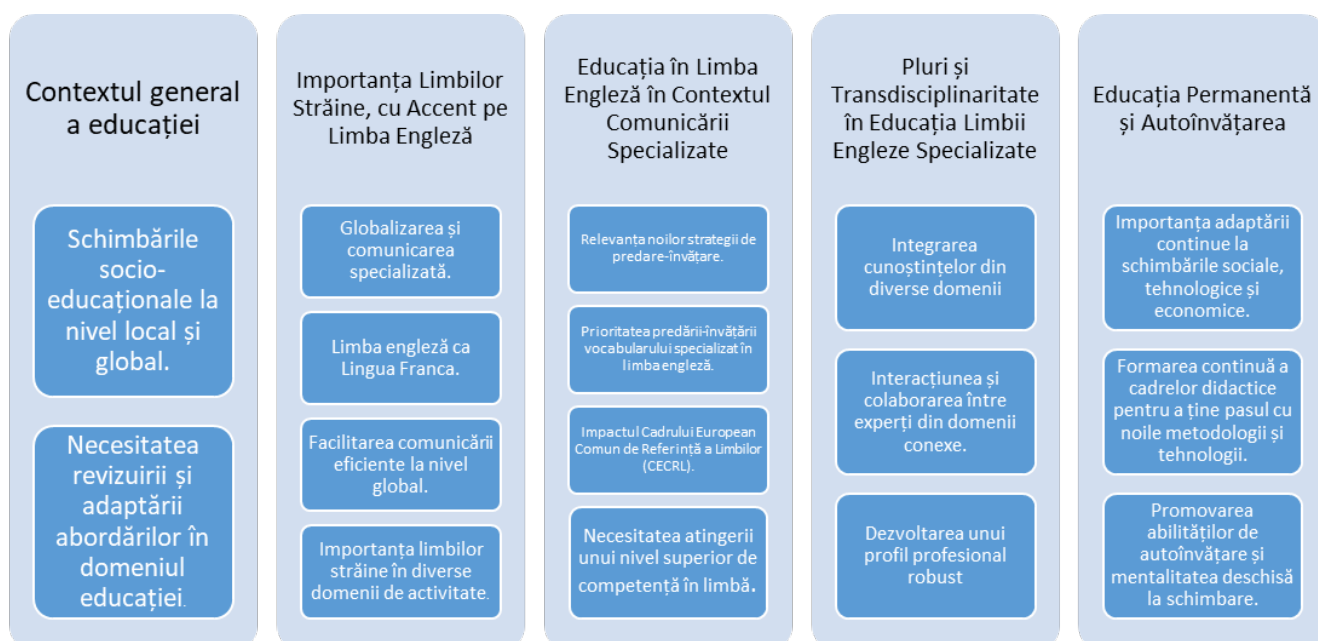


Figura 1. Hartă conceptuală a educației lingvistice specializate în contextul schimbărilor globale

Educația postmodernă se axează pe încurajarea dezvoltării integrale a studenților, depășind investiția simplă într-un sistem de cunoștințe. Se pune accent pe dezvoltarea cognitivă, afectivă și socială, precum și pe exercitarea abilităților în diverse contexte, pregătindu-i pentru integrarea eficientă în viața profesională și socială. Importanța acestei abordări se reflectă în promovarea mecanismelor interne ale cunoașterii, în special atunci când individul este provocat să acționeze în situații reale pentru a rezolva probleme. J. N. Rosenau susține că este esențial ca studenții să intre în contact cu realitatea pentru a dezvolta abilități de luare a deciziilor și că individul postmodern adoptă o atitudine relaxată, flexibilă și orientată spre „a fi tu însuși!” [11, p.53].

În ceea ce privește curriculumul, paradigma postmodernistă promovează o abordare mai flexibilă și mai adaptată nevoilor individuale ale elevilor. Se pune accent pe învățarea prin descoperire, în care elevii sunt încurajați să participe activ la procesul de învățare, să pună întrebări și să caute răspunsuri, dezvoltându-și astfel gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor. Această viziune holistică asupra formării elevilor are implicații directe asupra organizării curriculumului și a strategiilor de predare, care trebuie să răspundă nevoilor individuale și să reflecte realitățile societății contemporane.

Mai mult, integrarea instrumentelor digitale precum platformele interactive, simulările bazate pe inteligență artificială (AI) sau realitatea augmentată (AR) în predarea limbajului medical deschide noi orizonturi pentru personalizarea procesului educativ. Aceste tehnologii permit o învățare contextualizată, multisenzorială și adaptată ritmului fiecărui student, aspect evidențiat de cercetări recente în domeniul edutech, precum cele ale lui Hockly (2018), care pledează pentru integrarea tehnologiei în curriculumul lingvistic nu ca scop, ci ca mijloc pentru stimularea reflecției critice, colaborării și rezolvării de probleme.

Inovare și adaptabilitate în predarea limbajului medical în context postmodern

În contextul curentului postmodernist, care promovează adaptabilitatea la schimbarea socio-economică și digitalizarea rapidă, se subliniază necesitatea introducerii inovației în procesul de predare-învățare a limbilor străine. Utilizarea noilor tehnologii ale informației și ale comunicării în educație devine crucială, având un potențial semnificativ în facilitarea învățării. Această abordare se aliniază cu motto-ul politicii postmoderniste: „Gândește global, acționează local” - fără a te pierde în detalii [7, p.57].

Un exemplu concret în acest sens poate fi observat în predarea-învățarea limbilor străine în contextul medical. Profesorii din acest domeniu nu doar furnizează informații teoretice, ci își îndrumă studenții în direcția aplicării practice a cunoștințelor. De exemplu, în învățarea limbii engleze medicale, se pot organiza situații de comunicare simulate, în care studenții trebuie să aplice terminologia specifică în discuții despre cazuri clinice sau să comunice cu pacienți fictivi. Profesorii devin facilitatori ai acestui proces, ghidând studenții în explorarea practică a domeniului lor de studiu.

În continuarea acestei idei, Boncea A. G. subliniază că atitudinea activă și creatoare a studenților nu depinde doar de stilul de predare al profesorului, ci și de obișnuința elevilor de a se implica în sarcină [3, p. 29]. În medicină, acest aspect poate însemna ca studenții să participe activ în simulări de cazuri, să lucreze în echipe interdisciplinare, și să dezvolte abilități practice care să completeze cunoștințele lor teoretice.

Totodată, cercetători precum David Little (2007) au argumentat că învățarea limbajului specializat, inclusiv cel medical, trebuie să aibă la bază autonomia lingvistică, gândirea critică și autorefecția, acestea fiind valori esențiale ale curriculumului postmodernist. El subliniază importanța portofoliilor electronice și a autoevaluării ca instrumente pentru construirea conștientă a competenței lingvistice. În același sens, Hutchinson și Waters (1987) au fost printre primii care au promovat ideea că predarea limbajului de specialitate trebuie să se concentreze pe nevoile reale ale cursanților și pe integrarea acestora în contexte profesionale veritabile. Această abordare este profund consonantă cu principiile educației postmoderne, care respinge uniformitatea și promovează adaptabilitatea, relevanța și învățarea experiențială.

Mai mult ca atât, conform perspectivei postmoderniste, educația se va transforma radical prin căutarea și acceptarea de alternative educaționale, renunțarea la granița dintre științe, ambivalența, discontinuitatea, descentralizarea, fragmentarea, toleranța, incertitudinea, interculturalitatea, globalismul, indeterminarea, imanența, individualismul, deconstrucția, umanizarea tehnologiei, precum și promovarea valorilor noi și diversificarea comunicării [8, p.28].

Potrivit observațiilor lui L. Diaconu [6, p.38], în contextul Republicii Moldova, reformele din anii '90 au adus schimbări semnificative în domeniul educației, mai ales în ceea ce privește predarea limbilor

străine. În particular, profesorii de limbă engleză specializată din instituțiile de învățământ superior și-au concentrat eforturile asupra îmbunătățirii competențelor lingvistice ale viitorilor profesioniști în domeniu, atât în organizațiile publice, cât și în cele private. Această abordare a fost esențială în pregătirea specialiștilor pentru a face față cerințelor tot mai complexe ale mediului profesional.

M. Tessmer (1990) a contribuit semnificativ la acest context prin introducerea conceptului de analiză a mediului, care presupune o evaluare comprehensivă a „caracteristicilor cursanților, cadrelor didactice și a contextului de predare” [9, p.2], reprezentat în figura 2. Această abordare presupune o evaluare completă și detaliată a elementelor-cheie care influențează procesul de învățare, acordând o atenție deosebită caracteristicilor cursanților, cadrelor didactice și contextului de predare, fiind adesea denumită analiză de constrângere sau analiză a situației. Contextul de predare, în cadrul analizei mediului, este considerat un element esențial în formarea procesului educațional. Factori precum resursele disponibile, infrastructura, cultura didactică și comunitatea înconjurătoare sunt examinate pentru a identifica influențele asupra succesului învățării.

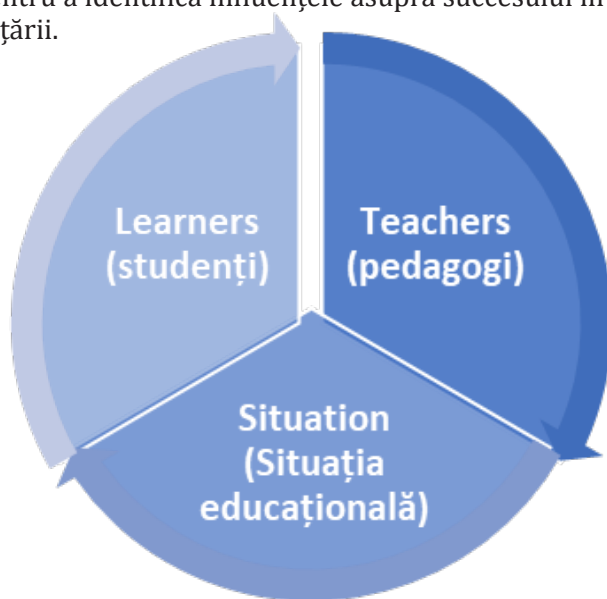


Figura 2. Factorii-cheie ai unei analize de mediu educațional.

Această abordare integrată nu doar evidențiază deficiențele potențiale, ci și oferă o bază solidă pentru îmbunătățiri și inovații în procesul de predare și învățare. Prin înțelegerea detaliată a mediului de învățare, se creează o fundație solidă pentru adaptarea curriculumului, dezvoltarea strategiilor de

predare și personalizarea abordărilor educative în funcție de nevoile specifice ale comunității didactice. Fiecare context conține factori care pot influența în mod pozitiv sau negativ succesul unui curriculum, subliniind importanța identificării acestor trei factori-cheie și înțelegerea impactului lor. Atât studenții, cât și cadrele didactice, precum și analiza situației curente, sunt strâns interconectate și influențează reciproc. Fiecare context conține factori care pot influența în mod pozitiv sau negativ succesul unui curriculum, subliniind importanța identificării acestor trei factori-cheie și înțelegerea impactului lor. Atât studenții, cât și cadrele didactice, precum și analiza situației curente, sunt strâns interconectate și influențează reciproc. Această sinteză oferă o înțelegere rapidă a elementelor cheie luate în considerare în analiza mediului educațional prezentată în tabelul de mai jos.

Pe lângă acești factori, au fost identificați, de asemenea, factori sociali și instituționali. Factorii sociali includ politicile educaționale, tradiția de predare a limbii și atitudinile comunității față de învățarea limbilor străine. Factorii instituționali includ aspectul uman (personalul didactic și politicile instituționale) și aspectul fizic (mediu în care are loc procesul de învățare) [10, p.426].

Analiza mediului este o componentă importantă în proiectarea curriculumului de English for Specific Purposes (ESP), deoarece asigură eficacitatea cursului. Astfel, dacă nivelul de pregătire a cadrelor didactice este foarte scăzut, sau aceștia nu dețin abilități în predarea unui limbaj specializat, cum ar fi, de exemplu, *comprehensiunea și explicarea adecvată a terminologiei medicale complexe*, s-ar putea întâmpla ca astfel de profesori să nu fie capabili să se ocupe eficient de activitățile implementate în cadrul unui curs. De exemplu, fără o înțelegere clară a structurilor specifice genului medical (rapoarte clinice, protocoale, note SOAP), activitățile de redactare profesională riscă să fie superficiale sau inadecvate.

Studii recente, precum cel al lui K. Basturkmen (2021), subliniază că lipsa unei formări specializate a profesorilor ESP afectează direct calitatea instruirii și capacitatea de a adapta conținutul la nevoile reale ale studenților din domeniul sănătății. Totodată, Tarnopolsky (2018) atrage atenția asupra faptului că predarea ESP necesită o dublă competență: lingvistică și profesional-disciplinară, iar aceasta nu poate fi asigurată doar prin experiență didactică generală.

Tabelul 1. Descrierea factorilor-cheie a contextului educațional

Learners (Studentii)	Competențele de limbă engleză (curente și anterioare) ale studenților, experiența și maturitatea lor, stilurile lor de învățare și așteptările lor la finele orelor de limba engleză.
Teachers (Pedagogi)	Experiența și pregătirea cadrelor didactice (în special în ceea ce privește educația lingvistică interculturală, interdisciplinaritatea, nivelul de inteligență și lucrul custuden- ții dintr-un domeniu specific).
Situation (Situția edu- cațională)	Perioada de timp disponibilă pentru orele de engleză specificată în curriculum, dimensi- unea grupelor/claselor, resursele de predare și de învățare disponibile etc.

Un rol important îl au și abordările pluri-, inter-, trans- și intradisciplinare în formarea unui profesor veritabil și de succes. De exemplu, în cadrul unor proiecte internaționale precum *EMI-HE (English as a Medium of Instruction in Higher Education)*, s-a demonstrat că profesorii care colaborează cu specialiști din domeniul medical pentru co-crearea materialelor didactice oferă un conținut mult mai relevant și aplicabil în realitatea clinică.

În mod similar, un curs se poate solda cu un eșec dacă materialul este depășit – se recomandă reactualizarea conținutului curricular la fiecare cinci ani, ținând cont de noile descoperiri științifice, protocoale clinice actualizate și schimbările de terminologie. În lipsa resurselor adecvate (de exemplu, săli dotate cu echipamente multimedia pentru vizualizarea procedurilor medicale, sau platforme de simulare clinică în limba engleză), implementarea eficientă a unui curriculum ESP devine dificilă. La fel, numărul redus de ore alocate predării limbilor străine – o consecință a reformei Bologna implementate în mai 2005 – a dus la o suprasolicitare a personalului didactic și la comprimarea conținuturilor esențiale într-un timp prea scurt pentru aprofundare.

În urma studiului cercetărilor în domeniu, ne-am convins de importanța unor factori semnificativi pentru desfășurarea calitativă a procesului, cum ar fi: dimensiunea grupei academice, motivația studenților, obiectivele de învățare clar definite și polivalența studenților deschiși spre provocări reale din practica medicală. De exemplu, cercetările lui Hyland & Hamp-Lyons (2019) evidențiază că învățarea este mai eficientă în grupuri mici, unde se poate oferi feedback individualizat, iar motivația intrinsecă este susținută prin activități centrate pe cazuri reale.

În general, importanța unui factor depinde de efectul pe care îl are asupra *valabilității pedagogice și profesionale a unui curs*. Analiza situației reale în domeniu presupune evaluarea contextului local

(cerințele instituționale, profilul studenților), dar și a dinamicii internaționale în domeniul predării limbilor de specialitate, pentru a se asigura că respectivul curs este relevant, aplicabil și compatibil cu standardele europene și globale.

Astfel, având în vedere complexitatea limbajului medical și exigențele tot mai ridicate ale învățământului superior în domeniul sănătății, se impune o reconceptualizare a rolului profesorului de limbi străine. Nu mai este suficientă stăpânirea generală a limbii engleze; cadrele didactice trebuie să dezvolte competențe solide în domeniul terminologiei medicale, al comunicării clinice și al tehnicilor moderne de predare centrate pe sarcini. Formarea continuă a acestor cadre didactice devine o prioritate strategică, iar aceasta ar trebui să includă: participarea la cursuri de perfecționare în didactica limbajului de specialitate, stagii de formare interdisciplinare alături de specialiști medicali, precum și accesul la platforme și baze de date medicale internaționale.

De exemplu, cadrele didactice ar putea beneficia de formare prin module precum: „*Medical English for Academic Purposes*”, „*Communication in Healthcare Settings*”, sau „*Teaching ESP in Medicine and Dentistry*”, organizate de instituții internaționale sau de rețele universitare europene. De asemenea, este necesară dezvoltarea unei biblioteci virtuale de resurse autentice (articole științifice, videoclipuri educaționale, simulări clinice), precum și elaborarea de materiale didactice personalizate adaptate nevoilor locale. În plus, s-ar putea încuraja crearea unor *hub-uri internaționale (research hubs) pentru specialiști în predarea limbii engleze de specialitate*, care să faciliteze schimbul de bune practici, colaborarea interdisciplinară și diseminarea inovațiilor didactice. Astfel de huburi pot funcționa ca rețele academice deschise sau ca platforme coordonate de instituții de învățământ superior, cu sprijinul unor programe precum DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), ERASMUS+, British Council, sau

Fulbright, care susțin mobilitatea academică și parteneriatele internaționale în domeniul educației. De exemplu, în urma conferinței organizate în perioada 14-17 aprilie, 2025, în cadrul proiectului *EU4Dialogue: Improving exchanges across the divide through education and culture – Component 3 for Moldova, Azerbaidjan, Armenia, Georgia, Abhazia*, axat pe parteneriate educaționale, au fost create premise concrete pentru colaborare între specialiști în predarea limbii engleze pe specialitate. În cadrul acestei reuniuni, a fost discutată și consolidată ideea de „predare prin expunere” (*education through exposure*), o metodă didactică inovatoare ce promovează învățarea contextualizată prin contact direct cu limbajul profesional în medii autentice.

Prin urmare, extinderea rețelelor de formare și consolidarea platformelor de colaborare internațională reprezintă nu doar o direcție strategică, ci și o

condiție esențială pentru dezvoltarea sustenabilă a învățământului lingvistic de specialitate, în acord cu cerințele unei societăți globalizate și interconectate.

Concluzii. Într-un peisaj educațional marcat de schimbări rapide și de globalizare, formarea continuă a profesorilor de limba engleză specializată/medicală nu mai este opțională, ci esențială. Aceasta presupune nu doar actualizarea cunoștințelor lingvistice și metodologice, ci și dezvoltarea unei mentalități flexibile, capabile să integreze elemente interdisciplinare și tehnologice. Adoptarea unor strategii moderne de predare și învățare, adaptate la cerințele domeniului medical, contribuie la îmbunătățirea performanței didactice și la pregătirea adecvată a viitorilor specialiști. În acest sens, susținerea formării continue devine un pilon al calității învățământului superior în domeniul medical.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BABĂRĂ N. *Metodologia predării limbii engleze*. Chișinău, 2017, 296 p., ISBN 978-9975-83-041-6
2. BELTRÁN V. E. Roles of Teachers. A Case Study Based On: Diary Of a language Teacher (Joachim Appel 1995), [PDF Version]. Disponibil: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/>
3. BONCEA A.G. Strategii Didactice Moderne. Metode interactive de predare – învățare – evaluare. În: *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu. Seria Științe ale Educației*, Nr. 3/2016, pp.261-264. ISBN: 978-960-474-159-5
4. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasburg, trad. din fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, „Tipogr. Centrală”, 2003, 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
5. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită, 2014, 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6.
6. DIACONU L. Competența comunicativă și oportunitățile de învățare: O Abordare interacționistă. În: *Studia Universitatis. Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*, 2012, nr.9(59) 38-42 pp. ISSN 1857-2103
7. JINGA I. *Educația și viața cotidiană*. București: EDP, 2008, 328 p., ISBN 978-973-749-952-3
8. JOIȚA E. *Formarea pedagogică a profesorului*. București: EDP, 2008, 399 p. ISBN: 973-30-2338-8
9. NATION I.S.P., MACALISTER J. *Language Curriculum Design*. London: Routledge Nation & Macalister. 2010, 241 p. ISBN: 0-415-80605-4
10. PACI M. *Needs Analysis and Environment Analysis: Designing an ESP Curriculum for the Students of the Polytechnic University of Tirana*, Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy, Vol. 3 No. 7, October 2013, 426 p. ISSN:2240-0524
11. ROSENAU J.N. *Post-modernism and the Social Sciences: Insights, Intrusions and Intrusions*, Princeton. New Jersey, Princeton University Press, 1992. 248 p. ISBN: 9780691023472
12. VICOL N., BUTNARU C. *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională*. Chișinău: Tip. „Print Caro”, 2019, 184 p. ISBN: 978-9975-48-163-2

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.09>
CZU: 7:37.015:373:378:004(478+498+44)

MĂESTRIA ÎN ARTELE VIZUALE ȘI PROFESORUL NATIV DIGITAL

Valentina CHIRVASE,
doctorandă, Școala doctorală Științe Umaniste și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova, RM
ORCID ID: 0009-0005-0526-1060
E-mail : valentina_imbrea@yahoo.com

Cristian UNGUREANU,
doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea de Arte Vizuale și Design,
Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, **România**
ORCID ID: 0000-0002-8120-5221
E-mail: cn_ungureanu@yahoo.com

Rezumat. *Evocarea măiestriei în artele vizuale constituie punctul de plecare în activitatea oricărui profesor, inclusiv a profesorului nativ digital, pentru care cunoașterea a ceea ce s-a făcut este benefică în contextul noilor tehnologii ce oferă o gamă largă de posibilități de învățare. Profesorul de arte vizuale, prin intermediul competențelor sale, va reuși să sădească dorința elevilor de a exersa, a lucra și individual prin intermediul temelor și competențelor, dar mai ales, prin ilustrarea pârghiilor, a elementelor ce evidențiază măiestria necesară operei. În articolul de față vor fi reliefate o serie de rezultate la clase cu profesori nativi digitali, pe baza datelor statistice colectate din școli gimnaziale, școli și licee de artă din Republica Moldova și România. Analiza demersurilor profesorului prin prisma gradului de participare cu elevii la concursuri școlare, organizarea activității unui Cerc de pictură/ Atelier de pictură la nivelul școlii, precum și realizarea de expoziții, activități nonformale, evidențiază preocuparea profesorului nativ digital de a asigura continuitatea în artă prin discipolii săi, elevii. Ascensiunea artistică are loc într-un mediu de învățare eficient în care primează: respectul, empatia și autenticitatea. Alături de acestea, regăsim și instrumentele, resursele oferite de tehnologie, alese în baza unor criterii. Altfel spus, instrumentele vor favoriza îndeplinirea firească a sarcinilor de către elevii care au motivație și dorință. Chiar dacă profesorul nativ digital readuce în prim plan importanța cunoașterii a ceea ce a fost, a necesității studiului clasic de atelier, a elementelor ce contribuie fundamental la formarea măiestriei, el îi va îndruma pe elevi către explorarea altor căi, augmentate de noile tehnologii, îngrijindu-se totodată și de păstrarea spiritului creativ, ceea ce ne deosebește ca ființe umane. Precum activitatea măiestrilor are impact în formarea discipolilor, așa și activitatea profesorului nativ digital de arte vizuale contribuie la devenirea elevului. Cercetarea surselor măiestriei este continuă atunci când avem instrumente, sarcini și dorință.*

Cuvinte-cheie: *măiestrie, profesor nativ digital, elevi, motivație, învățare, instrumente, activități artistice.*

MASTERY IN VISUAL ARTS AND THE DIGITAL NATIVE TEACHER

Summary. *The evocation of mastery in visual arts constitutes the starting point in the activity of any teacher, including the digital native teacher – for whom knowing what has been done is beneficial in the context of new technologies that offer a wide range of learning possibilities. The visual arts teacher, through his skills, will succeed in instilling in the student the desire to practice, work and individually through the tasks and skills, but above all, through the illustration of the levers, the elements that highlight the mastery necessary for the work. This article will highlight a series of results in classes with digital native teachers, based on statistical data collected from middle schools, art schools and high schools in the Republic of Moldova and Romania. The analysis of the teacher's actions in terms of the degree of participation with students in school competitions, the organization of the activity of a Painting Circle/Painting Workshop at the school level, as well as the realization of exhibitions, non-formal activities, highlights the concern of the digital native teacher to ensure continuity in art through his disciples, the students. Artistic ascension takes place in an efficient learning environment in which respect, empathy and authenticity prevail. Along with these, we also find the tools and resources offered by technology, chosen based on certain criteria. In other words, the tools will favor the natural completion of tasks by motivated and willing students. Even if the digital native teacher brings back to the forefront the importance of knowing what was, the necessity of classical studio study, the elements that fundamentally contribute to the formation of mastery, he will guide students towards the exploration of other paths, augmented by new technologies, while also taking care to preserve the creative spirit,*

which distinguishes us as human beings. Just as the activity of masters has an impact on the formation of disciples, so too does the activity of the digital native visual arts teacher contribute to the development of the student. The research into the sources of mastery is continuous when we have the tools, tasks and desire.

Keywords: *mastery, digital native teacher, motivation, students, learning, tools, artistic activities.*

Introducere. Sculptorul Liviu-Adrian Sandu scria în articolul „Despre adevăr, frumusețe și măiestrie”, 2 aprilie 2017, că „Orice om cu o minimă educație, în spiritul bunului simț, înțelege repede importanța măiestriei și face instantaneu aprecierile de valoare pe criterii care se află adânc gravate în sufletul său și care se numesc *Frumusețe și Adevăr*” [8], iar „Când Adevărul adevărat se arată, atunci e Preafrumos de Bine!” [10, p. 65]. În context, unul din scopurile activității profesorului este de a forma cultura artistică de bază a elevilor: „Un profesor bun alege mijloacele care duc la rezultate pozitive în funcție de cunoașterea elevilor, de scopurile urmărite. (...) *Elevii, studenții* trebuie implicați, antrenați, incitați prin diferite mijloace - naturale/manuale, mecanice, electronice, digitale, teoretice etc. - să-și răspundă la întrebările *Cum văd, Ce văd* (imagini naturale: umbre, ogindiri, amprente, obiecte, fenomene, procese, contexte, desene, picturi, sculpturi, instalații, interioare, exterioare, fotografii, filme, spoturi publicitare, reclame, panouri, ambalaje, emisiuni TV, vise, imagini/filme digitale TV, internet, pareidolii, halucinații, etc.), *Cum pot construi, Cum pot elabora imagini* plastice (picturale, sculpturale, grafice), fotografice (argentice, digitale), filmice, digitale, *Cum analizez, percep, înțeleg, descifrez imaginile artistice* (Cioca Vasile)¹. Așadar, drumul spre măiestrie este pavat cu tehnici, mijloace și alte elemente, după cum vom vedea în cele ce urmează.

Profesorul nativ digital va reuși să aducă cât mai aproape de elevi importanța cunoașterii a ceea ce a fost, dar nu se va opri aici. Cu ajutorul noilor tehnologii el îi va conduce către explorarea altor căi.

Discuții. Măiestria în artele vizuale. *Măiestria*, cuvânt încărcat cu o mare însemnătate, constituie pentru nativii digitali, o reîntoarcere la valorile artistice universale, o recunoaștere a impactului activității măestrilor în formarea discipolilor. „Talentul și mai ales măiestria erau ingredientele care-i asigurau artistului un loc important pe scara de valori a societății, iar produsul creației era înțeles, admirat și ovaționat de mai toată suflarea omenească. (...). Măiestria este obligatoriu alcătuită din melanjul dintre talent, cultură, simț estetic și meșteșug. Perseverența și truda alcătuiesc forja care contribuie

fundamental la formarea măiestriei” [8].

În opinia multor personalități [8] din domeniul artelor vizuale, din Republica Moldova și România, este necesar să se pună accentul pe desenul clasic, pe studiul suficient, pe reînvierea importanței studiului clasic de atelier (învățarea și exersarea academică), suplimentarea orelor petrecute în atelier cu pensula și creionul în mână, evocându-se mereu învățarea, formarea de care au avut dumnealor parte și sunt mândri de ea. Profesorul Cristian Ungureanu afirmă cu tărie în fața distinșilor săi studenți, că și Domnia Sa se află în al trezeci și cincilea an de studiu și nu are motive să nu continue a cerceta sursele măiestriei.

În Franța, École Supérieure Brass Art din Tours, pentru descoperirea acestor potențiale căi spre măiestrie, se „consacră primii ani de studiu învățării desenului academic, lăsând partea experimentală, partea tehnică și studiul culorii pentru ultimii ani de studiu. Se consideră că o bună formație academică contribuie în mare măsură la formarea deprinderilor și mai târziu la păstrarea celor trei calități atât de cerute: calitatea desenului, a compoziției și cea a culorii” [1, p. 17].

În anul 1864, odată cu apariția Școlii de Belle Arte din București, „s-a înființat și o pinacotecă ce cuprindea mai ales copii după *maestrii recomandați de pedagogia artistică de sorginte academică*” [1, p. 14]. Așadar, „...învățarea lucrurilor noi nu se poate face decât pe baza cunoașterii anterioare” [9, p. 87]. În context, dacă știm ceea ce au făcut alții (pașii anteriori), nouă ne revine datoria de a păstra creația acelora dinainte și de a crea noi softuri mai performante, în concordanță cu ceea ce se dorește a obține și cu ceea ce se poate face. „Rigurozitatea academică specifică învățământului artistic din secolul al XIX-lea se vede astăzi confruntată cu libertatea gesturilor creatoare contemporane. A păstra un echilibru între cele două tendințe ar putea fi unul dintre mult râvnitele scopuri ale educației artistice contemporane (Mihai Mănescu)” [1, p. 17].

Profesorul nativ digital de arte vizuale și discipolii săi, elevii. Fără îndoială „marile realizări mentale se produc în creier; ele presupun educația (cu ajutorul altora) și schimbul cu alții: știința înseamnă să vorbești cu alții!” [4, p. 188], aceasta însemnând un dialog cu toate generațiile și curențele, orientările contemporane. Măsura, la care se face trimitere, o putem afla doar în acest fel. Așad-

¹ Interviu cu personalități ale domeniului (profesori din Facultăți de Artă din Republica Moldova și România), realizate în perioada iunie-iulie 2024, pe care le vom prezenta în cercetarea din teza de doctorat.

ar, „educația din secolul 21 trebuie să evolueze de la educația tradițională a mentalității de linie de producție, memorare brută și gândire învechită, la educația ce folosește resursele culturale disponibile pentru a face învățământul relevant pentru elevi și pentru lumea contemporană” [9, p. 86 apud 3, p. 9-10], evidențiindu-se atât constantele ce aduc măiestrie, cât și înnoirile specifice epocii.

Pe fondul invaziei noilor tehnologii, atât artele plastice cât și celelalte arte (cinematografie, dans, teatru, muzică, arhitectură și fotografie) apelează din ce în ce mai mult la instrumente noi [6, p. 13], dar niciodată cu scopul părăsirii fiorului prin care arta, de orice fel, trezește interesul și uimirea.

Profesorul nativ digital nu este indiferent în fața noilor tehnologii. Susținute de tehnologiile informației și comunicațiilor, ele contribuie semnificativ la adaptarea modurilor de predare „inovând în conformitate cu realitatea societății în care trăim” [7, p. 2]. Totodată, „profesorul tradițional trebuie să cedeze locul unui profesor non-standard, pe care adepții entuziaști ai acestei idei îl numesc edutainer” [9, p. 87], cu următoarele trăsături:

- manifestă cei trei R: respect, relaționare și responsabilitate;
- este stăpân pe propriul conținut, competent;
- este bine pregătit, organizat;
- are o educație relevantă, aplicabilă în lumea reală, practică;
- este entuziast, pasionat de educație;
- este abordabil, amical, disponibil;
- este preocupat de reușita elevilor;
- are simțul umorului, este amuzant;
- este cald, blând, transparent;
- deține controlul și interacționează bine cu audiența;
- asigură un „climat cald în clasă”;
- muncește mult, joacă dur, (...)” [9, p. 87-88 apud 3, p.23].

Așadar, schimbările pozitive presupun și păstrarea de relații bune între profesori și elevi, realizarea unui *învățământ eficient*. Profesorul eficient se dovedește a fi acela care „oferă un mediu de învățare sigur, stimulat și grijuliu, recunoscând nevoile diverse ale fiecărui elev în parte” [7, p. 1-2].

Chiar dacă profesorul este privit ca „manager de instruire, persoană căreia îi pasă, învățăcel experimentat, persoană culturală și civică” [9, p. 89], psihologul american Carl Rogers subliniază că profesorul eficient știe să asculte cu adevărat elevii, le inspiră încredere și are încredere în ei, iar *respectul, empatia și autenticitatea* pot crea un mediu de învățare eficient [7, p. 2]. John Hattie, într-o lucrare de anvergură (*Învățarea*

vizibilă), constată că profesorii cu impact asupra învățării copiilor au câteva caracteristici:

- „se concentrează pe implicarea cognitivă a elevului față de conținutul predat;
- se concentrează pe dezvoltarea unui mod de gândire și a unui raționament care accentuează problematizarea și alte strategii de predare potrivite pentru conținutul pe care doresc ca elevii să-l învețe;
- se concentrează pe împărtășirea de noi cunoștințe și sensuri, după care monitorizează felul în care elevii capătă fluentă și o bună stăpânire a noilor cunoștințe;
- se concentrează pe oferirea de feedback într-o manieră adecvată și într-un timp util, pentru a-i ajuta pe elevi să atingă obiectivele educaționale dezirabile;
- cer feedback cu privire la impactul lor asupra progresului și competențelor tuturor elevilor lor;
- au o înțelegere profundă cu privire la cum învață;
- se concentrează pe a observa învățarea prin ochii elevilor, apreciindu-le evoluțiile sinuoase în învățare și progresul cel mai adesea non-linear, sprijinindu-le practicile intenționale, oferindu-le feedback cu privire la erori și direcții greșite, preocupându-se ca elevii să ajungă să-și atingă obiectivele și să împărtășească pasiunea profesorilor pentru disciplinele învățate” [9, p. 89 apud 2, p.50-51].

Pe lângă dezvoltarea competențelor profesionale, atât prin programe de formare inițială, cât și prin cele de formare continuă, profesorii dobândesc cunoștințe despre predare și prin experiențele lor de predare: „deoarece profesorii își petrec cea mai mare parte a timpului în clasă, este rezonabil să presupunem că o mare parte a competenței și abilităților lor se dezvoltă și acolo” [7, p. 2].

Chiar dacă tehnologia oferă instrumente și resurse ce pot fi valorificate în diverse activități educaționale, sunt necesare criterii de alegere. Mărturie vizată de literatura de specialitate: „pentru a găsi lucruri online trebuie să ai o cultură generală solidă și mai ales să ai cunoștințe prealabile despre domeniul cu privire la care vrei să te informezi”; „nativii digitali (...) deschid link-uri fără discernământ și nu se întorc niciodată la o sursă de încredere; caută pe orizontală (adică superficial), nu pe verticală (nu merg în profunzime)” [4, p. 184-186].

Potrivit lui Manfred Spitzer, *învățarea prin contactul direct este superioară celei intermediare de ecran și tastatură*. În unele situații sunt oportune

o serie de activități educaționale (proiecte, referate, etc. - privind viața și opera marilor maeștri, curente artistice) ce solicită, scrierea de mână, apoi prezentarea punctelor de vedere în fața colegilor de grupă. „Citirea sau transcrierea unui cuvânt, pentru a-l capta mental (fără a face clic cu mouse-ul), reprezintă o importantă cale de aprofundare pe care mediile digitale o împiedică parțial sau total” [4, p. 63]. În vederea creșterii capacităților formării competențelor pedagogice ale profesorului nativ digital, aceste demersuri sunt benefice. El trebuie să fie într-adevăr bun, și să stimuleze copilul la maxim, dar și pe el. Avem de a face astfel cu „profesori motivați și capabili să transmită acea motivație elevilor lor” [7, p. 1].

Rezultate la clase cu profesori nativi digitali – în școli din Republica Moldova și România. Datele statistice, colectate din școli gimnaziale, școli și licee de artă, evidențiază în cele ce urmează, rezultatele la clasele cu profesori nativi digitali – născuți în perioadele: 1977-1994, respectiv 1995-2012. Studiul s-a desfășurat în perioada iunie-iulie 2024 și a cuprins un număr de 75 respondenți, atât din Republica Moldova, cât și din România.

Deoarece Educația vizuală este o disciplină preponderent practică, ne-am orientat către *analiza demersurilor profesorului*, și anume, gradul de participare cu elevii la concursuri școlare în domeniul Artelor Vizuale și organizarea activității unui Cerc de pictură/Atelier de pictură la nivelul școlii.

Analizând diagramele, observăm interesul profesorilor nativi digitali de arte vizuale, pentru a participa cu elevii lor, la concursurile specifice domeniului - din totalul de respondenți (75), 70 aleg această modalitate de a obține rezultate vizibile (Diagrama 1). De pildă, dacă ar fi să urmărim gradul de participare a elevilor la Cercul/Atelierul de Arte Vizuale, constatăm că ei participă în număr mare - „mult” și „foarte mult” (Diagrama 1). Pentru investigarea activităților de valorificare a re-

zultatelor elevilor de către profesorii nativi digitali, vom reflecta în cele ce urmează asupra participării elevilor în cadrul expozițiilor (Diagrama 2). Așadar profesorii au avut de răspuns la întrebarea: „Cât de des ați realizat expoziții cu lucrări ale elevilor?”. Este un privilegiu să constatăm că în școlile participante la studiu (în mod indirect, prin răspunsuri ale profesorilor), rezultatele elevilor – operele micilor artiști – sunt valorificate prin intermediul expozițiilor (25 de respondenți expun foarte des lucrările artistico-plastice ale copiilor, 37 – des, 9 – rar, 4 – foarte rar).

Interesați și de alte modalități de valorificare a rezultatelor elevilor (expoziții, activități nonformale), ne-am orientat către o întrebare cu răspuns deschis, iar profesorii nativi digitali de arte vizuale din Republica Moldova și România, ne-au împărtășit o parte din bunele lor practici (Tabelul 1.).

Profesorul de arte vizuale încurajează, motivează elevul, în acțiunea de formare, pentru ca el, adultul de mâine, să vrea să facă ceea ce și-a propus, să vrea să devină ceea ce și-a propus. Prin participarea la astfel de activități educaționale artistice, elevul va dori să devină cineva, iar rolul profesorului este să îl facă să vrea tot mai mult să devină.

Așadar, avem instrumente, avem sarcini și avem dorință. În astfel de condiții, se poate cunoaște o ascensiune artistică, se pot forma priceperi, deprinderi și nu numai.

Concluzii. În contextul „generării operelor de artă” cu ajutorul A.I., „oamenii de știință și tehnologii își aplică cunoștințele și arta” [5, p.5]. „Granița este din ce în ce mai mobilă între diverse arte – pictură, sculptură, instalații, fotografie, performanță, etc. Toate intră în contact cu noile tehnologii și se hrănesc cu ele; (...) opera de artă se inserează în urzeala a ceea ce numim *rețele*, aceste căi de comunicare a informației, ce trec acum prin sateliți, cabluri, antene parabolice, fibre optice, și care împânzesc planeta, ca o

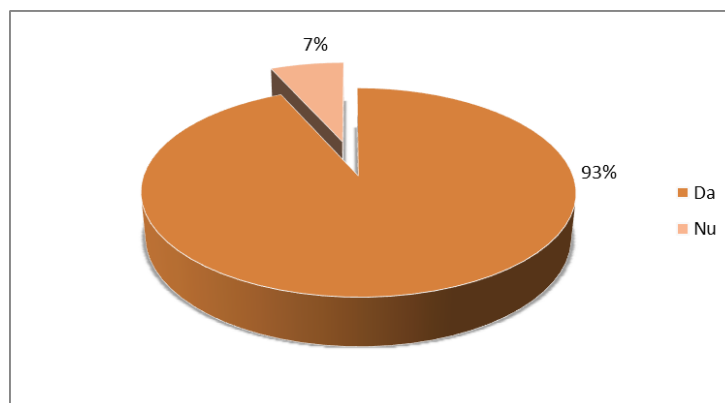


Figura 1. Date statistice ale claselor cu profesori nativi digitali

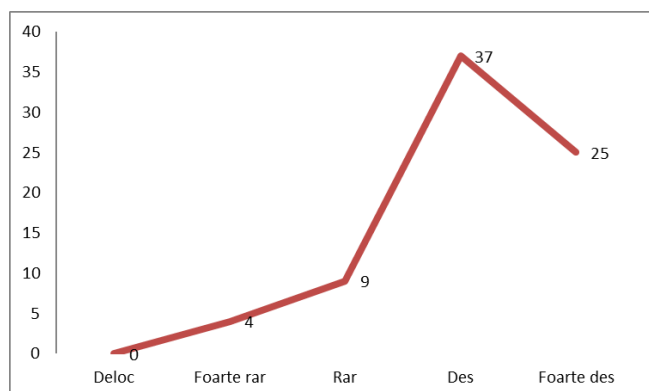


Diagrama 1. Participarea elevilor la concursuri școlare

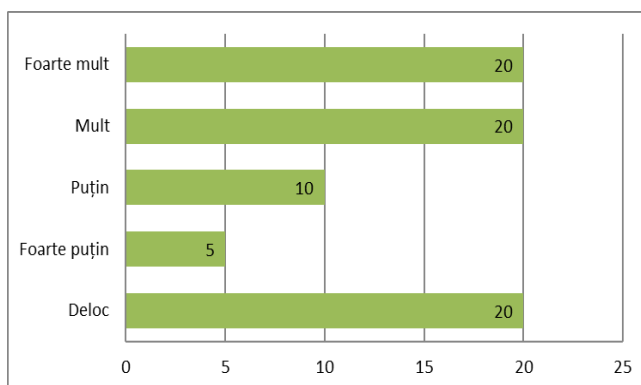


Diagrama 2. Participarea elevilor la Cercul/ Atelierul de Arte Vizuale

Tabelul 1. Alte activități la care au participat elevii

EXPOZIȚII, ACTIVITĂȚI NONFORMALE
Activitățile Clubului Copiilor
Activități: extracurriculare; multiculturale; extrașcolare: de creație, tematice, în grup sau individual; în cadrul muzeelor, bibliotecii; în „Săptămâna verde”, în „Școala altfel”; interdisciplinare; creative - de pictura, origami, sticlă; de voluntariat, voluntariate, proiecte de voluntariat, acțiuni de voluntariat (realizarea a 120 de felicitări pentru bătrâni din aziluri); multiculturale; educaționale cu elevii cu CES
Artist talk, workshop-uri, antreprenoriat în domeniul artelor
Ateliere; atelier de artă – scurt (în timpul lecției); ateliere interactive; Arta în spațiul public, instalArt
Cercuri pedagogice; mese rotunde; seminare republicane și raionale
Concursuri: școlare (la nivelul disciplinei), gimnaziale; școlare și extrașcolare; interdisciplinare; de graffiti; de profil; de creații plastice în cadrul școlii; naționale; municipale; raionale; internaționale; de desene pe asfalt; cu diferite tematici; cu panouri/postere (Ziua Pământului); pictură pe față; diferite alte concursuri la care primeau cu toții premii (premiu micuțe care să-i motiveze într-un fel sau altul etc.); concursul de educație plastică „Tradiții românești de Crăciun și Anul Nou”
Dansul; Teatru; Din toate domeniile
Excursii, excursii tematice
Expoziții: școlare; comemorative (Ziua Educației, Ziua Națională a României, Ziua lui Mihai Eminescu, Ziua Unirii, Ziua copilului); județene; municipale; de grup; individuale; cu ocazia sărbătorilor; la nivel local; cu lucrările elevilor - desen, pictură, compoziție, artă decorativă; de parteneriat; cu diferite tematici cu scopul de a-i ajuta în comunicarea și relaționarea cu ceilalți; de artă a pictorilor
Evenimente: culturale; festivaluri; simpozioane; parteneriate, parteneriate educaționale
MasterClass-uri, training; Mobilități Erasmus+
Observarea naturii - analiza structurilor naturale; Performance; Vizionare de film și animație; pictură pe holul școlii
Olimpiade județene și naționale (Olimpiada națională de mesuguri artistice tradiționale), în domeniul artelor vizuale
Pictură pe față; pictură pe holul școlii; pictura în plein air; desen, natură statică în aer liber; pictarea stațiilor de așteptare în regiunea în care locuim
Proiecte: proiecte educaționale, proiecte interdisciplinare în biblioteca școlii
Programe educative locale, naționale și internaționale destinate elevilor de gimnaziu, liceu dar și pentru ciclul primar
Schimburi de experiență cu Facultatea de Arte Oradea
Șezători; Tabere: de vară, de creație; Târguri caritabile, tematice; Tururi virtuale
Vizitarea atelierelor artiștilor și meșterilor populari, discuții cu artiști, vizitarea galeriilor de artă, a muzeelor a altor orașe (vizite de documentare); Relevee la Muzeul Satului
Zilele școlii, Ziua porților deschise a liceului HMT, NAG Brașov

plasă cu ramificații multiple”. Florence de Mèredieu, profesor la Universitatea Paris I, specialist în arta modernă și contemporană, se întreabă: „Care poate fi impactul acestor noi producții, gândite direct pentru *pânză*, imateriale și *nelocalizate* pentru că sunt localizate *pretudindeni*?. Totul se petrece ca și cum imaginea însăși ar pierde ceea ce constituia altădată carnea ei, pigmenții, textura, densitatea ei. Ima-

ginea devine fantomă. Codul triumfă” [6, p. 12-13]. În consecință, profesorul nativ digital de arte vizuale nu va face abstracție de aceste procese. Stăpân pe sine, pe formarea sa inițială și continuă, pe competențele sale, el are oportunitatea de a folosi noile instrumente pentru a genera *noi tipare*, fără a neglija *acel spirit creativ al elevilor ce distinge ființele umane* [5, p. 5].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CUCIUREANU G. *Tradiție și modernitate în pedagogia artelor plastice*. Piatra Neamț: Editura Răzeșu, 2013. ISBN: 978-606-8187-27-3
2. HATTIE J. *Învățarea vizibilă*. București: Editura Trei, Ghid pentru profesori, 2014
3. JOHNSON B. & MCLEROY T.M. *The edutainer: Connecting the art and science of teaching*. R&L Education, 2010
4. MANFRED S. *Demența digitală: cum ne tulbură mintea diferitele tehnologii*, București: Editura Humanitas, 2020. ISBN: 978-973-50-6784-7
5. MARINARO E.A. *Art and artificial intelligence, a window into the future of the evolution of contemporary society*. EAI Endorsed Transactions on Creative Technologies, 10 2019 - 01 2020, Volume 7, Issue 22, e6 , pp. 1-6, Disponibil: [Art_and_artificial_intelligence_a_window.pdf](#) Accesat în: 2.01.2025
6. MÈREDIEU F. *Arta și noile tehnologii*. București: Enciclopedia RAO, 2005. ISBN: 973-717-001-6
7. ORTEGA R., R.D.M.L. *Reflexions on the go: Being an effective teacher in the era of technology*. Academia Letters, Article 2147, 2021, Disponibil: <https://doi.org/10.20935/AL2147>, https://www.academia.edu/50141190/Reflexions_on_the_go_Being_an_effective_teacher_in_the_era_of_technology?email_work_card=view-paper Accesat în: 30.12.2024
8. SANDU L.A. „Despre adevăr, frumusețe și măiestrie”, 2 aprilie 2017, Disponibil: <https://w45896+www.figurativ.ro/index.php/texte-despre-arta/6-despre-adevar-frumuse-te-si-maiestrie>, Accesat în: 12.01.2025
9. STAN E. *Managementul clasei și nativii digitali. Fundamentări din perspectiva neuroștiințelor*. Iași: Institutul European, 2021
10. ȘOITU L. *Împreună creștere*, Iași: Editura Junimea, 2019. ISBN: 978-973-37-2270-0

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.10>
CZU: 37.0:39:398(=135.1):78:793(=135.1)(498)

FORMAREA CULTURII ETNOARTISTICE A COPIILOR ÎN PERSPECTIVA MUZICII ȘI DANSULUI POPULAR

Diana Petronela HÎRȚESCU,

*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
președinte, Asociația „Muntenașii” RD ART ACADEMY, Bacău, România*

ORCID: 0009-0002-5833-1120

E-mail: dianapetronela2000@yahoo.com

Nicolae SILISTRARU,

*doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM*

ORCID:0000-0001-9469-4434

E-mail: nsilistraru@gmail.com

Rezumat. Textul analizează formarea culturii etnoartistice a copiilor în perspectiva muzicii și dansului popular, evidențiind rolul fundamental al acestora în conservarea identității culturale și în transmiterea valorilor tradiționale. Studiul explorează diversitatea dansurilor populare românești, influențele geografice și istorice asupra stilurilor coregrafice și impactul muzicii asupra dinamicii și expresivității mișcărilor. De asemenea, sunt analizate structura ritmică, tempo-ul și acompaniamentul instrumental, precum și importanța strigăturilor ca elemente esențiale ale spectacolului folcloric. Aceste perspective sunt esențiale pentru formarea culturii etnoartistice a copiilor ca să conștientizeze că dansurile populare românești fac parte din familia mai largă a dansurilor balcano-carpătice și reprezintă o sinteză între mișcare, muzică și costum, reflectând identitatea culturală a comunității. Această formă unitară de dans reflectă un sentiment de solidaritate și unitate între membrii comunității, subliniind valori comune, interese și sentimente. În cadrul acestor dansuri se regăsește o mare diversitate ritmică, o paletă variată de tempo-uri, dar și numeroase moduri de prezentare, stiluri și expresii. Fiecare regiune a României adaugă un set unic de trăsături la dansurile populare, iar aceste trăsături reflectă stiluri diferite, care sunt la rândul lor influențate de factori precum geografia, clima, istoria și contactele interculturale ale populației respective. Întreaga structură a dansurilor îmbină armonios eleganța mișcărilor cu energia vibrantă, iar jocurile femeiești se împletesc cu vitalitatea dansurilor bărbătești, însoțite aproape întotdeauna de strigăte și chiuituri care adaugă o notă distinctivă acestui patrimoniu cultural. Chiar și dansurile din cadrul aceleiași familii de dansuri pot varia considerabil, astfel încât fiecare interpretare oferă o posibilitate de inovare în mișcare, în funcție de stilul sau trăsăturile coregrafice specifice. Cercetarea subliniază sincretismul dintre muzică, dans și poezie, demonstrând modul în care aceste forme artistice contribuie la coeziunea socială și la păstrarea patrimoniului cultural imaterial în contextul formării culturii etnoartistice.

Cuvinte-cheie: cultură etnoartistică, dans popular, muzică tradițională, identitate culturală, instrumente populare, folclor românesc.

FORMATION OF CHILDREN'S ETHNOARTISTIC CULTURE IN THE PERSPECTIVE OF POPULAR MUSIC AND DANCE

Summary. The text analyzes the formation of children's ethno-artistic culture from the perspective of folk music and dance, highlighting their fundamental role in preserving cultural identity and transmitting traditional values. The study explores the diversity of Romanian folk dances, the geographical and historical influences on choreographic styles and the impact of music on the dynamics and expressiveness of movements. The rhythmic structure, tempo and instrumental accompaniment are also analyzed, as well as the importance of shouts as essential elements of the folk performance. These perspectives are essential for the formation of children's ethno-artistic culture in order to realize that Romanian folk dances are part of the wider family of Balkan-Carpathian dances and represent a synthesis between movement, music and costume, reflecting the cultural identity of the community. This unitary form of dance reflects a sense of solidarity and unity between community members, emphasizing common values, interests and

feelings. Within these dances, there is a great rhythmic diversity, a varied palette of tempos, but also numerous modes of presentation, styles and expressions. Each region of Romania adds a unique set of features to the folk dances, and these features reflect different styles, which are in turn influenced by factors such as geography, climate, history and intercultural contacts of the respective population. The entire structure of the dances harmoniously combines the elegance of the movements with vibrant energy, and the women's games are intertwined with the vitality of the men's dances, almost always accompanied by shouts and chirps that add a distinctive touch to this cultural heritage. Even dances within the same dance family can vary considerably, so that each interpretation offers a possibility for innovation in movement, depending on the specific choreographic style or features. The research emphasizes the syncretism between music, dance, and poetry, demonstrating how these art forms contribute to social cohesion and the preservation of intangible cultural heritage in the context of the formation of entoristic culture.

Keywords: *ethno-artistic culture, folk dance, traditional music, cultural identity, folk instruments, Romanian folklore.*

Introducere. Dansurile populare, fiind parte integrantă a folclorului, au fost transmise din generație în generație, păstrând particularități regionale distincte. Aceste dansuri nu sunt doar o formă de divertisment, ci și un mijloc de educație, de socializare și de consolidare a coeziunii comunitare. De-a lungul timpului, dansurile populare românești au fost influențate de diverse tradiții culturale, menținându-și însă un nucleu autohton solid. În viziunea lui Domby Emeric „Cântecele și dansurile, valuri de ritmuri și culori, trezesc aripi, înalță și apropie o inimă de alta, revarsă un suflet generos și sensibil, se transmit și se amplifică de la o generație la alta, se îmbogățesc mereu cu linii și lumini inedite” [4, p.5].

Pe întregul glob există o diversitate de dansuri populare, fiecare cu trăsături distincte, influențate de tradițiile fiecărui popor. Aceste dansuri au evoluat odată cu națiunile respective, adaptându-se și schimbându-se în decursul vremii, până când au ajuns să fie recunoscute ca forme artistice valoroase. Ele reflectă într-un mod autentic și direct dorințele și emoțiile umane, fiind un mijloc puternic de exprimare a caracterului, temperamentului, forței, abilității, îndemnării și umorului poporului care le-a creat [2].

Discuții. Dansurile populare românești fac parte din familia mai largă a dansurilor balcano-carpaticе, și „reprezintă o sinteză între mișcare, muzică și costum, reflectând identitatea culturală a comunității” [5, p.45]. Această formă unitară de dans reflectă un sentiment de solidaritate și unitate între membrii comunității, subliniind valori comune, interese și sentimente. Deși pașii sunt coregrafic uniformi, fiecare interpretare poate aduce variații în execuție, influențată de inspirația și starea dansatorilor. Această fluiditate în interpretare contribuie la diversitatea stilistică a dansurilor populare din România, iar ritmul și tempo-ul adaptabile ale muzicii permit dansatorilor să își exprime individualitatea chiar și

în cadrul unui dans colectiv. În cadrul acestor dansuri, se regăsește o mare diversitate ritmică, o paletă variată de tempo-uri, dar și numeroase moduri de prezentare, stiluri și expresii. Fiecare regiune a României adaugă un set unic de trăsături la dansurile populare, iar aceste trăsături reflectă stiluri diferite, care sunt la rândul lor influențate de factori precum geografia, clima, istoria și contactele interculturale ale populației respective. Întreaga structură a dansurilor îmbină armonios eleganța mișcărilor cu energia vibrantă, iar jocurile femeiești se împletesc cu vitalitatea dansurilor bărbătești, însoțite aproape întotdeauna de strigăte și chiuțuri care adaugă o notă distinctivă acestui patrimoniu cultural. Chiar și dansurile din cadrul aceleași familii de dansuri pot varia considerabil, astfel încât fiecare interpretare oferă o posibilitate de inovare în mișcare, în funcție de stilul sau trăsăturile coregrafice specifice [13].

Strigăturile sunt versuri din creația populară lirică și satirică a românilor, rostite ritmic în timpul dansului. De asemenea, conform scriitoarei S. Rădulescu, ele pot fi definite și drept „expresii verbale spontane, care adaugă dinamism și interacțiune între dansatori” [14, p.154].

Acestea au un conținut variat și captivant, reflectând momente din viața comunității sau oferind instrucțiuni pentru dans. De asemenea, strigăturile sunt un mijloc de transmitere a unui mesaj colectiv, ele fiind strâns legate de ritualuri sau de evenimente importante din viața comunității, cum ar fi nunțile, botezurile sau sărbătorile religioase. În ceea ce privește conținutul strigăturilor, ele pot fi împărțite în două categorii după cum urmează:

- *Strigături comune:* Acestea pot fi folosite în orice dans și au teme legate de iubire, adesea cu un ton vesel sau satiric, adresate fetelor. Pot reprezenta formule introductive în dans, semnalând începutul mișcărilor sau detalii despre numele dansului sau stilul său de execuție. În acest sens, strigăturile sunt o formă de poveste ritmică, în care fiecare vers

transmite nu doar instrucțiuni pentru dans, ci și un context mai larg al tradiției culturale din care face parte. În acest context, sincretismul între muzică, mișcare și poezie se manifestă organic, fiind adesea rostite de dansatori (în special bărbați). Ordinea lor în cadrul jocului de dans este liberă.

- *Strigături speciale:* Acestea sunt direct legate de desfășurarea unui dans anume, fiind folosite pentru a comanda mișcările sau figurile din timpul dansului, mai ales în dansurile feciorești. Există, de asemenea, numărători care servesc la comandă (de exemplu, la brâu, sârba sau feciorește-românește), precum și completări ale comenzilor sau numărătorilor (de exemplu, „Și-nc-o dată iară, iară!”). Aceste strigături speciale pot varia și în funcție de momentul zilei sau de evenimentul în care are loc dansul, iar ele sunt adesea folosite pentru a sublinia importanța unui ritual sau a unui context social specific [3].

În ceea ce privește execuția strigăturilor, ea poate fi :

- a. *solistică* – este caracteristică în special dansurilor feciorești și în momentele de comandă.
- b. *dialogată* – întâlnită în dansurile de perechi, unde există o relație de emulație între participanți (exemplu: Bihor, Huedin, Codru).
- c. *antifonică și polifonică* – întâlnite în regiunile Oaș, Maramureș și Bistrița-Năsăud, unde strigăturile sunt rostite în mai multe voci, fie în alternanță, fie simultan [3].

Strigătura este esențială în corelarea mișcării cu expresia vocală și îndeplinește patru roluri principale:

- Rolul ritmic și de coordonare: Strigătura leagă accentele versurilor de ritmul pașilor, oferind o cadență unitară. Interpretul își găsește satisfacția în armonia dintre mișcările corpului și cuvintele ritmate, cu accente variate (timp, contratimp sau sincopă) adaptate ritmului dansului.
- Rolul animator: Ea contribuie la crearea unei atmosfere de petrecere și veselie. Prin umor, glume bine ticluite și improvizații spontane, strigătura insuflă energie și animă participanții, sporind dinamica jocului.
- Rolul de emulație: Strigătura servește ca un mijloc de provocare între jucători, stimulând o competiție prietenoasă. Uneori, acest spirit competitiv devine colectiv, satul încercând să depășească vecinătatea prin joc.

- Rolul de comandă: În cadrul jocurilor reglementate, strigătura enunță clar figurile și numără mișcările, folosind comenzi numerice pentru a coordona în mod eficient întregul grup [12].

Complementare acestora sunt chiuiturile, fluierăturile și exclamațiile ce se împletesc cu strigătura, fie intercalându-se între versuri, fie servind drept încheiere. Exclamațiile monosilabice repetate intensifică dinamica intervalelor dintre versuri și contribuie la caracterul anacronic al ritmului. În ceea ce privește structura muzicală, un vers de strigătură este, de regulă, alcătuit din două măsuri muzicale. Jucătorii încep de pe timpul 1 al măsurii cu un fragment de anacruză, iar intonația variază în funcție de graiul dialectal și stilul regional. În cartea „Folclor coregrafic românesc” găsim următoarele caracterizări zonale: „În Moldova se strigă sacadat pe ritmul pașilor, în Oaș și Maramureș „tipuriturile” se cântă în intonații interesante, specifice. În Transilvania de centru și sud ca și în țara Crișurilor se desfășoară adevărate dialoguri între fete și băieți, iar în Oltenia. Muntenia și Dobrogea aceste strigături au rolul de conducere a dansului prin anunțarea figurilor” [16, p.13].

Structura ritmică este un aspect fundamental al dansului popular. *Ritmul* definește pașii dansului, stabilind momentele de accentuare și de tranziție între diferitele secțiuni ale coregrafiei. *Tempo-ul*, la rândul său, influențează dinamica dansului, determinând gradul de expresivitate al mișcărilor.

De exemplu, în dansurile transilvănene, ritmurile asimetrice și tempo-ul moderat sunt caracteristici distinctive, reflectând influențele multiculturale ale regiunii. Fiecare tip de dans este definit de structura ritmică a muzicii care îl însoțește, iar dansatorii răspund acestui ritm prin pași care se aliniază cu pulsațiile muzicale, respectând durata și accentuarea notelor. Astfel, ritmul și tempo-ul nu sunt doar caracteristici muzicale, ci factori determinanți în conturarea stilului, complexității și expresivității dansurilor tradiționale [3].

În primul rând, ritmul reprezintă structura temporală a muzicii, adică secvențele de bătăi care se repetă într-un anumit interval de timp. Acesta poate fi regulat sau neregulat, lent sau rapid, și influențează direct modul în care dansatorii percep și interpretează mișcările. Ritmul stabilește pașii de dans, dictând în ce fel aceștia sunt distribuiți și sincronizați.

În ceea ce privește tempo-ul, acesta se referă la viteza cu care muzica este interpretată, influențând astfel cât de rapid sau lent sunt executate mișcările de dans. Un tempo rapid determină mișcări mai energice și mai rapide, Tempo-ul nu doar că influențează viteza mișcărilor, dar afectează și dinamica dansului, transformând o coregrafie mai lentă într-una mai intensă, în funcție de schimbările de viteză ale muzicii.

Un alt aspect esențial al ritmului și tempo-ului în formarea dansului este *accentuarea*, adică punerea în valoare a anumitor bătăi ale măsurii muzicale. Aceste accente sunt esențiale pentru coregrafii, deoarece ele dictează momentele în care pașii de dans devin mai puternici sau mai marcați, adăugând complexitate și expresivitate mișcărilor. În unele dansuri, accentele coregrafice coincid cu cele muzicale, ceea ce creează un efect de uniformitate și stabilitate ritmică. În schimb, în alte contexte, aceste accente sunt decalate, ceea ce adaugă un dinamism aparte dansului [10].

Ritmul neregulat sau metrica complexă este un alt element care influențează profund structura dansului. În anumite regiuni ale României, cum ar fi în partea de sud sau sud-est, influențele balcanice au introdus dansuri care respectă ritmuri asimetrice, cu măsuri de 5/8 sau 7/8, ce sunt neobișnuite în muzica europeană clasică. Aceste ritmuri impun coregrafii deosebite, unde pașii sunt distribuiți pe măsuri asimetrice, iar dansatorii trebuie să fie extrem de atenți la fiecare schimbare de accent și de tempo [3].

Pe de alta parte, ritmul și tempo-ul nu influențează doar mișcările dansatorilor, ci și relația dintre grupurile de dansatori. În dansurile de grup, cum ar fi hora, sincronizarea pașilor între dansatori este esențială pentru a obține o armonie perfectă. Ritmul este elementul care coordonează mișcările și asigură că toți dansatorii se mișcă împreună, la aceeași viteză și în aceeași direcție, creând un spectacol unitar. În aceste dansuri, schimbările de tempo sau de ritm, adesea introduse de muzicieni, sunt momente în care grupul poate schimba direcția sau poate adăuga o mișcare specială, ceea ce pune în evidență conexiunea dintre muzică și dans.

Așadar, ritmul și tempo-ul sunt elemente fundamentale în formarea dansului popular românesc, influențând structura mișcărilor și coreografiilor. Ritmul poate determina pașii de dans, iar tempo-ul influențează viteza și intensitatea acestora. De asemenea, aceste două aspecte ale muzicii creează un

cadru în care dansatorii își exprimă legătura cu muzica și cu ceilalți membri ai grupului, contribuind la unitatea și frumusețea dansului tradițional. Astfel, ritmul și tempo-ul nu doar că sunt esențiale pentru crearea dansurilor populare, dar sunt și sursa principală a expresivității și diversității în coregrafia tradițională românească [10].

Printre elementele care însoțesc dansul, *melodia* are cel mai mare rol, fiind esențială pentru acesta și variind în funcție de regiune. Libertatea formei melodice se bazează pe un număr de motive fundamentale, la care se adaugă diverse variații și, în același timp, pe combinarea acestora într-o succesiune diferită. Melodiile sunt construite din două, trei, patru sau mai multe fraze muzicale, dispuse într-o succesiune precisă și fixă. De obicei, forma fixă se regăsește în melodiile cu două fraze, iar uneori și în cele cu trei fraze. Odată cu structura de patru fraze, se observă o mai mare libertate în ordinea lor, iar această libertate crește pe măsură ce numărul frazelor se mărește. În general, melodiile folclorice sunt structurate în fraze muzicale bine definite, fiecare contribuind la articularea unei anumite secvențe coregrafice. În Banat, de exemplu, acompaniamentul instrumental se bazează pe armonii bogate și structuri ritmice complexe, ceea ce permite o diversitate stilistică în interpretarea dansului. Un aspect important este modul în care se pune accentul în timpul interpretării melodiilor. Accentul melodic urmează, de obicei, ritmul coregrafic, păstrând chiar și contratimpul specific prezent în anumite dansuri [13].

Referitor la relația dintre accentul melodic și cel coregrafic, putem identifica două situații:

- Când accentele coregrafice și cele melodice coincid, în dansurile care au o suprapunere dimensională concordantă, ceea ce poate duce la o anumită monotonie.
- Când accentele sunt contrare, ceea ce creează un contrast între ele, iar acest contrast se estompează doar la finalul dansului.

Ritmul de acompaniament joacă rolul de liant între toate elementele ritmice, având o legătură specială între melodie și pașii de dans. Deși acompaniamentul ritmic este armonios, funcția sa continuă să sprijine structura dansului în ansamblu. Există mai multe tipuri de sisteme ritmice, care variază în funcție de regiune, influențate de structura tarafului (tipul și numărul instrumentelor), de abilitățile muzicale ale interpreților și de genul muzical (acompaniamente specifice pentru dansuri, doine etc.) [3].

În cronicile românești și străine, precum și în lucrările celor care au călătorit prin România, sunt menționate instrumentele populare și tarafurile, însă din acestea nu se poate deduce cum anume cântau aceștia. Cu toate acestea, unii muzicieni contemporani s-au concentrat pe studiul acompaniamentului lăutarilor, explorând concepte precum polifonia și armonia populară, aducând contribuții importante în acest domeniu. Ritmul, totuși, ridică uneori dificultăți, atât în evaluarea sa, cât și în determinarea și reprezentarea grafică a acestuia, folosind semne muzicale care pot reflecta particularitățile sale [7]. Conform scriitoarei Ispas S. „Diversitatea dansurilor populare românești reflectă influențele istorice și geografice, evidențiind unicitatea fiecărei regiuni” [6, p.203], spre exemplu:

- În Moldova, muzica este caracterizată printr-o linie melodică foarte expresivă, interpretată adesea de instrumente precum trompeta, cobza, vioara și țambalul, contrabasul, trișca, fluierul, tilinca. Pe de altă parte, melodiile însoțitoare dansurilor populare au o construcție simplă, majoritatea fiind formate din 2,3,4 sau mai multe fraze melodice, fiecare având 4 sau 8 măsuri. Mișcările dansurilor moldovenești degajă multă eleganță, vioiciune, veselie și optimism, reflectând fidel firea și temperamentul moldovenilor. În general, mișcările nu sunt de mare amplitudine caracteristic pentru ele fiind bățiile în podea, pași în contratimp sau mici sărituri în înălțime însoțite de piteni. Pe de altă parte, caracteristice strigăturilor sunt auctactul și pauzele de două măsuri: „ Cine strigă și nu joacă / Face-i-s-ar gura toacă; / Cine joacă și nu strigă, / Are-n gură mămăligă” [17, p. 50].

- Muntenia, zona în care se află capitala București, are o muzică energică și dinamică, cu o mare influență a instrumentelor de suflat (fluier, trompetă) și a acordeonului. Din perspectiva muzicală, folclorul coregrafic din Muntenia poate fi analizat în ansamblu prin jocurile specifice regiunii, care au dat naștere unor familii întregi de dansuri. Hora se cântă pe măsura 2/4 și are mai multe variante, fiecare cu teme melodice clare. Brăurile sunt melodii rapide, cu multiple teme și un ritm bine definit, iar frazele muzicale se repetă într-un mod asimetric. Călușul constă în 2-3 fraze muzicale, iar ritmul are o importanță deosebită, fiind esențial să fie susținut corespunzător. Celelalte jocuri dispun de melodii proprii, structurate în 2, 3 sau 4 fraze muzicale: „ Și la brâu, la brâu, la brâu / Și la secerat de grâu” [11, p. 69]

- Oltenia se remarcă prin muzica sa rapidă și ritmică, cu influențe din Balcani, iar instrumentele predominante sunt acordeonul, fluierul și țambalul. Mișcările caracteristice jocurilor oltenesti sunt rapide și energice, necesitând o mare virtuozitate în tehnica picioarelor și o execuție agilă. În structura lor, se regăsesc pași încrucișați, deplasări scurte înainte și înapoi, fluturări cu un picior, o gamă variată de sărituri de mică amplitudine, piteni, bății în contratimp și altele.. Muzica este foarte antrenantă, fiecare joc având între 2 și 4 fraze muzicale, iar jocurile mai complexe, care includ mai multe mișcări și formule ritmice, sunt acompaniate de melodii mai bogate și variate în reluarea lor: „Hă, hăi, dată. / Hă, hăi, dată. / Hă, hăi, dată. / Hă, hăi, dată, spic de grâu / Și-am să viu, să viu, să viu. / Cu sticluța cu rachiu / Haida, haida, c-oi veni, / Până m-oi îndrăgosti” [15, p. 82].

- Muzica din Transilvania este un amestec interesant între influențele românești, maghiare și saxonice, cu instrumente tradiționale cum ar fi vioara, saxofonul, țambalul, și contrabasul. Dansurile transilvănene sunt adesea lente, dar pot deveni rapide în anumite momente, reflectând diversitatea stilurilor muzicale din zonă. Coregrafia în Transilvania implică mișcări circulare, dar și pasaje solo sau în pereche, cu accent pe eleganță și sincronizare: „Astă lele joacă bine / Și mă-nvață și pă mine, / Ie mă-nvață a juca / I-o o-nvăt a săruta” [9, p 194].

- Muzica bănățeană este caracterizată printr-o combinație de influențe românești, sârbești și ungurești. Instrumentele predominante sunt vioara, acordeonul și clarinetul. Stilul bănățean se remarcă prin faptul că mișcările sunt executate, în general, în demi-plie, iar dansul se desfășoară întotdeauna în contratimp. Din punct de vedere muzical, Banatul se distinge clar de alte regiuni ale țării, printr-un acompaniament caracterizat prin note de valori egale și o armonie extrem de bogată [8].

- În Maramureș, muzica populară este caracterizată printr-o melancolie aparte, adesea însoțită de instrumente precum *vioara* și *cimbalomul* (țambalul). Dansurile se caracterizează printr-un joc tropotit cu pași mici și bine ritmați, mișcări scurtate și foarte susținute pe verticală, cu răsuciri scurte la dreapta. De asemenea, bățiile din palme însoțesc din plin jocul: „Pă când aud ceteruca, / Să șiu mort și m-a scula, / Și m-aș duce la mândra!” [12, p. 9].

- În Dobrogea, influențele muzicale sunt variate, având amprente turcești, grecești și tătarăști, datorită diversității etnice a regiunii. Muzica dobrogeană este dominată de instrumente precum acordeonul,

clarinetul și țambalul. Dansurile populare sunt rapide și energice, cu accent pe pași de dans în linii sau cercuri. Coregrafia din Dobrogea este caracterizată prin mișcări sincronizate, ritmuri rapide și mișcări de grup, similar cu cele din Muntenia și Oltenia, dar cu o atmosferă mai jucăușă și mai flexibilă [13].

Concluzionând, putem confirma ca fiecare regiune a României adaugă un set unic de trăsături la muzica și dansul popular, iar aceste diferențe reflectă diversitatea culturală și istorică a țării.

În multe culturi, muzica și dansul sunt legate de ritualuri și ceremonii, având o funcție simbolică profundă și de educație a culturii etnoartistice a

tinerei generații. În cadrul unor evenimente precum nunțile, înmormântările sau sărbătorile religioase, muzica și dansul devin un mijloc de exprimare a sentimentelor colective ale comunității și de transmitere a tradițiilor culturale. De exemplu, la o nuntă, dansul este un mod de celebrare a unirii, iar muzica acompaniază momentele de bucurie și fericire. În timpul unor ritualuri religioase sau agricole, dansul și muzica sunt folosite pentru a invoca protecția divină sau pentru a sărbători roadele muncii, fiind mijloace prin care comunitatea se aliniază cu ritmurile naturii și cu ciclurile vieții.

RESURSE BIBLIOGRAFICE:

1. ANANIA M. Creatori contemporani de instrumente populare muzicale. În: *Studii și cercetări de etnografie și artă populară*, 1981, vol. II, p. 117-128.
2. BACIU G. *Cartea coregrafului amator*. Comitetul de Stat pentru Cultura și Artă – Casa Centrală a Creației Populare, 1965.
3. DEJEU Z. *Dansuri tradiționale din Transilvania: tipologie*. Cluj: Editura Clusium, 2000. ISBN: 978-973-555.
4. EMERIC D. *Dansuri populare din regiunea Cluj, vol.1*. Sfatul Popular al Regiunii Cluj Casa regională a creației populare. 1967.
5. GHINOIU I. *Obiceiuri populare de peste an*. Dicționar. București: Editura Fundației Culturale Romane, 1997.
6. ISPAS S. *Folclor românesc: o perspectiva asupra culturii tradiționale*. București: Editura Academiei Romane, 2003. ISBN: 978-973-27.
7. KLIGMAN CALUS, G. *Symbolic transformation in Romanian ritual dance*: University of Chicago Press, 1981.
8. PENDA A. *Melodii de jocuri din Banat*. Comitetul de Cultură și Educație Socialistă al Județului Timiș, 1974.
9. POP D. *Folclor din zona Codrului*. Comitetul de Cultură și Educație Socialistă al Județului Maramureș, 1978.
10. POPESCU-JUDET G. & BACIU G. *Dansul popular românesc*. Studii. București: Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1958.
11. POPESCU-JUDET G. *Brâul. Joc popular Muntenesc*. București: Editura de stat pentru imprimare și publicații, 1957.
12. POPESCU-JUDET G. *Jocuri populare din Oaș și Maramureș, vol.1*. București: Casa regională a creației populare, 1963.
13. PROCA CIORTEA V. *Jocuri populare românești*. București: Editura de stat pentru literatură și artă, 1955.
14. RADULESCU S. *Muzica de tradiție orală din România*: București: Editura Muzicală, 2002. ISBN: 978-973-42.
15. SEIFERT, S. *Jocuri populare oltenești*. Craiova: Întreprinderea Poligrafică Craiova, 1959.
16. VASILESCU T. & TITA S. *Folclor coregrafic românesc*. București: Comitetul de stat pentru cultură și artă casa centrală a creației populare, 1969.
17. VLASE P. *Contribuții la cunoașterea și valorificarea jocurilor populare băcăuane*. Bacău: Editura Corgal Pres, 2015. ISBN: 978-973-130-037-5.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.11>
CZU: 159.938/.942.5:316.77

CONSECINȚE ALE TRĂIRII SENTIMENTULUI DE SINGURĂTATE A ADOLESCENȚILOR

Eduard MÎȚEL,

doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale,
specialitatea Psihologie Generală,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: 0009-0007-7487-2679
E-mail: iura.mitel.77@mail.ru

Rezumat. *Articolul explorează consecințele trăirii sentimentului de singurătate la adolescenți, evidențiind impactul negativ asupra sănătății mentale, fizice și sociale. Deoarece adolescenții resimt nevoia de a comunica și de a primi afecțiune, aspirând să fie înțeleși și să aibă un interlocutor cu care să fie sinceri. Această etapă a vieții vine adesea cu o intensitate emoțională, o stare de euforie, perioade de tristețe și, uneori, o distanțare față de familie, mai ales în situații de neînțelegere din partea adulților. Pericolul principal în această etapă se referă la o preocupare excesivă față de sine sau la fuga de interacțiunile cu ceilalți. Incapacitatea de a forma relații de încredere cu ceilalți generează un sentiment de singurătate. Studiile relevante asupra cauzelor și factorilor care pot duce la izolarea socială, precum și efectele acesteia asupra adolescenților, subliniază complexitatea și ambiguitatea fenomenului dat. Lipsa unei imagini clare a modului în care adolescenții experimentează singurătatea sugerează că acest fenomen poate lua diverse forme. Aceste forme pot fi manifeste în diferite contexte de izolare socială, fie alegând să se izoleze, fie fiind constrânși să se retragă, și pot influența atât dezvoltarea personală, cât și o gamă variată de cauze, manifestări și efecte asupra existenței adolescenților. Atunci când aceste nevoi nu sunt împlinite, există riscul dezvoltării unei singurătăți emoționale și sociale, absența conexiunilor cu cei dragi, și căutarea apartenenței la grupuri informale. De asemenea în articolul dat sunt analizate perspectivele teoretice privind nevoile fundamentale ale adolescenților și modul în care lipsa conexiunilor emoționale afectează dezvoltarea personală. Singurătatea este asociată cu depresie, anxietate, scăderea stimei de sine, performanțe academice slabe și comportamente de risc, precum consumul de substanțe sau tentativele de suicid. De asemenea, izolarea socială influențează sănătatea fizică prin creșterea riscului de boli cardiovasculare și tulburări de somn. Articolul subliniază importanța intervențiilor multidimensionale pentru prevenirea și gestionarea acestui fenomen, recomandând sprijin emoțional, activități sociale și dezvoltarea abilităților de comunicare.*

Cuvinte-cheie: singurătate, adolescenți, sănătate, consecințe, izolare, sentiment, forme de singurătate.

CONSEQUENCES OF LONELY EXPERIENCE IN ADOLESCENTS

Summary. *The article explores the consequences of experiencing loneliness in adolescents, highlighting the negative impact on mental, physical and social health. Because adolescents feel the need to communicate and receive affection, aspiring to be understood and to have an interlocutor with whom to be honest. This stage of life often comes with emotional intensity, a state of euphoria, periods of sadness and, sometimes, a distancing from family, especially in situations of misunderstanding on the part of adults. The main danger at this stage refers to an excessive concern for oneself or the escape from interactions with others. The inability to form trusting relationships with others generates a feeling of loneliness. Relevant studies on the causes and factors that can lead to social isolation, as well as its effects on adolescents, emphasize the complexity and ambiguity of this phenomenon. The lack of a clear picture of how adolescents experience loneliness suggests that this phenomenon can take various forms. These forms can be manifested in different contexts of social isolation, either by choosing to isolate themselves or being forced to withdraw, and can influence both personal development and a wide range of causes, manifestations and effects on the existence of adolescents. When these needs are not met, there is a risk of developing emotional and social loneliness, the absence of connections with loved ones, and the search for belonging to informal groups. The article also analyzes theoretical perspectives on the fundamental needs of adolescents and how the lack of emotional connections affects personal development. Loneliness is associated with depression, anxiety, low self-esteem, poor academic performance and risk behaviors, such as substance use or suicide attempts. Social isolation also influences*

physical health by increasing the risk of cardiovascular diseases and sleep disorders. The article emphasizes the importance of multidimensional interventions for the prevention and management of this phenomenon, recommending emotional support, social activities and the development of communication skills.

Keywords: *loneliness, adolescents, health, consequences, isolation, feeling, forms of loneliness.*

Introducere. Cercetarea își propune să analizeze impactul singurătății asupra adolescenților, plecând de la teoriile clasice privind nevoile umane și ajungând la efectele concrete asupra sănătății mintale și fizice. Sunt explorate cauzele și formele de manifestare ale singurătății, factorii de risc asociați și consecințele pe termen lung asupra dezvoltării personalității. De asemenea, sunt evidențiate strategii de prevenire și intervenție, care vizează sprijinirea adolescenților în depășirea sentimentului de izolare și în construirea unor relații interumane sănătoase.

Înainte de a vorbi despre singurătate, trebuie să examinăm rolul relațiilor cu ceilalți oameni în psihologia personalității. Să vedem două dintre cele mai răspândite categorii ale sferei motivaționale a omului și să vedem cum se compară.

Abraham Maslow, unul dintre cei mai importanți psihologi umaniști ai secolului XX, a propus modelul clasic ierarhic al nevoilor umane. El a subliniat câteva nevoi ale omului: nevoi fizice (de bază), nevoi sociale, nevoi de securitate, nevoi de recunoaștere (realizate, respectate) și nevoi de autoactualizare.

De asemenea, psihofiziologul sovietic Pavel Simonov a propus o a doua clasificare. El a propus trei grupuri de nevoi umane pe baza studiilor sale. Acestea sunt: nevoile de bază (necesitatea de supraviețuire), nevoile sociale (atingerea unui loc în societatea legată de rolurile specifice, iar în lumea animală - realizarea instinctelor mentale care dictează comportamentul turmei) și nevoile ideale (atingerea unor aspirații importante care nu sunt de supraviețuire).

Astfel, se poate ajunge la concluzia că singurătatea este starea în care nu sunt îndeplinite nevoile fundamentale / Acest lucru se bazează pe cele două clasificări populare ale domeniului motivației oamenilor.

Psihiatrul și psihoterapeutul Victor Frankl, care a supraviețuit unui lagăr de concentrație și a scris bestsellerul „Omul în căutarea unui sens autentic”, a subliniat că oamenii tind să se concentreze pe trei grupuri de valori: experiențe, relații și creativitate. De multe ori, în timpul unei crize, cineva pierde legătura cu unul dintre aceste grupuri de valori. Găsirea rolului social se manifestă prin recunoașterea meritelor și sprijinului social, trăiri și emoții unice față de alții și orientare proprie față de ceilalți. Un sentiment profund de singurătate poate apărea ca urmare a pierderii contactului cu această comunitate de

principii și a incapacității de a-și îndeplini obiectivele îndrumate de acestea [10].

Discuții. Singurătatea nu este doar absența fizică a altor oameni, ci și sentimentul de lipsă a unor conexiuni emoționale reale. În era digitală, în care tehnologia facilitează interacțiunile sociale, singurătatea devine un fenomen tot mai răspândit, chiar și în rândul adolescenților. Această lucrare explorează efectele negative ale singurătății asupra adolescenților, examinând efectele sale psihologice, sociale și fizice, precum și efecte asupra performanței academice și comportamentului general.

Singurătatea reprezintă un concept complex și profund, care este frecvent perceput ca o stare de agitație emoțională și de izolare. Dintr-un anumit punct de vedere, putem afirma că fiecare persoană este singură atât la momentul nașterii, cât și în momentul morții. Această realitate esențială poate influența fiecare individ în moduri diferite. În timp ce unii se pot simți asaltați de frica de a fi singuri, ceea ce le generează o senzație de abandon și lipsă de valoare, alții percep această solitudine ca o șansă de a-și asuma responsabilitatea personală și de a se elibera de presiunea de a menține o imagine favorabilă în ochii celor din jur.

Cercetătorul Weiss afirmă că singurătatea este un fenomen natural, un sentiment (personal) care poate apărea în anumite momente ale vieții și poate afecta pe oricine, indiferent de sex, vârstă sau alte caracteristici socio-demografice. În plus, el spune că multe persoane cred că singurătatea provine din slăbiciune sau autocompătimitate, ceea ce presupune că persoana ar trebui să poată scăpa de ea, deoarece nu este o boală fizică. În plus, el distinge singurătatea socială de singurătatea emoțională [9].

Alți autori au oferit o varietate de definiții pentru singurătate, inclusiv ca o reacție psihologică negativă la o discrepanță între relațiile sociale pe care le doriți (așteptări) și relațiile sociale reale (obiective, reale); ca sentiment individual care se caracterizează printr-o lipsă de calitate neplăcută sau inadmisibilă în anumite relații sociale; ca parte subiectivă a măsurilor obiective a izolării sociale, adică singurătatea ar fi inversul unei situații de sprijin social; ca o durere socială, similară cu durerea fizică; ca o consecință a faptului că persoana are mai puține contact sociale decât dorește să aibă; sau ca urmare a faptului că nivelul de intimitate.

Singurătatea nu reprezintă doar o problemă emoțională temporară; ea constituie o trăire intensă ce poate influența în mod negativ bunăstarea noastră generală. Efectul pe care singurătatea îl exercită asupra sănătății fizice și mentale nu poate fi trecut cu vederea într-un mediu în care relațiile sociale sunt esențiale.

Cercetătorii Peplau L. și Perlman D. din anul 1982 susțin că singurătatea are motive foarte complicate. Autorii clasifică motivele singurătății în două categorii diferite. Prima categorie include evenimente sau schimbări ce apar și duc rapid la singurătate (de exemplu, când cineva trece la o altă etapă de școlarizare sau începe facultatea). A doua categorie se referă la factorii care fac ca oamenii să devină singuri sau să rămână singuri o perioadă lungă de timp (cum ar fi abilitatea scăzută de a socializa, rețelele sociale slab dezvoltate, sau lipsa comunicării între oameni). Autorii menționați arată că există o tendință de a exagera importanța factorilor personali în dezvoltarea singurătății și de a da vina pe persoanele singure pentru situația lor socială. [8].

Sentimentul de singurătate poate deveni o consecință a divorțului sau a văduviei, susțin cercetătorii Bucur A. și Boza M. (2008). Savanții au ajuns la concluzia că statutul marital influențează nivelul singurătății sociale și emoționale, iar persoanele văduve prezintă un nivel de singurătate socială și emoțională mai mare decât persoanele divorțate, persoanele în vârstă se simt mai singuri atât social cât și emoțional decât femeile, indiferent de statutul marital [1].

Cauzele unei asemenea stări sunt extrem de variate și nu pot fi înțelese, din afară, dacă nu se reușește cunoașterea și evaluarea cât mai obiectivă a situațiilor concrete care au generat, pentru fiecare individ în parte, modificarea stilului său de viață, a comportamentului său general.

Sentimentul de singurătate poate apărea la orice vârstă și cauzele acesteia sunt foarte diverse. Aceasta a devenit sursa care adesea alimentează probleme precum alcoolismul, mâncatul în exces, consumul de droguri sau chiar și la suicid.

Singurătatea este frecvent legată de sentimentul de tristețe, îngrijorare, neîmplinire și lipsă de încredere în sine. Manifestările mentale și fizice ale solitudinii sunt mai influențate de perioada acesteia decât de severitatea ei. [5].

A trăi singur în același loc poate duce la dezvoltarea bolilor cardiovasculare. Aceasta este concluzia la care a ajuns un grup de oameni de știință din întreaga lume care au publicat un articol în revista Heart. Studiul a folosit indicatori medicali pentru aproximativ 470 de mii de persoane. Experții au descoperit că

izolarea voluntară sau forțată de societate crește riscul de deces din atacuri de cord și accidente vasculare cerebrale cu 32%. „Izolarea socială și sentimentul de singurătate, prezintă o amenințare directă a apariției unor tulburări grave ale sistemului cardiovascular precum infarctul miocardic, accidentele vasculare cerebrale”. Cu mult înainte de colegii britanici, personalul de la Universitatea Brigham Young (Utah, SUA) a ajuns la concluzia că oamenii singuri sunt susceptibili la o varietate de boli. În special, au tensiune arterială crescută, colesterol ridicat, depresie și tulburări mintale. Motivul este „hormonul stresului” – cortizolul, care este responsabil pentru starea de spirit a unei persoane. Stresul cauzat de singurătate afectează grav și glandele suprarenale și sistemul endocrin, modificând procesele biochimice ale organismului. Stările de stres, depresive sunt direct legate de sistemul cardiovascular. Izolarea socială are, de asemenea, un impact negativ asupra sănătății mintale a unei persoane. Pentru majoritatea oamenilor, singurătatea a dus la o creștere a egocentrismului (incapacitatea sau lipsa de dorință a unei persoane de a lua în considerare un alt punct de vedere decât al său; consideră că numai propria opinie este corectă). În același timp, există și un feedback: cu cât o persoană a fost mai egocentrică, cu atât a dezvoltat un sentiment de singurătate. Oamenii singuri simt deseori tulburări de somn din cauza sentimentelor de anxietate [14].

Mai multe studii au concluzionat că singurătatea poate fi un predicator pentru mortalitate și morbiditate și că mai poate fi asociată și cu tulburări de personalitate și psihoze, suicid, afectarea performanțelor cognitive și declinul cognitiv, risc crescut de boala Alzheimer, creșterea simptomatologiei depresive. Fizic, singurătatea poate determina apariția unor boli cardiovasculare (tensiune arterială crescută, boli coronariene, saturație de oxigen deficitară) și poate determina și încurajarea sedentarismului și crește astfel riscul obezității. În ceea ce privește gradul de afectare al sănătății mintale, pe lângă creșterea simptomelor depresive, singurătatea crește și nivelul de stres, anxietate, agresivitate, scade stima de sine și optimismul [3].

Singurătatea reprezintă o experiență universală, resimțită în moduri variate pe parcursul vieții, însă adolescența este o perioadă deosebit de vulnerabilă în fața acestui fenomen. În această etapă de tranziție către maturitate, adolescenții se confruntă cu schimbări semnificative la nivel biologic, psihologic și social, care le influențează capacitatea de adaptare și relaționare. În ciuda faptului că sunt adesea înconjurați de colegi, prieteni și familie, mulți tineri

experimentează o formă profundă de izolare emoțională, cauzată de dificultăți în construirea relațiilor autentice și de presiunile sociale actuale.

Oamenii se confruntă mai mult ca niciodată cu problema singurătății în epoca noastră, epoca tehnologiei informației. Această acțiune apare în moduri diferite la oameni, dar singurătatea apare cel mai intens și acut în adolescență. Deoarece adolescența este perioada de încheiere a copilăriei și de creștere din ea; este un pas de la copilărie la maturitate. În adolescență, corpul și mintea unui adolescent se schimbă, inclusiv psihicul. Această este perioada în care sunt siguri că știu totul despre viața sa și doresc să se dezvăluie.

Problema izolării sociale la tinerii din perioada adolescenței este uneori întâmpinată cu scepticism, pentru că aceștia participă la numeroase relații sociale și interumane. Printre motivele ce pot explica acest fenomen se numără schimbările psihosociale care au loc în această etapă a vieții: plecarea pentru studii în alte orașe, integrarea în forțele armate, obținerea unui loc de muncă într-o altă localitate și o instabilitate mai mare în relațiile de prietenie și romantice. [7].

Adolescenții se confruntă cu dificultăți în a se înțelege pe ei înșiși, ceea ce îi face să se îndoiască dacă au prieteni adevărați lângă ei. Acest lucru le poate face să se simtă izolați de colegii lor. În plus, adolescenții pot deveni singuri din cauza tehnologiei moderne și a rețelelor sociale. Deși comunicarea virtuală oferă impresia de activitate socială, în realitate ea duce la izolare. În cele din urmă, problemele de familie, cum ar fi divorțul părinților sau conflictele familiale, de asemenea pot face ca adolescenții să se simtă singuri.

Adolescenții re trăiesc sentimentul de singurătate diferit, unii căutând să se izoleze de ceilalți, petrecând mult timp în camera lor și evitând să vorbească cu familia sau cu alte persoane, deoarece cred că sunt respinși și neînțeleși. Iar alții în schimb caută comunicarea continuă pentru a „scoate la iveală” lucruri care îi deranjează. De asemenea unii pot deveni nervoși și agresivi și se pot angaja în comportament care sunt periculoase pentru ei înșiși, cum ar fi consumul de alcool sau utilizarea de droguri ilegale.

Chiar dacă adolescenții ezită să vorbească despre ea, singurătatea este o stare de spirit cu care sunt familiarizați cu toții. Când situația actuală nu se potrivește cu viața socială pe care o doresc, apare un sentiment de gol și dor, care poate fi asociat cu o varietate de emoții negative. Dacă descoperă că prietenii socializează fără ei, s-ar putea să se simtă singuri. S-ar dezamăgi de oamenii care nu mai sunt în preajmă, să se simtă rușinați pentru lucrurile pe care le-au

făcut în trecut în viața sa socială, să se simtă izolați sau chiar rușinați căci le este atât de greu să își facă prietenii și să interacționezi cu oamenii străini.

Conform studiilor efectuate de cercetătoarea Корчагина С.Г. deși la adolescenți sunt prezente toate formele de singurătate, predomină singurătatea disociativă, care prevalează vădit față de celelalte forme de singurătate. Singurătatea disociativă reprezintă una dintre cele mai complexe din punctul de vedere al trăirii singurătății și al manifestării acesteia, făcând parte din categoria stărilor de limită și presupunând un comportament de identificare și exclusiune [12].

În urma aplicării testului UCLA pentru măsurarea nivelului de singurătate, care evaluează percepția subiectivă a izolării sociale și emoționale, s-a constatat că unii tineri prezintă un nivel crescut al trăirii sentimentului de singurătate. Cercetătoarea Plămădeală V. a constatat că tinerii manifestă un nivel mai înalt al viziunilor asupra naturii umane, ceea ce le permite subiecților să manifeste mai multă bunăvoință, mai multă încredere în oameni; să ie imparțiali, constituindu-și astfel o bază solidă pentru a forma relații durabile, sincere și armonioase și sporirea libertății sub toate aspectele sale: în gândire, exprimare și acțiuni bazate pe libertatea pozitivă cu atitudinea „pentru” și nu „de la” cu conotație negativă [6].

Autonomia este un alt aspect evidențiat în cercetare, aceasta permițând tinerilor să fie mai independenți în explorarea și identificarea unor noi metode de comunicare și relaționare cu lumea exterioară. Această autonomie este recunoscută ca un criteriu important al maturizării psihologice, al independenței și al vitalității orientate din interior [6].

Înțelegerea de sine și simpatia de sine contribuie semnificativ la direcționarea adolescenților spre identificarea propriilor dorințe și aspirații, favorizând acțiuni conștiente în vederea realizării acestora. Astfel, aceștia fac pași importanți în depășirea sentimentului de singurătate, datorită dezvoltării unei sensibilități crescute față de propriile nevoi. În acest fel, subiecții au devenit mai liberi de barierele psihologice care îi separau de propria natură autentică, eliberându-se de presiunea unor standarde sociale impuse. Ei au o conștientizare pozitivă a concepției despre sine, ceea ce îi ajută să se autoaprecieze adecvat [6].

Sociabilitatea și flexibilitatea sunt alți doi factori care contribuie semnificativ la o bună realizare a celorlalți parametri ai actualizării sinelui, măsurând capacitatea persoanei de a stabili relații solide și prietenoase cu ceilalți și predispunând la contacte reciproc avantajoase și plăcute cu alte persoane. Aceste

trăsături confirmă faptul că în urma participării la activitățile experimentale, tinerii au evoluat în mod pozitiv din perspectiva dezvoltării sinelui și a maturizării personale [6].

Studiul realizat de cercetătorul Cristea D. (2000) scoate în evidență elementele care contribuie la experiența sentimentului de singurătate, clasificându-i în categorii: psihosociale, psiho-individuale și socioculturale. Relația dintre acești factori determină ca: „experiența singurătății să varieze considerabil de la un adolescent la altul”, iar impactul perceput este extrem de divers...” [2].

Factorii evidențiați de cercetătorul Cristea D. ilustrează trei aspecte: unii factori psiho-individați ai solitudinii ce includ vârsta, sexul, sănătatea, împreună cu trăsături de personalitate care constau în respectul de sine, percepția de sine, timiditatea, abilitatea de a face față stresului social și așa mai departe. Factorii psihosociali sunt în principal o reflecție a statutului social al individului (tipul de muncă, gradul de pregătire, dacă activează sau este pensionar, starea civilă), precum și a mediului social în care trăiește (zona de reședință, tipul de locuință, comunitățile vecine și așa mai departe). Factorii de context socio-cultural conturează percepția asupra modului de comunicare, a civilizației, precum și trăsăturile acesteia (modernizarea, digitalizarea și altele). [2].

Cercetătorii Peplau L. și Perlman D. spun că atât elementele sociale și culturale, cât și circumstanțele în care se află, cu siguranță cresc probabilitatea ca adolescenții să se simtă singuri. Din perspectiva socială și culturală, se observă diminuarea semnificativă a interacțiunilor cu membrii familiei, însă, în același timp, responsabilitățile emoționale în familie devin mai strânse și, ca rezultat, apare singurătatea. [8].

Referitor la trăsăturile de personalitate, autorul Manoil P. observă că tinerii care au o imagine de sine slabă și care se apreciază negativ, care sunt foarte timizi, au abilități sociale slabe și care sunt introverți, experimentează anxietate în interacțiunile sociale și se resimt frecvent ca fiind singuri și separați de ceilalți. [4].

Cercetătorul Tihonov G.M. (2006) observă că izolarea în perioada adolescenței este un fenomen frecvent și profund. Tinerii sunt, de regulă, mai expuși la sentimentul de singurătate comparativ cu persoanele adulte sau vârstnice. „În momentele de criză existențială, tinerii își pierd farurile tradiționale și propria identitate. Drept urmare, vulnerabilitatea psihologică se amplifică, iar influența mediului social devine mult mai evidentă.” [13].

Svantul Mordea subliniază că variabilitatea și diversitatea experienței singurătății în rândul adolescenților rezultă dintr-o serie de influențe care contri-

buie la declanșarea acestui fenomen, reflectând trei aspecte fundamentale:

- cei care determină singurătatea includ separarea de părinți, aspirația către independență, și revizuirea identității personale, printre altele;
- structurile sociale și influențele culturale (roluri inegale și marginalizate, așteptări nejustificate și standarde nerealiste, schimbări în modul de organizare a familiei, oportunități restrânse în ocuparea muncii dorite);
- trăsături de personalitate (aprecieri scăzute ale sinelui, sentimente de neputință, lipsă de motivație, timiditate, concentrare excesivă asupra propriei persoane, și abilități sociale limitate) [5].

Pentru adolescenții care se confruntă cu singurătate, există o probabilitate mai mare ca aceștia să adopte comportamente și obiceiuri nesanatoase, cum ar fi un stil de viață sedentar, un regim alimentar haotic și nesanatos, precum și obiceiuri proaste de somn. Singurătatea crește riscul de îmbătrânire prematură, deoarece perturbă reglarea proceselor celulare din corp.

De asemenea hormonul stresului, cortizolul, crește atunci când adolescenții se confruntă cu singurătatea. Cortizolul afectează performanța cognitivă, sistemul imunitar și riscul de boli de inimă, inflamație și boli vasculare.

Adolescenții ce trăiesc sentimentul de singurătate experimentează sentimente de rupere de cei din jur, experimentând sentimente de tristețe, melancolie, resentimente și, uneori, frică. În general, ei nu sunt mulțumiți de comunicare cu colegii, deoarece nu au mulți prieteni sau un prieten de încredere, un prieten care să-i înțeleagă și să-i ajute dacă este necesar. În plus, acești adolescenți nu caută activ prieteni sau nu doresc să comunice. În schimb, de multe ori, în ciuda unei nevoi acute de socializare în interiorul lor, ei evită comunicarea în toate modurile posibile.

Efectele negative ale singurătății în mediul adolescentin sunt: depresia, tentativele de suicid, insomnia, afecțiunile psihice, anxietatea, paranoia, atacurile de panică, problemele de imunitate și agresivitatea, etc. Acestea sunt câteva efecte negative menționate de toți savanții care au cercetat singurătatea [5].

Consecințele pe termen lung ale manifestării singurătății sub diferitele sale forme au un impact negativ asupra întregii structuri a personalității, asupra capacității acesteia de relaționare și asupra calității vieții în general. În această ordine de idei, este absolut necesar ca singurătatea experimentată de adolescenți să fie diminuată [6].

Riscurile legate de singurătate nu se opresc aici. Există o probabilitate mai mare ca adolescenții care suferă de singurătate să aibă o speranță de viață mai scurtă pe termen lung. Studiile au indicat că riscul asociat cu fumatul sau obezitatea este echivalent cu cel al absenței unor relații sociale semnificative.

Adolescenții singuratici se simt diferiți de toată lumea și se consideră persoane neatractive. Ei susțin că nimeni nu îi iubește sau respectă. Astfel de trăsături ale atitudinii unor adolescenți singuratici față de sine sunt deseori însoțite de afectări negative specifice, inclusiv sentimente de furie, tristețe și nefericire profundă. Adolescenții singuratici evită contactele sociale și se izolează de alte persoane. Ei, mai mult decât alți oameni, prezintă așa-numita paranormalitate (?), impulsivitate, iritabilitate excesivă, frică, anxietate, senzație de copleșire și frustrare [11].

De asemenea este posibil ca sentimentul de singurătate resimțit de adolescenți să aibă o serie de efecte negative, care afectează starea lor psihologică, comportamentul și dezvoltarea socială.

Impactul negativ asupra stării psihologice a adolescenților este printre cele mai vizibile consecințe ale singurătății. Anxietatea și depresia pot fi cauzate de izolarea socială. Adolescenții singuri au tendința de a avea percepții negative despre sine și de a avea o stimă de sine scăzută, deoarece cred că nu sunt potriviți sau demni de atenția celor din jur și au impresia că nu merită să fie acceptați de alți oameni. În timp, aceste afecțiuni pot deveni tulburări mai grave, cum ar fi depresia clinică sau anxietate generalizată. În plus, adolescenții care trăiesc sentimentul de singurătate experimentează frecvent sentimente de inutilitate sau lipsă de sens în viață, ceea ce le afectează motivația și capacitatea de a-și îndeplini obiectivele propuse.

Performanțe scăzute pe perioada studiilor liceale și universitare cum ar fi lipsa motivației ce poate afecta dorința de a participa activ la activitățile academice. Și problemele de concentrare din cauza gândurilor negative apărute în urma sentimentului de singurătate care pot afecta capacitatea de concentrare și învățarea pentru adolescenții singuri.

Pe lângă efectele sale sociale și psihologice, singurătatea poate afecta și sănătatea fizică a adolescenților. Stresul continuu cauzat de izolare poate afecta negativ funcționarea sistemului imunitar, crescând vulnerabilitatea bolii. În plus, adolescenții singuri pot suferi de tulburări de somn, cum ar fi insomnia sau somnul agitat, ceea ce îi face mai puțin energici și mai puțin concentrați. Dacă sunt combinate cu un stil de viață nesănătos, cum ar fi lipsa activității fizi-

ce sau a alimentației dezechilibrată, aceste probleme pot deveni și mai accentuate.

În plus, singurătatea afectează dezvoltarea socială a adolescenților, împiedicându-i să construiască și să mențină relații interumane pozitive. Adolescenții tind să evite contactul social din cauza fricii de respingere, deoarece lipsa de interacțiune poate provoca dificultăți de comunicare și comportament de evitare. Acest tip de izolare autoimpusă doar continuă ciclul singurătății. În unele situații, adolescenții încearcă să-și amelioreze suferința emoțională prin adoptarea comportamentului riscant, cum ar fi consumul de droguri sau alcool sau participarea la activități periculoase, iar în situațiile grave în care nici consumul de substanțe nocive nu ajută la diminuare sentimentului de singurătate, ea poate duce la auto-vătămare sau chiar tentative de suicid.

Adolescenții care resimt sentimentul de singurătate cred că sunt inutili, „răi” și nedemni de iubire dacă nu au contact emoțional, fizic și spiritual cu părinții și adulții lor semnificativi. Acest lucru le creează o imagine despre sine ca fiind incapabil și lipsit de valoare. În acest caz, adolescentul nu are încredere în sine, în ceilalți oameni sau în faptul că este apreciat și are nevoie de cineva. Un astfel de adolescent ca acesta se retrage tot mai mult în singurătate. Aceste trăsături duc, de asemenea, la dezvoltarea unui ego-centrism și a unor pretenții ridicate față de ceilalți, precum și la un nivel scăzut de control asupra propriului comportament. De obicei, un adolescent cu astfel de calități este respins de colegii săi, ceea ce duce la o trăire mai intensă a singurătății.

Concluzii:

- Singurătatea în adolescență este o problemă complexă, influențată de factori psihologici, sociali și culturali. Ea poate fi atât o experiență temporară, cât și un fenomen prelungit cu efecte negative asupra dezvoltării personale.
- Impactul sentimentului de singurătate asupra sănătății mintale și fizice este semnificativ, adolescenții fiind expuși unui risc crescut de depresie, anxietate, stimă de sine scăzută și chiar tentative de suicid. Stresul cronic asociat singurătății poate influența negativ sistemul imunitar și cardiovascular.
- Factorii declanșatori ai singurătății sunt mulți, incluzând schimbări majore în viață (schimbarea mediului școlar, probleme familiale), personalitatea adolescentului (timiditate, introversiune, stimă de sine scăzută), dar și influențe din mediul digital, care poate accentua izolarea.

- Singurătatea afectează performanțele academice și integrarea socială, determinând scăderea motivației, dificultăți de concentrare și evitarea interacțiunilor sociale, esențiale pentru dezvoltarea emoțională și cognitivă.
 - Adolescenții care experimentează intens singurătatea pot dezvolta mecanisme de coping nesănătoase, cum ar fi consumul de substanțe, comportamentele de risc și tendința de autoizolare, ceea ce poate agrava starea lor de bine pe termen lung.
- Recomandări:**
- Crearea unor programe de suport psihologic în școli, unde adolescenții să poată discuta deschis despre singurătate și să beneficieze de consiliere pentru îmbunătățirea abilităților sociale și emoționale.
 - Promovarea interacțiunilor față în față și reducerea dependenței de mediul online, încurajând activități de grup, voluntariat sau cluburi tematice unde tinerii să-și poată dezvolta relații autentice.
 - Dezvoltarea strategiilor de coping pozitive, precum tehnici de mindfulness, sport și activități creative, care pot ajuta la diminuarea sentimentului de izolare.
 - Implicarea părinților și a educatorilor în identificarea timpurie a semnelor de singurătate, oferind sprijin emoțional și încurajând dezvoltarea autonomiei și a încrederii în sine la adolescenți.
 - Educație pentru sănătatea emoțională, prin introducerea unor module în curriculumul școlar despre gestionarea emoțiilor, relații interpersonale și importanța sprijinului social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BUCUR A., BOZA M. *Sentimentul de singurătate și strategiile de coping la persoanele văduve și divorțate*. În: Psihologia socială, nr. 21. Chișinău, 2008, ISSN: 1454-5667.
2. CRISTEA D. *Tratat de psihologie socială*. București: Pro Transilvania, 2000, ISBN 978-6063-1158-6-8.
3. DANESCU L. *Psihologia dezvoltării. Singurătatea – prezentare generală, singurătatea și dependența de spațiul virtual*. Timișoara: Universitatea de Vest Timișoara, 2015.
4. MANOIL P. *Etiologia stării de singurătate în mediul adolescentin*. În: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Ediția a IX-a. Chișinău, 2018, ISBN 978-9975-3277-5-6.
5. MODREA M. *Imagine de sine și personalitate în adolescență. Studii teoretice și experimentale*. Focsani: Editura Aliter, 2006, ISBN 973-97931-7-7.
6. PLĂMADEALĂ V. *Diminuarea singurătății la tinerii contemporani*. În: Psihologie. Revista științifico-practică, nr. 3-4. Chișinău, 2016, ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276.
7. PLĂMADEALĂ V. *Orientări teoretice privind studiul singurătății la tineri*. În: Psihologie. Revistă științifico-practică, nr. 3-4. Chișinău, 2017, ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276.
8. PEPLAU L.A., PERLMAN D. *Perspectives on loneliness*. New York: Wiley, 1982, ISBN: 978-0-471-08004-3.
9. WEISS RS. *Experiența izolării emoționale și sociale*. Cambridge, MA: MIT Press; 1973, ISBN: 978-0-262-23061-2.
10. ФРАНКИ В. *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 1990, ISBN 5-01-002843-3.
11. ГАСАНОВА П.Г., ОМАРОВА М.К. *Учебно-методическое пособие «психология одиночества»*, Киев: Общество с ограниченной ответственностью «Финансовая Рада Украины», 2017.
12. КОРЧАГИНА С.Г. *Психология одиночества, учебное пособие*. Москва: Московский Психолого-Социальный Институт, Дизайн и верстка ООО «Багира-2», 2008, ISBN: 978-5-94794-682-8.
13. ТИХОНОВ Г.М. *Феномен одиночества: теоретические и эмпирические аспекты*. În: Автореферат диссертации доктора философских наук. Нижний Новгород, 2006.
14. <https://mir24.tv/news/16298138/tihii-ubiica-kak-odinochestvo-gubit-lyudei>. 10.11.2024

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.12>
CZU: 159.942.5:001:371:378

STRESUL PROFESIONAL AL STUDENȚILOR PEDAGOGI ÎN ACTIVITATEA DE CERCETARE

Tatiana ȘOVA,

doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, RM

ORCID: 0000-0002-4852-3148

E-mail: tatiana.sova@usarb.md

Rezumat: În articol este analizat un aspect esențial al formării inițiale a cadrelor didactice – relația complexă dintre activitatea de cercetare științifică și starea psiho-emoțională a studenților pedagogi. În contextul modernizării educației și al cerințelor tot mai ridicate față de pregătirea profesională a viitorilor profesori, cercetarea devine nu doar o competență dezirabilă, ci o cerință obligatorie în cadrul învățământului superior. Această activitate, însă, poate genera stres profesional, mai ales în lipsa unor abilități bine dezvoltate de planificare, reflecție critică și autoreglare emoțională. Prin studiul experimental prezentat a fost evaluat nivelul de stres profesional al studenților pedagogi generat de activitatea de cercetare științifică. Eșantionul a inclus studenți din patru universități din țară cărora le-a fost administrat un chestionar organizat pe cinci dimensiuni fundamentale ale competenței investigaționale: necesitatea cunoașterii științifice a fenomenelor educaționale, acceptarea responsabilității pentru cercetarea științifică, proiectarea cercetării pedagogice, reziliența la eforturile procesului investigațional, generarea de produse ale cercetării. Rezultatele cercetării indică faptul că majoritatea studenților se încadrează într-un nivel mediu de stres profesional generat de activitatea de cercetare. Totuși, există studenți care manifestă un nivel ridicat de stres, cauzat, în special, de presiunile legate de respectarea termenelor limită, complexitatea metodologică a cercetării, lipsa experienței, insuficiența feedbackului constructiv și frica de eșec sau de evaluare negativă. Se argumentează necesitatea intervenției prin oferirea suportului educațional și emoțional studenților implicați în activitatea de cercetare științifică și anume: dezvoltarea treptată a competenței investigaționale, integrarea consilierii psihopedagogice, diversificarea metodelor de învățare prin cercetare și crearea unor contexte pozitive de valorizare a efortului științific. Astfel, se pot preveni efectele negative ale stresului profesional și se poate facilita tranziția studenților spre o carieră didactică echilibrată și motivantă.

Cuvinte-cheie: stres, stres profesional, activitate de cercetare, echilibrul emoțional, studenți pedagogi.

PROFESSIONAL STRESS OF PEDAGOGY STUDENTS IN RESEARCH ACTIVITIES

Summary: The article examines a crucial aspect of the initial training of teaching staff—the complex relationship between scientific research activity and the psycho-emotional state of pre-service teachers. In the context of educational modernization and increasing demands on the professional preparation of future educators, research is no longer merely a desirable skill but a mandatory requirement within higher education. However, engaging in research activities can generate professional stress, particularly in the absence of well-developed skills in planning, critical reflection, and emotional self-regulation. The experimental study presented in the article assessed the level of professional stress experienced by pre-service teachers as a result of their involvement in scientific research. The sample included students from four universities across the country who completed a questionnaire structured around five fundamental dimensions of investigative competence: the need for scientific understanding of educational phenomena, acceptance of responsibility for scientific inquiry, design of pedagogical research, resilience in the face of investigative challenges, and the ability to produce research outputs. The findings indicate that the majority of students experience a moderate level of professional stress related to research activities. However, a subset of students exhibits high levels of stress, primarily triggered by factors such as deadline pressure, methodological complexity, lack of experience, insufficient constructive feedback, and fear of failure or negative evaluation. The article underscores the necessity of educational and emotional support interventions for students engaged in scientific research. These interventions should focus on the gradual development of investigative competence, the integration of psycho-pedagogical counseling, diversification of inquiry-based learning methods, and the creation of positive contexts that value scientific effort. Such measures can help prevent the adverse effects of professional stress and facilitate a smooth and motivating transition toward a balanced teaching career.

Keywords: stress, professional stress, research activity, emotional balance, pedagogy students.

Introducere. În contextul transformărilor rapide din sistemul educațional și al accentului tot mai mare pus pe profesionalismul cadrelor didactice, activitatea de cercetare devine o componentă obligatorie în formarea inițială a studenților pedagogi. Interesul profesional al acestora față de activitatea de cercetare nu este un element colateral, ci o premisă esențială pentru dezvoltarea unei identități profesionale reflexive, critice și inovatoare. Activitățile în domeniile cercetării și inovării, inclusiv procesul de elaborare și implementare a politicilor, evaluarea organizațiilor, confirmarea și recunoașterea titlurilor științifice și științifico-didactice sunt reglementate de Codul cu privire la știință și inovare. Cercetarea, conform art. 4 al codului respectiv, este definită ca „activitate de cercetare fundamentală, cercetare aplicativă și de dezvoltare experimentală luate în ansamblu” [2]. În situația sistemului universitar, cercetarea are o importanță deosebită datorită varietății potențialului de cercetare al studenților și a exigențelor academice, oferind soluții eficiente la provocările actuale ale învățământului superior, care implică integrarea noilor tehnologii, promovarea abordărilor interdisciplinare și orientarea procesului educațional spre nevoile studentului. Conform prevederilor art. 89 (6) al Codului Educației al Republicii Moldova, „Studiile superioare de licență se finalizează cu susținerea obligatorie a tezei/a proiectului de licență ...”, ceea ce presupune formarea obligatorie a competențelor de cercetare ale studenților ciclului I - licență prin unitățile de curs din planurile de învățământ [3]. Referindu-ne, în special, la domeniul educațional, menționăm că fiecare program de formare profesională și fiecare curriculum universitar abordează diverse metodologii de cercetare pedagogică prin care se urmărește evidențierea valorii schimbărilor inovative în comportamentul profesional al viitoarelor cadre didactice, precum: studierea literaturii de specialitate, referate, eseuri, interviuri, sondaje, chestionare, testări, comunicări, articole, experimente, studii de caz, proiecte de cercetare aplicată etc. Având în vedere aceste aspecte, procesul de formare a competențelor de cercetare ale studenților se concentrează pe:

- imperativitatea dezvoltării competențelor investigaționale pentru a crea forța de muncă ce va fi capabilă să răspundă provocărilor actuale și viitoare;
- valorificarea interdisciplinarității în educație și în cercetare;
- colaborarea între instituțiile de învățământ

superior, centrele de cercetare și mediul de afaceri, facilitând studenților accesul la proiecte de cercetare și inovație din lumea reală;

- încurajarea mentalității antreprenoriale a studenților, ce impune personalul didactic universitar de a iniția și a conduce cercetări orientate spre soluții inovatoare și aplicarea acestora în practica educației [1, p. 15-24].

Cu toate acestea, procesul de cercetare este, de multe ori, unul destul de complicat și stresant pentru studenți, reflectat în emoțiile negative și neplăcute, cum ar fi anxietatea, frustrarea, furia, tensiunea și depresia, experimentate de aceștia, ce decurg dintr-o anumită perspectivă a activității de cercetare pedagogică.

Metodologie, rezultate. Din aceste rațiuni, am inițiat investigația științifică, care a avut drept scop evaluarea nivelului de stres profesional al studenților pedagogi generat de activitatea de cercetare științifică.

Instrumentul utilizat în cercetare a fost *Chestionarul de evaluare a stresului profesional al studenților generat de activitatea de cercetarea științifică*, ce a inclus 25 de itemi, structurați pe 5 dimensiuni, corelate cu *variabilele cercetării*: necesitatea cunoașterii științifice a fenomenelor educaționale, acceptarea responsabilității pentru cercetarea științifică, proiectarea cercetării pedagogice, reziliența la eforturile procesului investigațional, generarea de produse ale cercetării.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 513 studenți de la specialitățile pedagogice, ciclul I, licență, din 4 universități: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și Universitatea de Stat din Comrat.

Analiza rezultatelor cercetării. La completarea *Chestionarului de evaluare a stresului profesional al studenților generat de activitatea de cercetarea științifică* studenților li s-a solicitat să citească cu atenție afirmațiile și să aleagă una dintre cele trei opțiuni de răspuns, în funcție de frecvența cu care experimentează situația descrisă: întotdeauna, uneori, niciodată.

Prima variabilă a cercetării a vizat *necesitatea cunoașterii științifice a fenomenelor educaționale*.

Datele prezentate în Figura 1 reflectă nivelurile percepute ale stresului profesional asociat necesității cunoașterii științifice a fenomenelor educaționale. Rezultatele evidențiază că predomină percepția unui nivel mediu de stres, indicând o solicitare constantă, dar gestionabilă, resimțită de către studenți

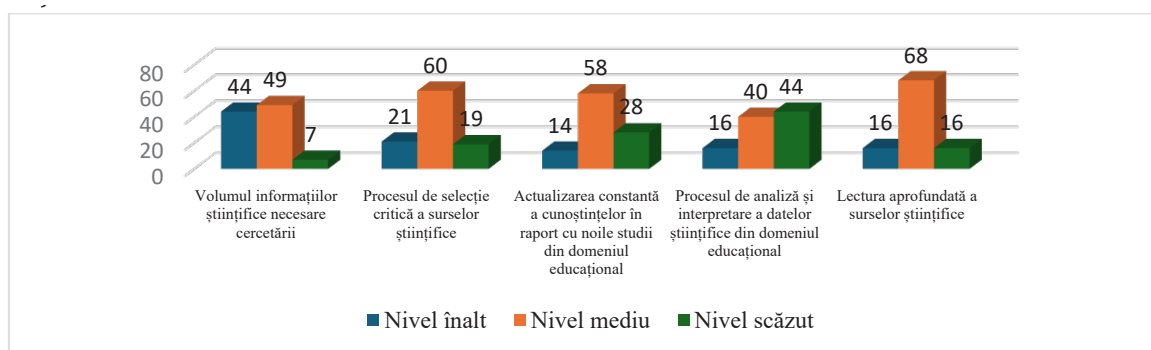


Figura 1. Nivelul perceput al stresului profesional asociat necesității cunoașterii științifice a fenomenelor educaționale

în raport cu cerințele științifice ale domeniului educațional. Cele mai ridicate procente ale stresului la nivel înalt se înregistrează în ceea ce privește volumul informațiilor științifice necesare cercetării (44%) și procesul de analiză și interpretare a datelor științifice (40%), sugerând dificultăți în gestionarea cantității mari de informații și în realizarea unei prelucrări adecvate a acestora. În schimb, procesul de lectură aprofundată a surselor științifice este perceput ca fiind mai puțin stresant, doar 16% dintre respondenți indicând un nivel ridicat de stres, iar 68% menționând un nivel mediu. Această distribuție a percepțiilor sugerează necesitatea dezvoltării unor competențe specifice în domeniul cercetării pedagogice, precum și importanța susținerii viitoarelor cadre didactice în demersurile de selecție critică, actualizare continuă și analiză științifică riguroasă.

A doua variabilă a cercetării a fost *acceptarea responsabilității pentru cercetarea științifică*.

Figura 2 ilustrează nivelul perceput al stresului profesional asociat acceptării responsabilității pentru activitatea de cercetare științifică. Datele reflectă o tendință generală de percepere a stresului la nivel mediu, cu procente cuprinse între 49% și 65%, ceea ce sugerează un echilibru relativ între provocare și capacitatea de gestionare a sarcinilor

de cercetare. Cea mai ridicată valoare a stresului mediu este înregistrată la nivelul luării deciziilor referitoare la metodologia cercetării (65%), urmată de percepția celorlalți asupra activității de cercetare (60%) și recunoașterea erorilor (58%). Aceste date indică situația că aspectele legate de rigoarea metodologică și de evaluarea externă a activității de cercetare sunt surse importante de presiune profesională. De asemenea, asumarea responsabilității pentru calitatea cercetării (56%) și respectarea termenelor-limită (49%) sunt alte componente care generează un stres moderat, dar constant. În ceea ce privește stresul perceput la nivel înalt, cele mai mari procente se regăsesc în dimensiunile respectării termenelor-limită (32%) și asumării responsabilității pentru calitate (26%), sugerând că presiunea timpului și responsabilitatea personală pot deveni factori declanșatori ai stresului intens în cercetare. Nivelurile scăzute de stres se situează constant între 16% și 24%, ceea ce indică existența unui segment de respondenți care gestionează eficient responsabilitățile asociate activității științifice, posibil datorită unei experiențe consolidate sau a unui suport instituțional adecvat.

A treia variabilă a urmărit *proiectarea cercetării pedagogice*.

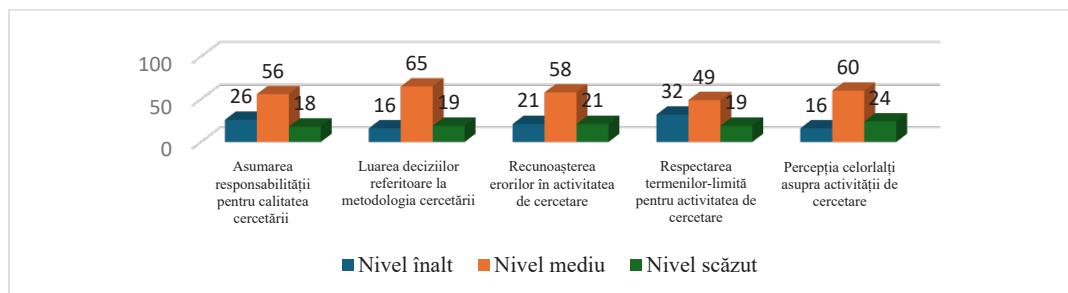


Figura 2. Nivelul perceput al stresului profesional asociat acceptării responsabilității pentru cercetarea științifică

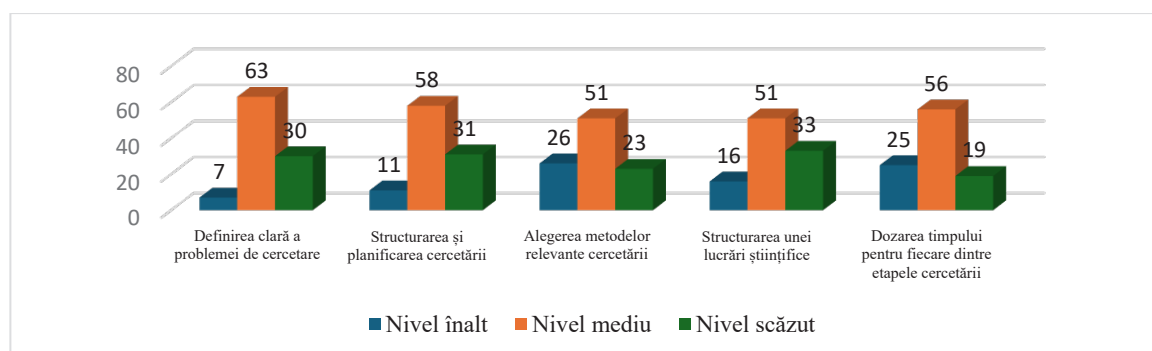


Figura 3. Nivelul perceput al stresului profesional asociat proiectării cercetării pedagogice

Figura 3 reflectă nivelul perceput al stresului profesional asociat etapelor de proiectare a cercetării pedagogice. Rezultatele evidențiază o dominanță clară a nivelului mediu de stres cu procente cuprinse între 51% și 63%, ceea ce sugerează o percepție generalizată a proiectării ca proces solicitant, dar gestionabil de către majoritatea respondenților. Cea mai ridicată valoare a stresului mediu (63%) se regăsește la nivelul definirii clare a problemei de cercetare, ceea ce indică dificultăți frecvente în formularea precisă și coerentă a obiectului investigației. Este urmată de structurarea și planificarea cercetării (58%) și dozarea timpului pentru fiecare dintre etapele cercetării (56%), dimensiuni care implică abilități organizatorice și de previzionare. Aceste aspecte se dovedesc a fi surse constante de presiune profesională. Pe de altă parte, stresul perceput la nivel înalt este cel mai pronunțat în cazul alegerii metodelor relevante cercetării (26%) și al dozării timpului (25%), ceea ce semnalează provocări legate de deciziile metodologice și de gestionarea eficientă a resurselor temporale. În schimb, definirea problemei de cercetare este considerată stresantă la nivel înalt doar de 7% dintre respondenți, în ciuda

procentului ridicat al stresului mediu, ceea ce poate sugera o percepție a acestei etape ca fiind provocatoare, dar rar copleșitoare. În ceea ce privește nivelul scăzut de stres, cele mai mari valori (30% și 31%) se regăsesc în cazul definirii problemei și planificării cercetării, sugerând că o parte semnificativă a respondenților deține competențe solide în aceste domenii sau beneficiază de resurse adecvate (ghiduri, modele, suport instituțional).

A patra variabilă a fost orientată spre *reziliența la eforturile procesului investigational*.

Figura 4 evidențiază percepția respondenților asupra stresului profesional în contextul rezilienței la cerințele procesului investigational. Datele reflectă o tendință clară spre un nivel mediu de stres. Cel mai ridicat procent la nivel mediu se înregistrează în cazul cerințelor procesului de cercetare pedagogică (72%), urmat de obstacolele în cercetare (61%), epuizarea sau criticile referitoare la cercetare (54%), discrepanța dintre așteptările inițiale și rezultatele cercetării (53%) și aspectele vieții personale (49%). Este remarcabil faptul că nivelul înalt de stres este raportat într-un procent semnificativ doar în cazul aspectelor vieții personale (35%) și,

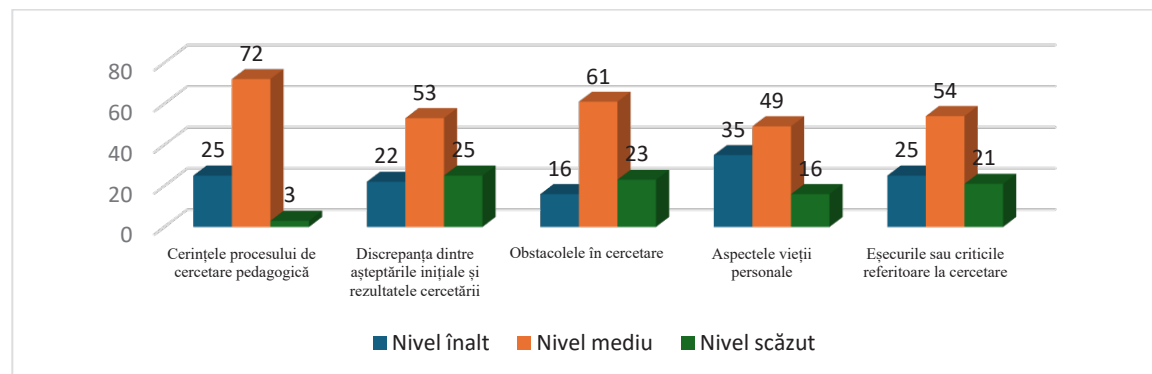


Figura 4. Nivelul perceput al stresului profesional asociat rezilienței la eforturile procesului investigational

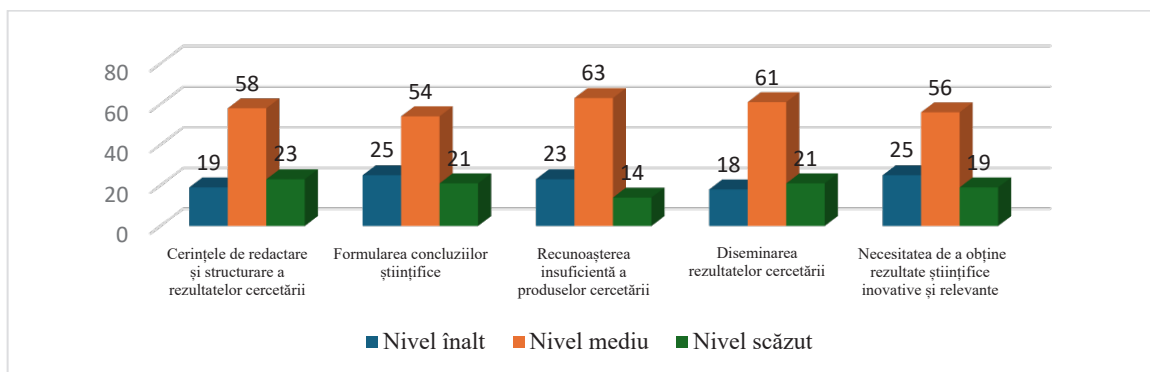


Figura 5. Nivelul perceput al stresului profesional asociat generării de produse ale cercetării

Într-o măsură mai redusă, în raport cu cerințele procesului de cercetare (25%) și discrepanțele dintre așteptări și rezultate (22%). Acest lucru sugerează că presiunile externe cercetării (ex. viața personală) pot avea un impact stresant comparabil cu factorii intrinseci procesului științific. În contrast, nivelul scăzut de stres este perceput ca fiind redus, cele mai mici valori fiind înregistrate la cerințele procesului de cercetare pedagogică (3%) și obstacolele în cercetare (16%). Aceste date indică o percepție generalizată a cercetării ca fiind o activitate profesională solicitantă, în care nivelul mediu de stres este dominant, iar reziliența devine o competență esențială pentru menținerea echilibrului psihologic și profesional.

A cincea variabilă a cercetării a urmărit *produsele cercetării*.

Figura 5 reflectă percepțiile cercetătorilor în ceea ce privește nivelul de stres profesional resimțit în procesul de generare a produselor științifice. În mod evident, predomină percepția unui nivel mediu de stres. Cele mai ridicate valori ale nivelului mediu de stres se înregistrează la recunoașterea insuficienței a produselor cercetării (63%) și diseminarea rezultatelor cercetării (61%), ceea ce indică o nemulțumire generalizată legată de vizibilitatea și impactul muncii științifice. Totodată, cerințele de redactare și structurare a rezultatelor cercetării (58%) și necesitatea de a obține rezultate științifice inovative și relevante (56%) se plasează pe poziții similare, sugerând o presiune constantă asupra cercetătorilor în a livra produse de calitate, conforme cu standardele academice tot mai exigente. În ceea ce privește nivelul înalt de stres, valorile cele mai mari sunt raportate pentru formularea concluziilor științifice (23%) și necesitatea de a obține rezultate inovatoare (25%), indicând o tensiune creativă asociată finalizării cercetării și valorificării sale. De asemenea, nivelul înalt de stres atinge 23%

și în cazul recunoașterii produselor cercetării, reflectând frustrările legate de lipsa validării din partea comunității științifice. Pe de altă parte, nivelul scăzut de stres este prezent într-un procent relativ constant, cu cele mai mici valori înregistrate la recunoașterea produselor cercetării (14%), ceea ce întărește ideea că această dimensiune este percepută ca una dintre cele mai stresante.

În ansamblu, datele evidențiază o imagine complexă a stresului profesional generat de activitatea științifică, în care dificultățile legate de vizibilitatea, recunoașterea și diseminarea produselor cercetării, alături de presiunea inovației, constituie surse majore de tensiune. Acest lucru accentuează importanța sprijinului instituțional și a culturii organizaționale care valorizează și recompensează efortul de cercetare într-un mod echitabil și transparent.

Figura 6 reprezintă distribuția percepției studenților pedagogi privind nivelul stresului profesional resimțit în legătură cu activitatea de cercetare științifică. Conform datelor, majoritatea studenților (57%) percep un nivel mediu de stres, ceea ce sugerează că implicarea în activități de cercetare este percepută drept provocatoare, dar gestionabilă. Acest rezultat poate reflecta un echilibru între dificultățile inerente cercetării și capacitatea studenților de a se adapta la cerințele acestui tip de activitate.

Un procent relativ, apropiat, de 22%, indică perceperea unui nivel înalt de stres, ceea ce semnalează existența unui segment semnificativ de studenți care întâmpină dificultăți majore în integrarea activității de cercetare în parcursul lor academic. Acest nivel înalt de stres poate fi asociat cu factori precum lipsa de experiență, presiunea termenelor, neîncrederea în abilitățile proprii sau sprijinul insuficient din partea mentorilor.

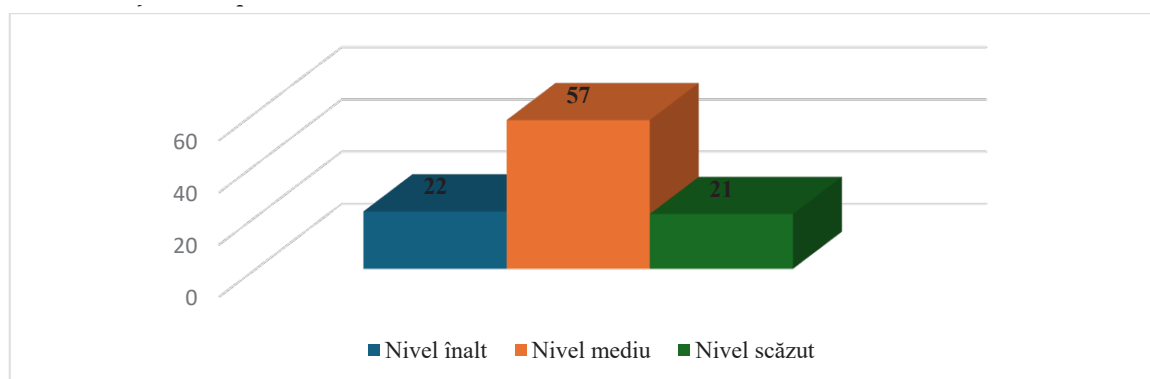


Figura 6. Nivelul stresului profesional al studenților pedagogi generat de activitatea de cercetare științifică

Pe de altă parte, 21% dintre respondenți declară un nivel scăzut de stres, ceea ce sugerează că o parte dintre studenți se simt confortabil în raport cu activitatea științifică, beneficiind probabil de o bună organizare, resurse adecvate sau o atitudine pozitivă față de cercetare.

În ansamblu, datele indică o dominare a percepțiilor de intensitate medie, cu o distribuție echilibrată între nivelul înalt și cel scăzut. Această realitate subliniază necesitatea dezvoltării unor mecanisme de sprijin didactic și psihopedagogic adaptate, care să atenueze stresul în rândul studenților cu dificultăți și să consolideze bunele practici identificate în cazul celor care gestionează eficient activitatea de cercetare. Or, rezultatele prezentate conduc la ideea că stresul profesional al studenților generat de activitatea științifică reprezintă o categorie de stres foarte importantă pentru adaptarea ulterioară la cerințele din cadrul stagiilor de practică pedagogică, urmate de cele ale adaptării socioprofesionale la locul de muncă.

Consecințele stresului generat de activitatea de cercetare științifică. Consecințele stresului generat de activitatea de cercetare științifică pot fi multiple. Studiile recente privind impactul stresului cronic au condus la formularea unui nou construct conceptual în literatura de specialitate: sindromul de epuizare profesională - *burnout* („stare de epuizare”, „ardere (completă) profesională”). În cazul stresului studenților încadrați în cercetarea pedagogică, acesta se manifestă printr-un ansamblu de simptome specifice, cum ar fi epuizarea emoțională, epuizarea fizică, epuizarea cognitivă/ mentală. Aceste forme de epuizare se exprimă printr-o diminuare a reactivității afective (aplatizare emoțională), o tendință de depersonalizare și o scădere semnificativă a sentimentului de realizare personală și profesională. Burnout-ul este consecința unei implicări de lungă durată în activități profesionale

centrate pe relaționarea umană, fiind frecvent întâlnit în rândul studenților și cadrelor didactice. Maslach și Jackson (1981) definesc acest sindrom ca o combinație între epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea eficienței profesionale la persoanele care desfășoară activități în interacțiune constantă cu alți indivizi [5].

Comparativ, conceptele de stres și burnout prezintă atât suprapuneri, cât și distincții esențiale. Stresul este un fenomen cu o arie de manifestare mai largă, apărând atât în viața profesională, cât și în cea personală, în timp ce burnout-ul este exclusiv asociat contextului profesional. În timp ce stresul rezultă dintr-o tensiune tranzitorie, burnout-ul este produsul unei presiuni constante și prelungite. Stresul reprezintă o reacție adaptativă temporară, însoțită de simptome somatice și psihice, în contrast cu burnout-ul, care reflectă o decompensare adaptativă profundă, generată de dezechilibrul de durată între cerințele activității și resursele disponibile [6, p. 604].

Astfel, stresul are un caracter episodic și subiectiv, în timp ce burnout-ul presupune o cronicizare și implică dimensiuni obiective, sociale și profesionale. În cazul stresului, percepția individuală a factorului stresor este esențială, în timp ce, în burnout, accentul cade pe constrângerile reale și constante ale mediului profesional. Sindromul de epuizare profesională apare atunci când individul nu mai reușește să facă față presiunilor continue ale muncii și resimte eșecul investițiilor sale relaționale și emoționale în activitatea desfășurată. Deși stresul poate exista independent de burnout, acest din urmă fenomen este inseparabil legat de un stres profesional persistent și prost gestionat. În timp ce stresul bine gestionat poate fi depășit cu succes, lipsa unor strategii eficiente de coping poate conduce la dezvoltarea sindromului burnout. Termenul de burnout („a arde complet”) descrie, așadar, un proces progre-

siv, adesea insidios, de epuizare emoțională, fizică și mentală, asociat cu retragerea socială și diminuarea angajamentului profesional, ca urmare a expunerii prelungite la situații de solicitare emoțională intensă.

Mecanisme de gestionare a stresului generat de activitatea de cercetare. Confrunțați cu diverse situații stresante, inclusiv în timpul activității de cercetare științifică, studenții trebuie să învețe să-și dezvolte mecanisme prin care să facă față stresului. În acest sens C. Hayes propune modelul Coping Triangle – o formulare conceptuală simplificată, cu valențe explicative și aplicative, ce constituie un pilon fundamental al terapiei cognitiv-comportamentale. Acest model permite evaluarea presiunii generate de o situație stresantă, inclusiv în contextul activității de cercetare pedagogică. Formula, adaptabilă diverselor contexte și situații, este exprimată astfel: stres = factor stresor/ percepție + suport. Valoarea explicativă a acestui model rezidă în oferirea unei perspective individualizate asupra stresului, facilitând identificarea nevoilor, a pattern-urilor cognitive și comportamentale actuale, care indică necesitatea unui suport adecvat. Totodată, contribuie la restabilirea echilibrului între viața profesională și cea personală și la reactivarea motivației intrinseci pentru alegerea carierei didactice [4].

Un management eficient al stresului studenților generat de activitatea de cercetare științifică presupune nu doar controlul reacțiilor emoționale în fața provocărilor percepute ca dificile, ci și dezvoltarea unor mecanisme adaptative și strategii de autoreglare. În acest sens, evidențiem câteva direcții esențiale:

- *Informarea și conștientizarea* cu privire la situațiile și sursele potențial generatoare de stres, aspect care facilitează anticiparea și

conturarea unor strategii proactive de coping (de adaptare, de balansare);

- *Consolidarea stimei de sine* prin stabilirea unor obiective realiste și realizabile, susținute de credința în autoeficacitate și de o motivație autentică pentru rezolvarea sarcinilor asumate;
- *Formarea competențelor de cercetare științifică* prin achiziția unor abilități de analiză și de sinteză a informației științifice, dar și a unor metode eficiente de gestionare a conflictelor și de colaborare constructivă cu ceilalți, contribuind la succesul profesional;
- *Accesul la suport social adecvat* prin cultivarea relațiilor bazate pe încredere, colaborare și sprijin oferit de persoane competente și empatic disponibile.

Concluzii. În condiții normale de formare profesională studenții dispun de capacitatea de a se adapta la situații noi și provocatoare. Stresul generat de activitatea de cercetare științifică, perceput la un nivel moderat, nu este neapărat dăunător; dimpotrivă, el poate constitui un factor motivant și un catalizator al adaptării dinamice. Totuși, când stresul devine intens, persistent sau repetitiv, riscul apariției dezechilibrelor fizice și psihice crește considerabil.

Exprimarea emoțiilor printr-un limbaj direct, deschis și autentic determină o creștere a respectului de sine, a încrederii în relațiile interumane, precum și a calității interacțiunilor sociale. Partajarea trăirilor, fie ele pozitive sau negative, într-o manieră non-invazivă, favorizează un climat relațional sănătos și susține un management al stresului eficient, echilibrat și durabil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOROZAN Maia, ȚURCAN Liliana. Preocupări științifice privind cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. 5, 25-26 aprilie 2024, Bălți. Bălți: CEU US, 2024, Ediția 5-a, pp. 15-24. ISBN (pdf) 978-9975-50-336-5.
2. *Codul cu privire la știință și inovare*. Aprobă prin HG. Nr. 259 din 15.07.2004. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=142484&lang=ro#.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Aprobă prin HG Nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
4. HAYES C. *Stress Relief for Teachers. The Coping Triangle*. London: Routledge, 2006. 160 p. ISBN 978-0203-029-56-5
5. MASLACH C., JACKSON S. *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1981. ISBN 978-9994-892-24-2.
6. ZLATE M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. II*. Iași: Polirom, 2007. 688 p. ISBN 978-973-46-0452-4

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.13>
CZU: 159.9:316.6:37.015:373

CONSIDERENTE ALE CADRELOR DIDACTICE REFERITOR LA DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ PENTRU STAREA DE BINE

Mariana BATOG¹,
cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, RM
ORCID ID: 0000-0003-3310-2495
E-mail: batog.mariana@upsc.md

Rezumat. În acest articol, am expus rezultatele unui studiu experimental cu privire la opiniile cadrelor didactice referitor la dezvoltarea emoțională a personalității pentru starea de bine în mediul educațional. Dezvoltarea emoțională reprezintă o dimensiune psihologică semnificativă pentru crearea și menținerea stării de bine în școala modernă. Astfel, cadrele didactice au identificat prin intermediul completării online a unui chestionar complex, care este impactul dezvoltării emoționale a actorilor educaționali asupra stării de bine în școală, au evidențiat care sunt problemele emoționale majore ale elevilor, pe categorii de vârstă. Lipsa sprijinului emoțional din partea părinților, timiditatea, fricile, gestionarea emoțiilor; stresul școlar - sunt considerate cele mai frecvente probleme emoționale observate de către cadrele didactice la elevii din ciclul primar. La elevii din ciclul gimnazial, au fost stabilite următoarele probleme emoționale: lipsa sprijinului emoțional din partea părinților, gestionarea emoțiilor, crizele emoționale, dezamăgirea. Gestionarea emoțiilor, crizele emoționale, dezamăgirea, stările depresive, sentimentul singurătății sunt determinate ca fiind cele mai frecvente probleme emoționale ale elevilor din ciclul liceal, în viziunea cadrelor didactice. Problemele emoționale ale elevilor constituie impedimente pentru starea de bine la clasă și în școală. O soluție constructivă ar fi implementarea în școli a programelor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale a actorilor educaționali. Studiile psihologice atestă rolul esențial al cadrului didactic în a influența starea emoțională a elevilor, cât și atribuția profesorului în reglarea și echilibrarea emoțiilor acestora. Totodată, cadrele didactice au menționat care sunt preferințele de formare profesională continuă pentru subiecte psihologice ce contribuie la crearea stării de bine în instituțiile educaționale. Rezultatele obținute confirmă faptul că cadrele didactice manifestă un interes deosebit pentru tematici ce țin de atitudini și valori, domeniul comportamental, dar și pentru subiecte ce inserează mai multe domenii psihologice. Este util să afirmăm că sursa multiplelor probleme comportamentale, pot fi dificultățile în sfera emoțională sau carențele în dezvoltarea emoțională a elevilor.

Cuvinte-cheie: dezvoltarea emoțională, starea de bine, studiu experimental, opinii ale cadrelor didactice, date procentuale.

TEACHERS, CONSIDERATIONS ABOUT EMOTIONAL DEVELOPMENT FOR WELL-BEING

Summary. In this article, we presented the results of an experimental study on the opinions of teachers regarding the emotional development of personality for well-being in the educational environment. Emotional development constitutes a significant psychological dimension for creating and maintaining well-being in modern school. Thus, the teachers identified through the online filling of a complex questionnaire, which is the impact of the emotional development of the educational actors on the well-being in school, highlighted which are the major emotional problems of the students, by age categories. Lack of emotional support from parents, shyness, fears, management of emotions; school stress - are considered the most common emotional problems observed by teachers in primary school students. In secondary school students, the following emotional problems were established: lack of emotional support from parents, management of emotions, emotional crises, disappointment. Management of emotions, emotional crises, disappointment, depressive states, and feelings of loneliness are determined as the most common emotional problems of high school students, according to the teachers. Students, emotional problems are

¹ Articolul a fost realizat în cadrul subprogramului de cercetare științifică „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Cifra subprogramului: 040112.

impediments to well-being in the classroom and in school. A constructive solution would be the implementation in schools of programs for the development of socio-emotional competencies of educational actors. Psychological studies attest to the essential role of the teacher in influencing the emotional state of the students, as well as the attribution of the teacher in regulating and balancing their emotions. At the same time, the teachers mentioned the professional training preferences for psychological subjects that contribute to the creation of well-being in educational institutions. The obtained results confirm that the teachers show a special interest in topics related to attitudes and values, the behavioral field, but also for topics that include more psychological fields. It is useful to state that the source of multiple behavioral problems can be difficulties in the emotional sphere or deficiencies in the emotional development of students.

Keywords: *emotional development, well-being, experimental study, percentage data, opinions of teachers.*

Introducere. Dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în mediul educațional constituie un subiect valoros și de actualitate pentru știința psihologică și pedagogică atât în context național, cât și în cel internațional. Dezvoltarea emoțională se atribuie cu precădere stării psihologice de bine și, respectiv, stării subiective de bine, fiind influentă și asupra altor dimensiuni sau tipologii ale stării de bine. Este de apreciat rolul dimensiunii afective în general, al emoțiilor pozitive și al nivelului de dezvoltare emoțională a personalității pentru crearea și menținerea stării de bine în mediul educațional.

Cercetările în domeniul psihologiei atestă faptul că afectivitatea pozitivă contribuie la diminuarea insuccesului școlar, a absenteismului și a abandonului școlar; facilitează crearea unui climat psihologic favorabil în mediul școlar și asigură un proces de învățare eficient al elevilor în școală [3]. Este demonstrat științific că schimbările ce au loc în funcționarea emoțională joacă un rol crucial în adaptarea socială și competența școlară. De asemenea, studiile psihologice confirmă impactul benefic al emoțiilor pozitive asupra nivelului de optimism al personalității, încrederii în sine, relațiilor prosociale, capacității de a face față provocărilor, precum și capacității de a gestiona eficient propriul proces de învățare.

Așa ca întotdeauna, elevii au nevoie de emoțiile pozitive ale cadrului didactic, de susținerea și îndrumarea acestuia. Studiile din domeniul psihologiei demonstrează că profesorii manifestă un interes mai scăzut față de un elev, care prezintă abilități sociale și emoționale mai slabe. Se constată în acest context, că atitudinea cadrului didactic față de un elev devine frecvent un reper pentru modul în care ceilalți elevi relaționează cu el [apud 2]. Ca rezultat, se poate afirma că profesorul devine un reglator al stării emoționale a elevului.

Discuții. Dezvoltarea emoțională desemnează înțelegerea ascendentă a propriilor emoții și a emoțiilor altor persoane, precum și capacitatea evolutivă

de a controla emoțiile în funcție de scopurile actuale și a regulilor social-acceptate [9]. Dezvoltarea adaptativă a emoțiilor este legată de bunăstarea copilului, în timp ce dificultățile în reglarea emoțiilor sunt asociate cu schimbări de dispoziție și probleme de comportament. Dezvoltarea emoțională se bazează pe diverse abilități cognitive, inclusiv capacitatea de reglare flexibilă a comportamentului într-un mod intenționat, voluntar (funcția de control), care depinde în mod direct de maturizarea lobilor frontali.

Analizând conceptul de „dezvoltare emoțională” constatăm că descrierea acestui construct psihologic, apare alături de alte concepte valoroase pentru știința psihologică, precum: dezvoltarea competențelor socio-emoționale, inteligența emoțională, cultura emoțională, educația pentru dezvoltarea emoțională, coaching emoțional, siguranță emoțională, stare de bine emoțională, stare psihologică de bine, stare de bine.

Dezvoltarea emoțională și starea de bine sunt două constructe psihologice importante pentru sănătatea mintală, dezvoltarea personalității și adaptarea socială a actorilor educaționali. Starea de bine este o condiție și o resursă a unui mediu școlar dezvoltativ, prietenos și inclusiv [2]. Problematică stării de bine în mediul educațional din multiple perspective este abordată în cadrul științei psihologice și în cadrul științelor ale educației. Astfel, am putea cataloga cele mai actuale cercetări științifice și asumții, precum: starea de bine în școală – O. Paladi, A. Potîng, A. Tarnovschi et al. (2024) [7]; starea de bine în diverse contexte psiho-socio-educative – D. Antoci (2023) [1, p.188]; starea de bine a cadrelor didactice - condiție pentru calitatea activității pedagogice - V. Goraș-Postică (2022) [5, p.194]; starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională a cadrelor didactice din învățământul primar - M. Popescu, I. Negură (2020) [8].

În accepțiunea cercetătorilor, starea de bine reflectă satisfacția personalității în multiple aspecte

ale vieții, inclusiv în relațiile interpersonale, realizarea personală, dezvoltarea profesională, starea de sănătate mintală și fizică, fiind crucială pentru proiectarea stilului de viață din perspectiva echilibrului, fericirii și împlinirii, având un impact direct asupra celorlalți subiecți și a comunității [1, p.189]. Fiind susținută și promovată în mediul educațional, starea de bine este fundamentală pentru progresul ființei umane și a societății.

În acest context remarcăm că una dintre prioritățile Ministerului Educației și Cercetării (MEC) pentru anul 2025 devine continuarea investiției masive în educație, cercetare, în profesori și în bunăstarea elevilor [6]. Accentuăm, că susținerea bunăstării elevilor și a cadrelor didactice este în vizorul autorităților și va fi inclusă în *Planul de acțiuni al MEC* pentru anul 2025. Activitatea MEC se va concentra pe cinci domenii prioritare: investiții în cadrele didactice, modernizarea infrastructurii și dotarea instituțiilor, promovarea integrității și excelenței academice, **incluziunea și bunăstarea elevilor**. Reformele și inițiativele propuse pentru anul 2025 vor contribui la crearea unui sistem educațional performant, echitabil și adaptat cerințelor secolului XXI [ibidem].

Anca Târcă, expertă în educație din România, vorbind despre îmbunătățirea mediului educațional, a prezentat detaliat **conceptul stării de bine în școală**, evidențiind importanța acestuia pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor și pentru crearea unui mediu educațional propice în instituțiile de învățământ [4]. Acest concept presupune:

- includerea stării de bine în strategia de dezvoltare a școlii;
- intervenții la nivelul elevilor, profesorilor, părinților, dar și al comunității, în vederea creșterii stării de bine în școală, ceea ce asigură transformarea sau reformarea școlii;
- angajamentul comun pentru obținerea stării de bine, etc.

Totodată, experta în educație a menționat faptul că, în școlile în care a fost aplicat conceptul stării de bine, elevii și-au îmbunătățit rezultatele academice și cele care țin de **dezvoltarea socio-emoțională**. Astfel, referindu-se la modalitățile de promovarea a conceptului stării de bine în școală A. Târcă a remarcat despre posibilitatea introducerii acestui concept în legislație și în Republica Moldova și a propus crearea de noi programe naționale de formare a profesorilor cu privire la starea de bine în școli.

Este de remarcat crearea și importanța unui nou model: **modelul stării de bine** (UNICEF, 2024) propus de un grup de cercetători din Republica Moldova: Paladi O., Potîng A., Turchina T. et al. [7, p.10]. Astfel, starea de bine în școală se formează prin valorificarea celor cinci elemente de bază: sănătate și siguranță, resurse personale, competențe socio-emoționale, relații sociale armonioase, activități recreative, care pot fi asigurate prin strategii, angajamente, incluziune, rezultate și reflecții.

Metode și rezultate. În scopul realizării obiectivelor din subprogramul instituțional de cercetare „*Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional*”, a derulat un studiu experimental în perioada lunilor septembrie - noiembrie 2024. În acest sens, în cadrul Laboratorului „Asistență psihologică în educație” UPSC, au fost chestionați online managerii școlari, psihologii și cadrele didactice din instituțiile educaționale, din Republică. Astfel, a fost aplicat un chestionar complex, care vizează multiple dimensiuni psihologice, pentru a stabili care este impactul lor și relația cu starea de bine în mediul educațional.

În acest articol, ne vom referi în mod special la importanța dimensiunii emoționale a personalității pentru starea de bine în școală în opinia cadrelor didactice și vom evidenția care sunt impedimentele în dezvoltarea emoțională a elevilor din perspectiva acestora. Eșantionul experimental a constituit 112 subiecți experimentali (cadre didactice). Chestionarul a cuprins 5 itemi ce vizează dimensiunea emoțională a personalității.

Scopul cercetării este determinarea opiniei cadrelor didactice cu privire la dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în mediul educațional.

Dacă ne referim la opinia cadrelor didactice cu privire la *impactul dezvoltării emoționale a actorilor educaționali asupra stării de bine în școală*, am obținut rezultate variate. În cea mai mare măsură (46,4%), cadrele didactice consideră că impactul dezvoltării emoționale a actorilor educaționali asupra stării de bine în școală este de 75%. În proporție mai mică, 25% din cadrele didactice, sunt de părere că impactul dezvoltării emoționale asupra stării de bine este de 50%. În proporție și mai redusă, (22,3%) dintre cadrele didactice consideră că impactul dezvoltării emoționale este de 100%.

Mai puțin de 10% din cadrele didactice consideră impactul dezvoltării emoționale asupra stării de bine ca fiind de 25%, iar și mai puține cadre didac-

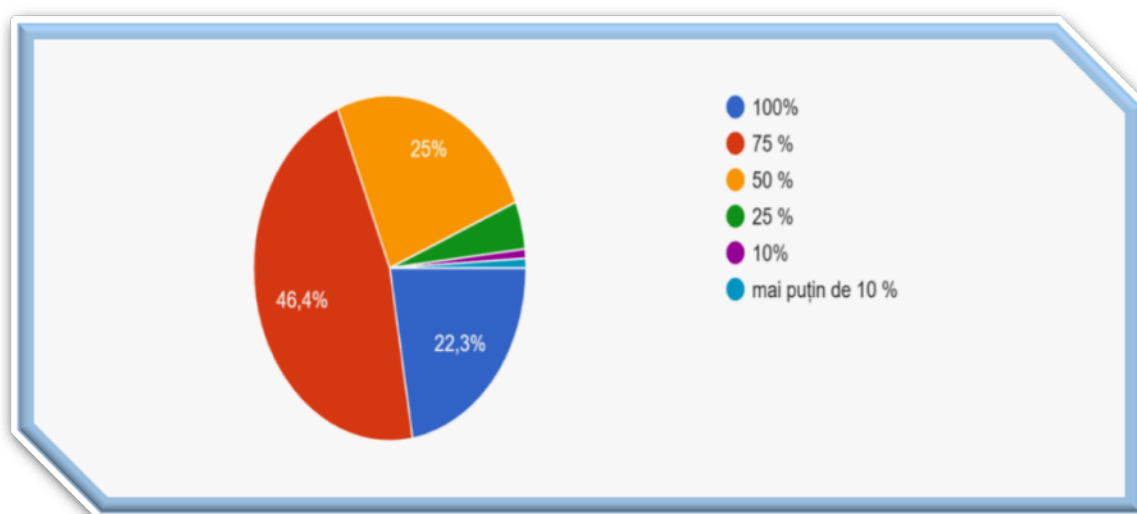


Figura 1. Impactul dezvoltării emoționale asupra stării de bine, în opinia cadrelor didactice.

tice, menționează impactul dezvoltării emoționale ca fiind de 10% și mai puțin. Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în Figura 1.

În viziunea cadrelor didactice, problemele majore în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare, ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală sunt următoarele: lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (47,3%), timiditatea (46,4), fricile (45,4%), gestionarea emoțiilor

(36,6%), stresul școlar (30,4%). În rată mai mică, cadrele didactice menționează următoarele probleme în dezvoltarea emoțională, precum: anxietatea (20,5%), sentimentul singurătății (20,5%), crizele emoționale (19,6%), dezamăgirea (13,4%). În cea mai mică rată, cadrele didactice au menționat așa probleme emoționale, precum: lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor (11,6%), furia (9,8%), stresul social (7,1%), stările depresive

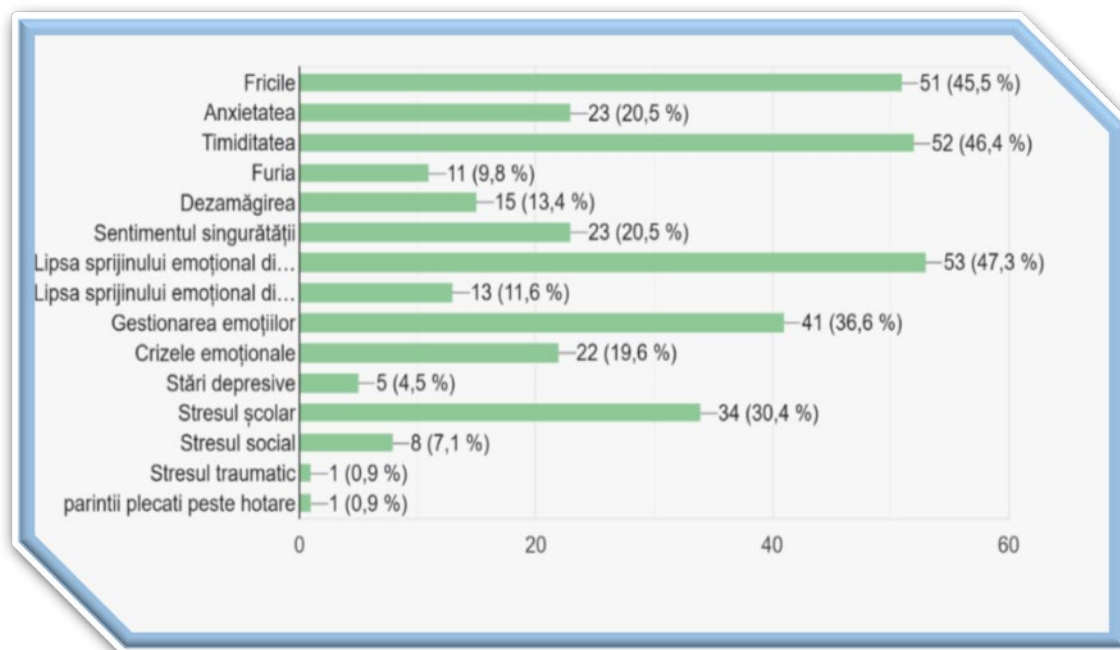


Figura 2. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare.

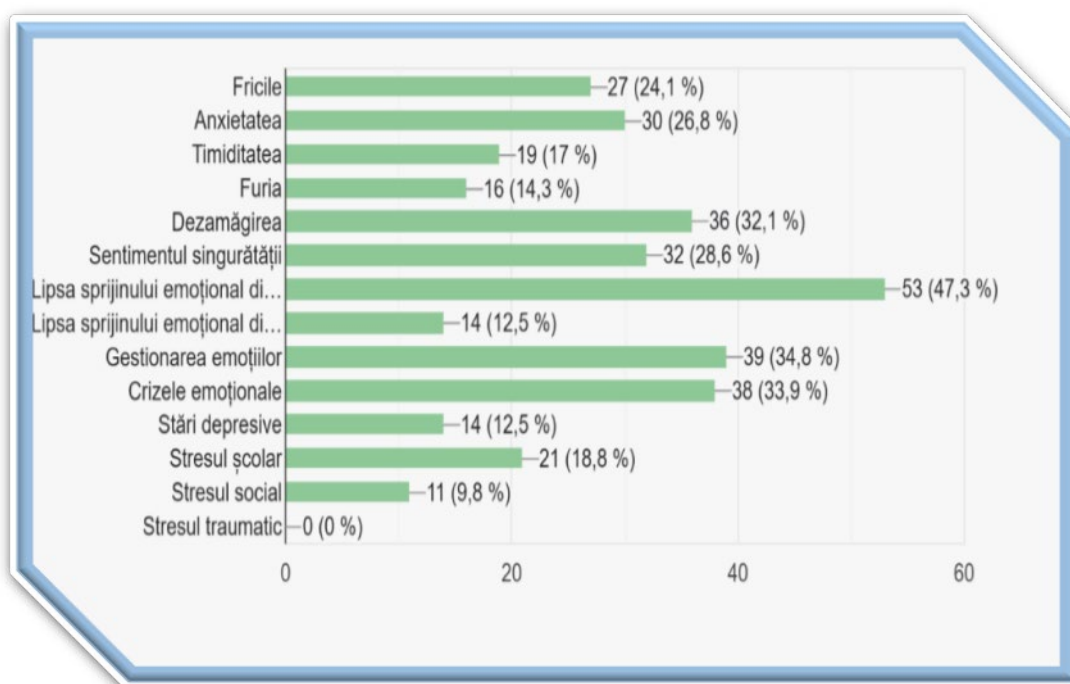


Figura 3. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele gimnaziale.

(4,5%), stresul traumatic (0,9%), părinți plecați în străinătate (0,9%). Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în Figura 2.

În opinia cadrelor didactice, cele mai frecvente probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele gimnaziale, care constituie impedimente pentru starea de bine în școală, sunt următoarele: lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (47,3%), gestionarea emoțiilor (34,8%), crizele emoționale (33,9%), dezamăgirea (32,1%). În rată mai mică, au fost punctate următoarele probleme emoționale, precum: sentimentul singurătății (28,6%), anxietatea (26,8%), fricile (24,1%), stresul școlar (18,8%), timiditatea (17%), furia (14,3%).

În cea mai mică rată, cadrele didactice au menționat următoarele probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor, care reprezintă impedimente pentru starea de bine, precum: lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor; stările depresive, stresul social. Problema stresului traumatic nu a fost selectată de către cadrele didactice în acest context, din variantele de răspuns propuse în itemul respectiv. Datele procentuale, în formă grafică, sunt prezentate în Figura 3.

Dacă să ne referim la elevii claselor liceale, cadrele didactice sunt de părere că problemele majore în

dezvoltarea emoțională sunt următoarele: gestionarea emoțiilor (39,3%), crizele emoționale (36,6%), dezamăgirea (34,8%). În proporții mai mici, cadrele didactice au menționat următoarele probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele liceale, precum: stările depresive (26,8%), sentimentul singurătății (26,8%), anxietatea (22,3%), stresul școlar (21,4%), lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (20,5%), stresul social (18,8%). În cele mai mici rate, cadrele didactice au punctat așa probleme emoționale la adolescenți, și anume: fricile (16,1%), furia (16,1%), timiditatea (12,5%), lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor (9,8%), stresul traumatic (1,8%). Datele procentuale, în formă grafică, sunt prezentate în Figura 4.

De asemenea, este de remarcat faptul că profesorii dacă ar avea oportunitatea de a participa la un program formativ sau seminar metodologic, ar selecta următoarele domenii psihologice ce influențează starea de bine în școală și care ar prezenta interes deosebit pentru cadrele didactice: atitudinile și valorile (30,4%), domeniul comportamental (23,2%), sinergia mai multor domenii psihologice (20,5%), domeniul afectiv (11,6%), domeniul cognitiv (8%). Varianta ce ține de domeniul social, a obținut cele mai puține alegeri din partea cadrelor

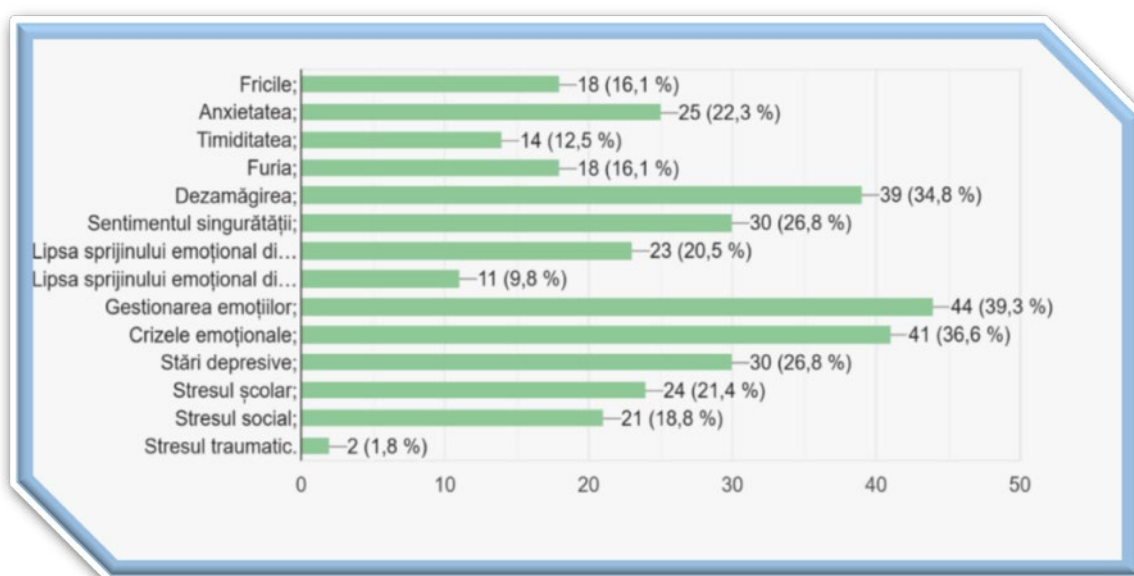


Figura 4. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele liceale.

didactice, mai puțin de 8%. Datele procentuale în formă grafică, sunt prezentate în Figura 5.

Concluzii: așadar, am constatat că în opinia cadrelor didactice, impactul dezvoltării emoționale asupra stării de bine în școală este 75%. Lipsa sprijinului emoțional din partea părinților, timiditatea, fricile sunt cele mai mari probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare. La elevii claselor gimnaziale, predomină dificultăți emoționale ce țin de lipsa sprijinului emoțional din partea

părinților, gestionarea emoțiilor, crizele emoționale, dezamăgirea. La elevii din clasele liceale, există o tendință mai mare de manifestare a problemelor emoționale ce vizează gestionarea emoțiilor, crizele emoționale și dezamăgirea. Există asemănări dintre problemele emoționale ale elevilor gimnaziști și dificultățile afective ale liceenilor.

Dacă ne referim la cadrele didactice, acestea manifestă cel mai mare interes în formarea profesională, pentru subiecte ce țin de domenii psihologice influente asupra stării de bine, precum cele ce vizează

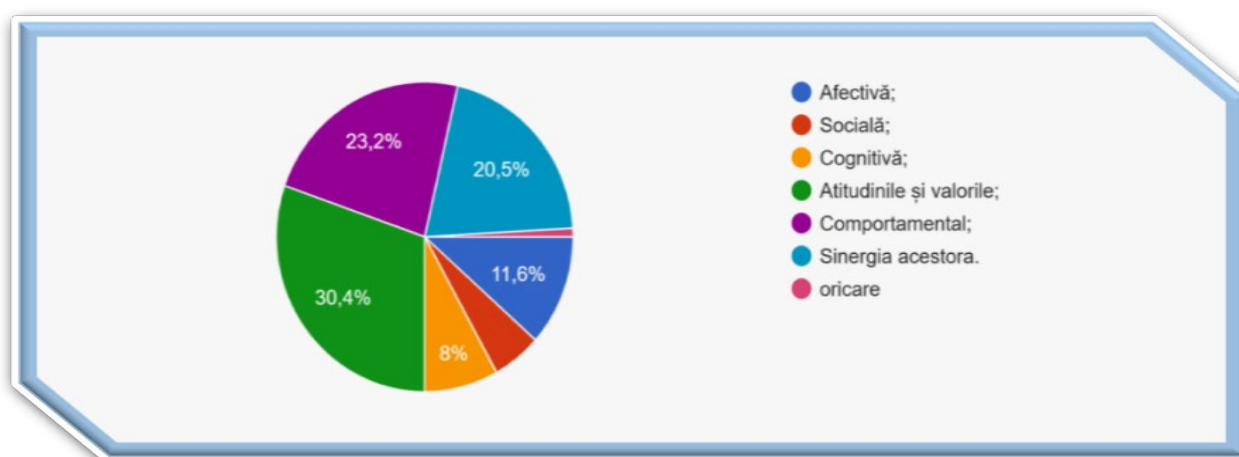


Figura 5. Oportunități de participare la un program formativ, în opinia cadrelor didactice.

atitudinile, valorile și domeniul comportamental, iar mai puțin importante sunt considerate domeniul cognitiv și cel social. Datele experimentale arată că domeniul afectiv se poziționează înaintea celui cognitiv și social.

Starea de bine în mediul educațional poate fi susținută, după cum ne demonstrează practicile

internaționale, prin implementarea programelor și activităților de dezvoltare a competențelor socio-emoționale atât la elevi, cât și la cadrele didactice, cadrele manageriale și părinți. De asemenea, este de remarcat nevoia de optimizare a eficacității și calității serviciilor de asigurare a activității psihologice în educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANTOCI D. *Starea de bine în contexte psiho-socio-educative*. În: *Știință și educație; noi abordări și perspective*. Materialele Conferinței științifice internaționale. Seria 26, 21 martie 2024. Vol. 1. Chișinău: [S.n.] 2024 (CEP UPSC), pp.188-193. ISBN 978-99-7546-944-9.
2. BATOG M. *Dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în mediul educațional*. În: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*. Materialele Conferinței științifice internaționale. Ediția 2-a, 8-9 noiembrie, 2024. Com. șt.: Barbăneagră A. [et al.]. Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP UPSC), pp.353-359. ISBN 978-9975-48-197-7.
3. BATOG M. *Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial*. Ghid metodologic. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: S.n., 2022 (CEP UPSC), 129 p. ISBN 978-9975-46-662-2.
4. *Conceptul stării de bine în școală, discutat de deputata Angela Munteanu-Pojoga și experta în educație din România, Anca Târcă*. 2024. [Accesat: 18.02.2025]. Disponibil: <https://radiochisinau.md/conceptul-starii-de-bine-in-scoala-discutat-de-deputata-angela-munteanupojoga-si-experta-in-educatie-din-romania-anca-tirca---194906.html>
5. GORAȘ-POSTICĂ V., VARTIC A. *Starea de bine a cadrelor didactice – condiție pentru calitatea activității pedagogice*. În: *Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare*. Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, Ed. 5, Vol.6, 26-27 februarie 2022. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 194-200. ISBN 978-9975-76-382-0.
6. Ministrul – PERCIUN DAN: „În 2025 continuăm să investim masiv în educație și cercetare, în profesori și în asigurarea bunăstării elevilor”. 2025. [Accesat: 19.02.2025]. Disponibil: <https://mec.gov.md/ro/content/ministrul-dan-perciun-2025-continuuam-sa-investim-masiv-educatie-si-cercetare-profesori->
7. PALADI O., POTĂNG A., TURCHINĂ T., TARNOVSCHI A., TOMA N. *Starea de bine în școală*. Ghid metodologic. MEC, UNICEF, USM. Chișinău, 2024., 119 p. [Accesat: 19.02.2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/starea_de_bine_unicef
8. POPESCU M., NEGURĂ I. *Starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar*. În: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2020, nr. 2(59), pp. 28-50. ISSN 1857-0224.
9. РУЭДА МР, ПАЗ-АЛЮНСО ПМ. *Управляющие функции и эмоциональное развитие*. В: *Энциклопедия раннего детского развития*. 2013. [онлайн]. [Accesat: 18.02.2025]. Disponibil: <https://www.encyclopedia-deti.com/upravlyayushchie-funkcii/ot-ekspertov/upravlyayushchie-funkcii-i-emocionalnoe-razvitiie>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.14>
CZU: 159.922.72/.923.2:37.0

RELAȚIA DINTRE STIMA DE SINE ȘI GELOZIE CA TRAUMĂ PSIHOEMOȚIONALĂ

Gabriela LEUȚANU,

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
psiholog clinician, Cabinet individual de psihologie, Constanța, **România**
ORCHID: 0000-0001-8909-1161
E-mail: gabrielaleutan@gmail.com

Rezumat. Ineluctabil, psihologia dezvoltării copilului scoate în evidență, invariabil, faptul că fundamentele acestei laturi evaluative a sinelui se pun de la cele mai fragede vârste ale infantului și că părinților le revine rolul primordial în construirea stimei de sine. Totodată, încă din stadiul de sugar, dezvoltarea personalității are ascendent ca urmare a unui stil de atașament securizant oferit de mamă încă de la naștere, prin atingeri blânde, alăptare, vorbe adresate cu căldură. Aceste aspecte conduc către conștientizarea, exprimarea și acceptarea propriilor emoții, mai târziu către descoperirea lucrurilor și activităților care îi plac și conștientizarea talentelor copilului, apoi către conectarea la activități prin implicarea interesată față de nevoile persoanelor la activitățile pe care le au de realizat, adaptându-se la contextul social, economic care este de presupus că ar influența dispozițiile emoționale individuale. Stima de sine este definită de mai mulți factori, printre care: încredere în sine, sentiment de securitate, identitate, sentiment de apartenență, sentiment de competență. Corelația dintre stima de sine și teoria atașamentului conchide în interiorizarea experiențelor timpurii din cadrul familial, înregistrate și valorificate în subconștient și transpusă în special într-o relație interpersonală. Creșterea stimei de sine a participanților la studiu a demarat procesul de dezvoltare a personalității, a diminuat comportamentul de gelozie, în principal manifestat prin prisma realizărilor școlare și a atenției cadrului didactic asupra evidențierii la învățătură, dar și colateral al părinților care acționau potrivit îndrumărilor primite. Participanții la studiu au devenit echilibrați emoțional, iar în momentele de criză psihoemoțională se susțineau reciproc ridicându-și stima de sine prin accentuarea calităților, nicidecum prin evidențierea defectelor.

Cuvinte - cheie: dezvoltarea personalității, traumă psihoemoțională, gelozie, stimă de sine, educație.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND JEALOUSY AS PSYCHOEMOTIONAL TRAUMA

Summary. Inevitably, the psychology of child development invariably highlights the fact that the foundations of this evaluative side of the self are laid from the earliest ages of the infant and that parents have the primary role in building self-esteem. At the same time, since the infant stage, the development of the personality is ascending as a result of a secure attachment style provided by the mother since birth, through gentle touches, breastfeeding, words addressed warmly. These aspects lead to the awareness, expression and acceptance of one's own emotions, later to the discovery of things and activities that he likes and the awareness of the child's talents, then to the connection to activities by being interested in the needs of people to the activities that they have to do, adapting to the social and economic context which is supposed to influence individual emotional dispositions. Self-esteem is defined by several factors, including: self-confidence, sense of security, identity, sense of belonging, sense of competence. The correlation between self-esteem and attachment theory concludes in the internalization of early experiences in the family, recorded and valued in the subconscious and transposed especially in an interpersonal relationship. The increase in the self-esteem of the participants in the study started the process of personality development, it decreased the behavior of jealousy, mainly manifested through the prism of school achievements and the attention of the teaching staff on the highlights in the teaching, but also collateral of the parents who acted according to the instructions received. The participants in the study became emotionally balanced, and in moments of psycho-emotional crisis they supported each other by raising their self-esteem by emphasizing the qualities, not by highlighting the flaws.

Keywords: personality development, psychoemotional trauma, jealousy, self-esteem, education.

Introducere. Ineluctabil, psihologia dezvoltării copilului scoate în evidență, invariabil, faptul că fundamentele acestei laturi evaluative a sinelui se pun de la cele mai fragede vârste ale infantului și că părinților le revine rolul primordial în construirea stimei de sine. Totodată, încă din stadiul de sugar, dezvoltarea personalității are ascendent ca urmare a unui stil de atașament securizant oferit de mamă încă de la naștere, prin atingeri blânde, alăptare, vorbe adresate cu căldură. Aceste aspecte conduc către conștientizarea, exprimarea și acceptarea propriilor emoții, mai târziu către descoperirea lucrurilor și activităților care îi plac și conștientizarea talentelor copilului, apoi către conectarea la activități prin implicarea interesată față de nevoile persoanelor la activitățile pe care le au de realizat, adaptându-se la contextul social, economic care este de presupus că ar influența dispozițiile emoționale individuale. Precum va fi asigurat de crearea unui spațiu unic pentru dezvoltarea sa prin îndeplinirea nevoilor de bază și îndreptarea atenției către disconfortul manifestat și întrajutorarea copilului pentru a învăța ulterior să se descurce singur dobândind autonomie în decizii, tot așa va deveni o persoană responsabilă în viața socială, putând asigura unei viitoare familii o educație potrivit culturii societății, îndeplinind din punct de vedere moral și etic obligațiile sociale.

Discuții:

Gelozia, traumă psihoemoțională. Conceptualizarea geloziei ca răspuns emoțional are un corespondent cognitiv și comportamental cu referire la percepția diadică a relației cu figura protectoare ce oferă stabilitate și siguranță. Astfel, percepția persoanei implicate emoțional este de amenințare a ei, a persoanei cu care a stabilit o relație de securitate psihologică și / sau terța parte implicată în relația valoroasă a celor doi. Atitudinea ulterioară este cea care imprimă aversivitate atât emoțională, cât și comportamentală, în sensul dorinței manifestate de a păstra relația cu tot ce presupune aceasta și invidia manifestată prin a obține ceea ce lipsește în relație pentru a acoperi nevoia de stabilitate emoțională.

Circumstanțele care conduc către experimentarea emoțională a geloziei sunt orientate către încercarea de autoreglare emoțională prin acțiunile și evenimentele ulterioare de rezolvare episodică a traumei emoționale. Cu un rol deosebit de important, imaginația conturează trauma psihoemoțională, mai ales dacă se ține cont de credințe iraționale sau nu, de poziția socială și de obiceiurile culturale. Atâta timp cât copilul este depărtat de figura protec-

tivă și protectoare, în stadiul de nou-născut acesta se manifestă prin plâns; odată cu înaintarea în vârstă, copilul creează scenarii și manifestă, pe lângă emoții, frustrări, formând o întreagă narațiune, privind cu gelozie un posibil alt intrus în relație. Dacă ne referim la consecințe, în cazul unui comportament gelos, adultul se va manifesta prin evitarea trăirii unei traume care ar fi de natură sexuală în relație, iar mai târziu, se va manifesta prin irosirea resurselor și a eforturilor de îngrijire a urmașilor. De contextul cultural depinde modalitatea noastră de percepție situațională, de raționament. Atât timp cât nevoile ne sunt satisfăcute, în special nevoile de atașament, de atenție, de siguranță și de confortul emoțional oferit de forma de îngrijire primară, nu putem afirma că gelozia se poate manifesta.

La copii și la adolescenți, gelozia ca traumă psihoemoțională se poate observa în rândul persoanelor care au o stimă de sine scăzută, manifestând comportamentul agresiv atunci când cei pe care îi considerau prieteni intimi relaționează cu alți indivizi, generând astfel instabilitatea emoțională. Sunt percepute emoții de inferioritate, nesiguranța în sine și incapacitatea de a gestiona situația (atunci intervine „lupta” manifestată prin agresivitate, sau „fuga” manifestată prin evitarea relațiilor), prin conceptualizarea unor programe mentale generatoare de convingeri cu accent pe părăsire, pe neapreciere care se orientează spre deținerea controlului situației. Acest control se poate realiza fie prin manipulare emoțională, prin îndepărtarea „obiectului” geloziei (terța persoană), fie prin victimizare sau, de ce nu, prin pedepsire (manipularea mentală). În literatura de specialitate sunt cercetări universitare care au prezentat explicații referitoare la sugarii de 6 luni care manifestau gelozie atunci când mama se apropia de o păpușă realistă; acest comportament poate explica rivalitatea fraternă ulterioară, care apare odată cu venirea unui nou membru al familiei. Conform teoriei atașamentului, stilul de atașament și sexul au un rol deosebit de important și unic în suferința exprimată, iar modelele de atașament ale sugarilor se raportează la atașamentul adultului. Gelozia este formată din evenimente care declanșează stări emoționale inferioare, ca de exemplu rănirea și furia, nicidecum din diferențele stadiului de viață al persoanelor.

Stima de sine. „Construirea stimei de sine depinde de practicile parentale, de modul în care părinții își văd și își îngrijesc copiii. Copiii cu o bună stimă de sine, încrezători în capacitățile lor au, de

regulă, părinți cu o bună stimă de sine, toleranți, care definesc clar și ferm limitele. Între aceste limite, copiii au posibilitatea de a fi creatori și independenți, având, totodată, sentimentul că sunt protejați. Acești părinți satisfac nevoile copilului pentru o dezvoltare sănătoasă, respectă opiniile acestuia și le iau în considerare la adoptarea deciziilor care privesc familia” [3].

Mai recent, Ion Dafinoiu și Ștefan Boncu (2014) afirmă că „stima de sine” este componenta evaluativă a Eu-lui, care se referă la auto-evaluările pozitive sau negative ale persoanei. Atunci când individul are o impresie bună despre sine, se respectă, se acceptă și se evaluează pozitiv, spunem despre el că are o stimă de sine înaltă, pozitivă. În cunoașterea comună, dacă o persoană se depreciază, se consideră respinsă de ceilalți și se evaluează negativ, spunem că are o stimă de sine slabă sau negativă. Indivizii cu o stimă de sine pozitivă sunt mai adaptați, mai fericiți și au, de obicei, relații pozitive cu ceilalți. A avea o stimă de sine sănătoasă poate influența motivația, bunăstarea mentală și calitatea generală a vieții.

Cu toate acestea, a avea o stimă de sine prea mare sau prea scăzută poate fi problematică. Înțelegerea mai bună a nivelului unic de stimă de sine ne poate ajuta să obținem un echilibru potrivit pentru noi. În psihologie, termenul de stimă de sine este folosit pentru a descrie sentimentul subiectiv general al valorii sau al valorii personale a unei persoane. Cu alte cuvinte, stima de sine se referă la cât de mult ne apreciem și ne placem, indiferent de circumstanțe. Stima de sine este definită de mai mulți factori, printre care: încredere în sine, sentiment de securitate, identitate, sentiment de apartenență, sentiment de competență. Alți termeni care sunt adesea folosiți în mod interschimbabil cu stima de sine includ auto-valoare, respect de sine și nivelul durabil al respectului de sine. Stima de sine afectează procesul decizional, relațiile, sănătatea emoțională și bunăstarea generală. De asemenea, influențează motivația, deoarece persoanele cu o viziune sănătoasă și pozitivă despre ei înșiși își înțeleg potențialul și se pot simți inspirați să facă față unor noi provocări. Persoanele cu o stimă de sine sănătoasă sunt conștiente de abilitățile lor, sunt capabile să mențină relații sănătoase cu ceilalți, deoarece au o relație sănătoasă cu ei înșiși; au așteptări realiste și adecvate despre ei înșiși și abilitățile lor; înțeleg nevoile lor și sunt capabili să le exprime.

În creșterea stimei de sine psihologii au definit patru factori care par a fi mai importanți (Simons et

al., 1994, în Petru Iluț 2001): identificarea cauzelor unei scăzute prețuiri de sine și definirea domeniilor importante de competență; suportul psiho-afectiv și aprobarea socială; asimilarea motivației de realizare, afirmare; aplicarea tehnicilor psihologice de gestionare a dificultăților și stresului.

Corelația dintre stima de sine și teoria atașamentului conchide în interiorizarea experiențelor timpurii din cadrul familial, înregistrate și valorificate în subconștient și transpusă în special într-o relație interpersonală.

La naștere, bebelușul se află într-o stare de nediferențiere față de mediul înconjurător; el va trebui să ia cunoștință de existența propriului corp înainte de a putea conștientiza că există o diferență între el și mediul său înconjurător. Această conștientizare începe prin experiențele senzoriale, perceptive, kinestezice și motrice. Între 4 și 8 luni copilul începe să se recunoască în oglindă și să perfecționeze această recunoaștere după indicii vizuali asociați mișcărilor pe care le face, iar până pe la vârsta de 2 ani, majoritatea copiilor pot spune despre imaginea din oglindă că îi reprezintă pe ei. Până la sfârșitul primului an de viață, sugarul va începe să se perceapă ca un întreg fizic, separat de ceilalți, să dezvolte sentimentul că acționează asupra celorlalți oameni și obiecte, va învăța să vadă lumea ca responsabilă sau ner responsabilă la nevoile sale. Aceste achiziții din primul an de viață, când se formează la copil sentimentul de încredere primară, sau, din contră, de neîncredere primară, sunt fundamentul unei stime de sine sănătoase, care presupune ca bebelușul să crească într-un mediu cu părinți suportivi, care îi înțeleg și îndeplinesc nevoile. Este perioada construirii sinelui ca obiect permanent și a apariției conștiinței de sine, după unii autori.

Dezvoltarea stimei de sine va progresa în granițele parentale, alte repere ale acesteia constând în utilizarea pronumelui personal de persoana I, dezvoltarea limbajului și exprimarea verbală a relațiilor pe care le realizează cu propria familie și cu obiectele din jurul lui, internalizarea rudimentară a cerințelor părinților și trecerea treptată de la ego-centrism la descentrare.

Odată cu construirea bazelor personalității, între 3 și 6 ani, se formează premisele pentru încrederea în sine, și, deși nu au încă ideea valorii personale, copiii arată prin comportament că dețin această percepție. Această judecată pe care o emit copiii cu privire la valoarea lor generală este partea autoevaluatoare a concepției de sine, reprezentată de stima de sine.

Tabelul 1. Raportarea frecvențelor participanților

Vârsta	9 ani	10 ani	11 ani	Procent
Nr. participanți	8	12	12	100%
Feminin	5	6	7	56,25%
Masculin	3	6	5	43,75%

În dezvoltarea stimei de sine la copii este important să se urmărească: formarea unei baze stabile a stimei de sine și favorizarea reacțiilor adaptative la situațiile exterioare care pot apărea.

Totodată, dacă stima de sine are un indice ridicat, copilul percepe mediul social sigur și nivelul de gelozie manifestat nu are repercusiuni emoționale de agresivitate și evitare socială.

Trauma psihoemoțională generată de factorii gelozie și stimă de sine. Cercetarea întreprinsă a urmărit identificarea corelației dintre cei doi factori. Lotul de cercetare a fost format 32 din subiecți cu vârste cuprinse între 9 și 11 ani, școlari care frecventează cursurile after school ale Adia Kindergarden din municipiul Constanța. Din totalul participanților la experiment, 18 școlari sunt de sex feminin (56,25%) și 14 sunt de sex masculin (43,75%) și au fost selectați astfel încât să facă parte din aceeași categorie de vârstă (școlari mici: 6-10 ani), din punct de vedere al dezvoltării cognitive, emoționale și al stimei de sine.

Instrumentul utilizat este reprezentat de **Scala Toulouse a stimei de sine (E.T.E.S)**, elaborată în 1991 de N. Oubrayrie, C. Safont și M. De Leonardis și publicată în 1994 în Revista de psihologie aplicată. Scala a fost concepută astfel încât să permită reflectarea percepției - mai mult sau mai puțin pozitivă - pe care subiectul o are în raport cu sine și poate identifica anumite rezonanțe afective ce însoțesc autoevaluarea identității sub aspect multiplu: **sinele emoțional - S.E, sinele social - S.S, sinele fizic - S.F, sinele școlar - S.Sc., sinele prospectiv - S.P.** Pentru evoluarea comportamentului de gelozie am utilizat activități în grup desfășurate în cadrul ședințelor pe durata a două săptămâni, prin interviu și observație directă, astfel:

1. Prima ședință - Activitatea: „Admir calitățile colegului meu” - aprecierea pozitivă a colegilor din grup. Întrebări pentru discuții: „V-ați simțit bine în timpul acestui exercițiu? Explicați răspunsul. De ce este dificil pentru unii dintre noi să oferim aprecieri pozitive altei persoane? De ce unor persoane le este foarte ușor să facă comentarii negativ, dar foarte rar spun ceva frumos despre alți oameni?”.

2. Ședința a doua - Activitatea: „Eu pot să devin mai bun” - identificarea aspectelor personalității ce pot fi îmbunătățite și dezvoltarea gândirii pozitive. Întrebări pentru discuții: „Cum v-ați simțit în timpul acestui exercițiu? De ce este util acest exercițiu?”. Am cerut opinia tuturor copiilor, ținând întotdeauna cont de participarea voluntară.

3. Ședința a 3-a - Activitatea: „Sunt un copac care face fructe” - identificarea punctelor forte și conștientizarea propriilor valori. La finalul activității copiii au citit de pe foile colegilor ceea ce au identificat personal fiecare și au aplaudat persoanele menționate în intervenția de grup.

4. Ședința a 4-a - Activitatea „Trifoiul prieteniei” - recunoașterea anumitor calități obiective prin prisma aprecierii colegilor. La finalul ședinței, copiii au identificat calitățile pe care colegii le-au atribuit și de care nu au fost conștienți până în acel moment.

5. Ședința a 5-a - Activitatea „Sunt special” - indicarea participanților de a realiza că înainte de a-i respecta pe alții trebuie să se respecte pe sine. La final, fiecare coleg a remarcat o trăsătură care-l făcea pe unul dintre colegi special.

6. Ședința a 6-a - Activitatea „Povești de glorie” - crearea unei povești bazată pe abilitățile și caracteristicile fiecărui membru al grupului. După ce poveștile au fost scrise, am solicitat grupului să le citească în clasă celorlalți colegi, după care am purtat discuții cu elevii, cu scopul de a stimula comunicarea și exprimarea:

- te-a surprins vreo caracteristică pe care grupul a atribuit-o personajului tău?
- ar mai fi și altă trăsătură pozitivă pe care ai putea să o adaugi personajului tău? Sau personajului altui coleg?
- cum ai putea folosi punctele tari ale personajului tău pentru a-ți îmbunătăți viața și pentru a deveni cum îți dorești tu să fii?

Concluzii. În cercetare am urmărit ca odată cu creșterea stimei de sine, comportamentul de gelozie să scadă în mod observabil, contribuind la crearea unei atmosfere prietenoase în grupul de participanți.

Tabelul 2. Raportarea frecvențelor stimei de sine pe genuri

Nivelul stimei de sine	Fete		Băieți	
	Test inițial	Retestare	Test inițial	Retestare
Stimă de sine scăzută	16,66%	5,55%	35,72%	14,28%
Stimă de sine medie	66,66%	50%	50%	50%
Stimă de sine crescută	16,68%	44,45%	14,28%	35,72%

Din interpretarea analizei cantitative a valorilor rezultate după aplicarea scalei de măsurare a nivelului stimei de sine a reieșit că în cazul fetelor cu vârsta cuprinsă între 9 și 11 ani, nivelul stimei de sine globale este mai mare decât în cazul băieților; la fiecare dintre cele trei tipuri de stimă de sine (scăzută/medie/crescută).

Din interpretarea prin analiza cantitativă a valorilor rezultate după reaplicarea scalei de măsurare a nivelului stimei de sine a reieșit că nivelul stimei de sine a crescut, procentual, în cazul fetelor; la toate nivelurile stimei de sine, iar în cazul băieților, nivelul variabilei dependente a crescut doar la nivelurile de stimă de sine scăzută și crescută. Această concluzie este evidentă în diagramele de mai jos:

Dacă la începutul cercetării participanții din grup manifestau deseori comportamente dezadaptative, certuri, îmbrânceli, priviri înlăcrimate, verbalizări amenințătoare, agresivitate intensă la nivel emoțional, invidie ce atingea nivelul geloziei, în principal efectuate de către elevii care erau nemulțumiți, nesatisfăcuți de mediul familial în care au crescut, având un deficit emoțional parental, la finalul cercetării am observat o modificare pozitivă a comportamentului participanților, în sensul în care aceștia au manifestat emoții de bucurie față de

apartenența un grup în care nu erau judecați după statutul economico-financiar al părinților, ci după gradul de implicare emoțională, după ajutorul oferit intracolegial atât la învățătură, cât și la empatia de care au dat dovadă.

Creșterea stimei de sine a participanților la studiu a demarat procesul de dezvoltare a personalității, a diminuând comportamentul de gelozie, manifestat în principal prin prisma realizărilor școlare și a atenției cadrului didactic asupra evidențierii la învățătură, dar și colateral al părinților care acționau potrivit îndrumărilor primite. Participanții la studiu au devenit mai echilibrați emoțional, iar în momentele de criză psihoemoțională se susțineau reciproc, ridicându-și stima de sine prin accentuarea calităților și nu prin evidențierea defectelor.

Concluzii și recomandări. Este de presupus că îmbunătățirea nivelului stimei de sine va avea drept consecință reducerea frecvenței eventualelor comportamente agresive la vârsta preadolescență și adolescență, concluzionând comportamentul de gelozie ca traumă psihoemoțională în plenitudinea lui manifestat.

Responsabilitatea formării unei stimei de sine pozitive a copiilor revine, în egală măsură, părinților și mediului educațional. Dialogurile între copii, situ-

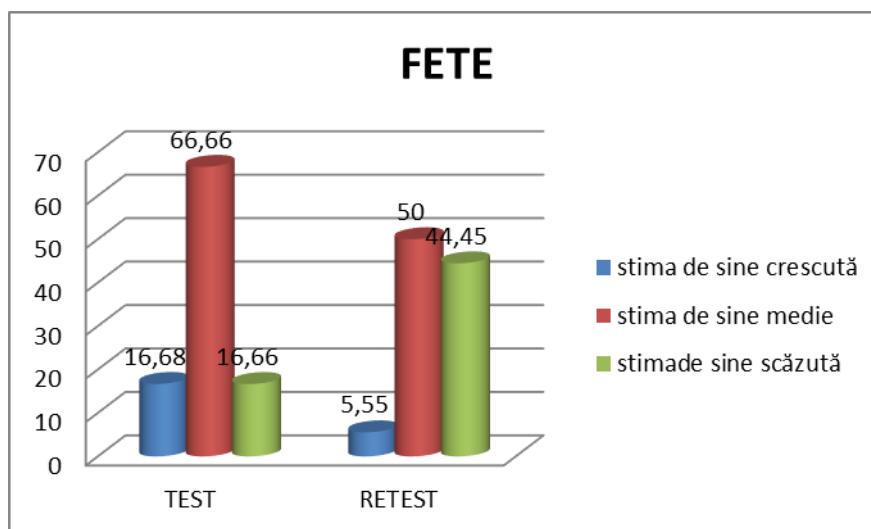


Figura 1. Diagrama variației valorilor test-retest în cazul fetelor

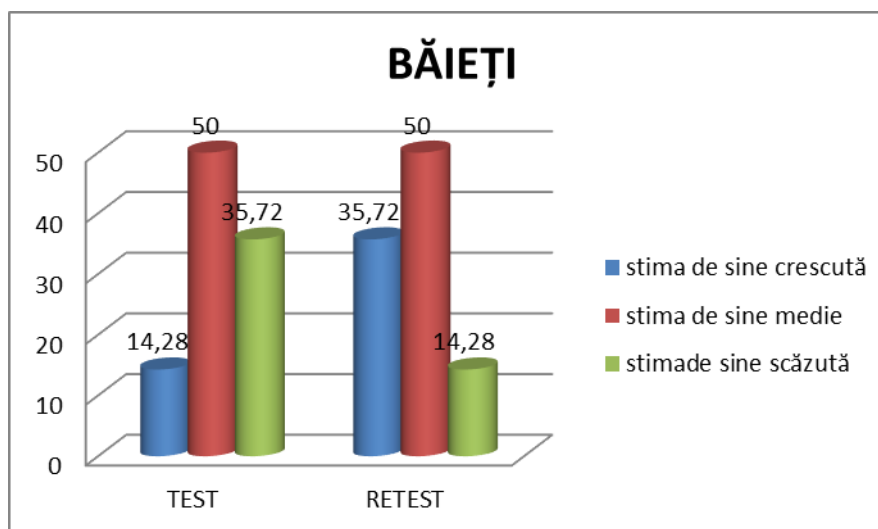


Figura 2. Diagrama variației valorilor test-retest în cazul băieților

ățiile de comunicare create au permis includerea în colectiv și activități a copiilor cu o stimă de sine scăzută, facilitând procesul de socializare între copii.

Apreciem, în consecință, că este deosebit de utilă continuarea desfășurării în cabinetul individual de psihologie, de către psiholog, a unor activități similare de grup, adresate diferitelor categorii de vârstă, dar preponderent la copiii de vârstă mică, pentru a construi o personalitate armonioasă, a diminua comportamentul de gelozie ca traumă psihoemoțională și a implementa strategii similare în mediul școlar, în general.

Învățătorul care colaborează cu părinții pentru a oferi copilului un mediu favorabil dezvoltării stimei de sine promovează, de fapt, o sănătate mentală de calitate în procesul dezvoltării copilului.

În ceea ce privește elementul de noutate al acestui studiu, el nu constă în utilizarea unor concepte noi sau insuficient aprofundate, ci în aducerea în prim-plan a importanței acestor aspecte în dezvoltarea copilului, sub aspectul laturii evaluative a stimei de sine, definită în acest context ca un factor declanșator al comportamentului de gelozie, înțeles ca traumă psihoemoțională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. DAFINOIU Ion, BONCU Ștefan. *Psihologie socială clinică*. Iași: Editura Polirom, 2014, 512 p. ISBN 978-973-46-4436-0.
2. ILUȚ Petru. *Sinele și cunoașterea lui: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Editura Polirom, 2001, 224 p. ISBN 973-68-3849-8.
3. MUNTEAN Ana. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura Polirom, 2006, 460 p. ISBN 973-46-0975-8.
4. SĂLCEANU Claudia. *Psihologia dezvoltării umane*. Craiova: Editura Siteh, 2016, 530 p. ISBN 978-606-11-4604-8.
5. ȘCHIOPU Ursula, VERZA Emil. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 480 p. ISBN 973-30-3098 X.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.15>
CZU: 004.8:37.091:811=11/=133.1

UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR MODERNE ÎN CADRUL FORMĂRII CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN CERCURI METODICE

Elena Gabriela ȘTEFAN,
doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Galați, **România**
ORCID: 0009-0009-5243-7187
E-mail: elenagabi.stefan@gmail.com

Rezumat. Inteligența artificială a devenit în ultimii ani o resursă din ce în ce mai valoroasă în domeniul educației, influențând semnificativ modul în care cadrele didactice sunt formate și sprijinite în procesul lor de formare continuă. Inteligența artificială (AI) este într-adevăr considerată o tehnologie crucială pentru viitor și a făcut progrese semnificative în ultimii ani. Se referă la dezvoltarea de sisteme care sunt capabile să simuleze procesele cognitive umane, cum ar fi învățarea, raționamentul și adaptarea. Aceste sisteme sunt create folosind algoritmi și tehnologii informatice care permit prelucrarea datelor și extragerea modelelor și regulilor din acele date. În cercetarea noastră au fost valorizate experiențele pozitive și exemplele de bună practică pedagogică și managerială în folosirea inteligenței artificiale la clasă, astfel dezvoltându-se competențele colegilor participanți la activitate, susținându-se și valorificându-se continuu potențialul elevului în dezvoltarea sa. În cadrul acestor activități de formare continuă s-au punctat niște aspecte esențiale ale procesului de formare continuă și evoluție în carieră pentru personalul didactic și de conducere. Evaluarea critică și constructivă a conținuturilor și modurilor de organizare a procesului educațional, precum și a metodelor de predare-învățare-evaluare, este un pilon fundamental în asigurarea calității educației. În demersul nostru s-a putut constata că progresul rapid în domeniul inteligenței artificiale a început să revoluționeze numeroase sectoare, iar educația nu face excepție. Integrarea inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare are potențialul de a aduce îmbunătățiri semnificative, oferind noi oportunități atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Astfel, prin integrarea inteligenței artificiale în programele de formare continuă, cadrele didactice pot beneficia de o abordare personalizată și adaptabilă, care se potrivește nevoilor lor specifice.

Cuvinte-cheie: inteligență artificială, limbi moderne, formare continuă, cerc metodic.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LEARNING MODERN LANGUAGES, WITHIN THE ACTIVITY OF CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS THROUGH METHODOLOGICAL ACTIVITY

Summary. Artificial intelligence has become an increasingly valuable resource in the field of education in recent years, significantly influencing the way in which teachers are trained and supported in their continuous training process. Artificial intelligence (AI) is indeed considered a crucial technology for the future and has made significant progress in recent years. It refers to the development of systems that are capable of simulating human cognitive processes, such as learning, reasoning and adaptation. These systems are created using algorithms and computer technologies that allow data processing and the extraction of patterns and rules from that data. In our research, positive experiences and examples of good pedagogical and managerial practice in the use of artificial intelligence in the classroom were valued, thus developing the skills of colleagues participating in the activity, continuously supporting and valorizing the potential of the student in his development. Within these continuing education activities, some essential aspects of the continuing education and career development process for teaching and management staff were highlighted. Critical and constructive evaluation of the contents and ways of organizing the educational process, as well as of teaching-learning-evaluation methods, is a fundamental pillar in ensuring the quality of education. In our approach, it was possible to find that the rapid progress in the field of artificial intelligence has begun to revolutionize numerous sectors, and education is no exception. The integration of artificial intelligence in the teaching-learning process has the potential to bring significant improvements, offering new opportunities for both teachers and students. Thus, by integrating artificial intelligence into continuing education programs, teachers can benefit from a personalized and adaptable approach that suits their specific needs.

Keywords: artificial intelligence, modern languages, continuous training, methodical activity.

Introducere. Legea Educației Naționale din România, cunoscută ca Legea 1/2011, subliniază importanța formării continue pentru personalul didactic, de conducere, de îndrumare și de control. Aceasta nu este doar un drept, ci și o obligație, ceea ce înseamnă că toți cei care activează în aceste domenii trebuie să participe activ la programe de formare și dezvoltare profesională. Formarea continuă este esențială pentru a asigura calitatea educației și pentru a menține competențele și cunoștințele actualizate. Ea se bazează pe standarde profesionale pentru profesiunea didactică și pe standarde de calitate și competențe profesionale. Acest demers ajută la dezvoltarea unei cariere durabile în domeniul educației, permițându-le cadrelor didactice și celorlalți profesioniști să se adapteze la schimbările și evoluțiile din sistemul de învățământ. Astfel, evoluția în carieră pentru personalul didactic este strâns legată de participarea la formarea continuă și de îndeplinirea standardelor profesionale stabilite. Acest lucru poate include participarea la cursuri de formare și perfecționare, workshop-uri, conferințe, cercuri metodice periodice, sedințe de comunicare, schimburi de experiență și parteneriate educaționale organizate pe probleme de specialitate și psihopedagogice și alte activități de dezvoltare profesională care contribuie la îmbunătățirea competențelor lor [1].

Discuții, metodologii, instrumente. În calitate de inspector școlar pentru limbi moderne în Inspectoratul Școlar Județean Galați, am avut ocazia să organizez și să coordonez activitatea metodică desfășurată în cadrul cercului metodic pe care îl am în responsabilitate, moderând discuțiile care au fost generate de tema propusă și anume: utilizarea inteligenței artificiale în învățarea limbilor moderne. Această activitate metodică-stiințifică și psihopedagogică a reunit aproximativ cinci sute de cadre didactice, profesori de limbi moderne (engleză, franceză, germană) din județul și municipiul Galați, care predau la nivel primar, gimnazial și liceal. Au fost valorizate experiențele pozitive și exemplele de bună practică pedagogică și managerială în folosirea inteligenței artificiale la clasă, astfel dezvoltându-se competențele colegilor participanți la activitate, susținându-se și valorificându-se continuu potențialul elevului în dezvoltarea sa. În cadrul acestor activități de formare continuă s-au punctat niște aspecte esențiale ale procesului de formare continuă și evoluție în carieră pentru personalul didactic și de conducere. Evaluarea critică și constructivă a conținuturilor și modu-

rilor de organizare a procesului educațional, precum și a metodelor de predare-învățare-evaluare, este un pilon fundamental în asigurarea calității educației. Aceasta implică:

1. Evaluarea critică și constructivă: profesorii și managerii instituțiilor de învățământ trebuie să fie capabili să examineze și să evalueze în mod critic programele și metodele de predare. Acest lucru presupune o analiză detaliată a punctelor forte și a zonelor care necesită îmbunătățiri, având în vedere întotdeauna interesele și nevoile elevilor;

2. Inițiativa proiectelor educaționale: dezvoltarea și implementarea proiectelor educaționale cu impact la nivel zonal și județean sunt esențiale pentru inovarea și îmbunătățirea sistemului educațional. Aceste proiecte pot varia de la programe de mentorat, activități extracurriculare, până la introducerea de noi tehnologii în sălile de clasă;

3. Cercetare pedagogică: comunicarea și valorificarea concluziilor cercetării pedagogice sunt vitale pentru îmbunătățirea continuă a practicilor educaționale. Profesorii trebuie să fie la curent cu cele mai noi studii și descoperiri în domeniul pedagogiei și să aplice aceste cunoștințe în mod eficient în cadrul clasei;

4. Metode de predare-învățare-evaluare: dezvoltarea și adoptarea unor metode moderne de predare-învățare-evaluare, adaptate nevoilor diverse ale elevilor, sunt cruciale. Aceste metode pot include învățarea bazată pe proiecte, învățarea colaborativă, utilizarea tehnologiei educaționale și evaluări formative continue.

Toate aceste elemente conlucrează pentru a crea un mediu educațional dinamic, adaptabil și în continuă îmbunătățire. Formarea continuă a personalului didactic nu doar că le permite acestora să se mențină la curent cu evoluțiile din domeniu, dar îi și capacitează să aducă inovații și să contribuie activ la dezvoltarea sistemului educațional. Avem nevoie de cercetare pedagogică adaptată contextelor concrete în care își desfășoară activitatea școlile din județul Galați, ceea ce presupune afirmarea unei concepții pedagogice care să aibă ca principii creativitatea, varietatea și flexibilitatea strategică și acțională. La activitățile de cerc pedagogic cadrele didactice au avut prilejul să-și valorifice propria experiență printr-un schimb real de idei și practici didactice; numai împărtășind experiența și bunele practici, vom reuși o adaptare reală la nevoile beneficiarilor primari ai educației. Această activitate, la fel ca și celelalte activități de formare continuă pe care le-am organizat de-a lungul timpului, s-a realizat ținând cont

de nevoile de perfecționare ale cadrelor didactice din județul nostru, în acord cu noutățile legislative. Evaluarea s-a făcut prin forme variate și eficiente de activitate: dezbateri, referate, activități demonstrative, analize de conținut, ateliere de lucru, activități interactive în grup, de dezvoltare a experiențelor valoroase și crearea de noi modele teoretice și practice, cercetări constatativ – ameliorative.

Astfel, referitor la tema propusă, s-a putut constata faptul că progresul rapid în domeniul inteligenței artificiale a început să revoluționeze numeroase sectoare, iar educația nu face excepție. Integrarea inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare are potențialul de a aduce îmbunătățiri semnificative, oferind noi oportunități atât pentru profesori, cât și pentru elevi [2]. Iată câteva moduri prin care această inteligență poate transforma educația:

1. **Învățare personalizată:** inteligența artificială poate analiza datele de performanță ale elevilor și poate crea programe de învățare personalizate, adaptate nevoilor și stilurilor de învățare individuale. Astfel, fiecare elev poate progresa în ritmul său și poate primi suportul necesar exact atunci când are nevoie;

2. **Feedback imediat:** soluțiile bazate pe inteligența artificială pot oferi feedback instantaneu asupra lucrărilor și testelor elevilor, permițându-le acestora să înțeleagă imediat unde au greșit și cum pot să își îmbunătățească performanțele. Acest tip de feedback este extrem de valoros pentru învățare și dezvoltare continuă ;

3. **Asistenți virtuali:** asistenții virtuali pot ajuta profesorii și elevii oferind informații, răspunzând la întrebări sau explicând concepte complexe. Aceștia pot fi utilizați pentru a răspunde la întrebări frecvente, eliberând astfel timp prețios pentru profesori;

4. **Analiza predictivă:** prin analiza datelor, inteligența artificială poate identifica modele și tendințe, permițând profesorilor să prevadă care elevi ar putea avea dificultăți și să intervină proactiv pentru a oferi suport suplimentar;

5. **Învățare interactivă:** inteligența artificială poate fi utilizată pentru a crea experiențe de învățare interactive, care să facă procesul de învățare mai captivant și mai motivant pentru elevi;

6. **Managementul clasei:** inteligența artificială poate ajuta la automatizarea unor sarcini administrative, cum ar fi urmărirea prezenței sau organizarea materialelor de curs, permițând profesorilor să se concentreze mai mult pe predare;

7. **Accesibilitate îmbunătățită:** tehnologiile bazate pe inteligența artificială pot face educația mai accesibilă pentru elevii cu dizabilități, prin utilizarea de instrumente precum recunoașterea vocală, traducerea automată a textelor și alte soluții de accesibilitate. Integrarea inteligenței artificiale în educație nu înseamnă înlocuirea profesorilor, ci mai degrabă completarea și sprijinirea rolului lor. Inteligența artificială oferă instrumente puternice care pot ajuta profesorii să fie mai eficienți și elevii să beneficieze de o educație de calitate mai înaltă. Platformele și aplicațiile folosite la ore motivează elevii să învețe, să-și îmbogățească cultura generală, îi ajută să-și dezvolte imaginația, creativitatea, gândirea critică și sporesc randamentul școlar. Utilizarea IA are un impact semnificativ în promovarea tendințelor de modernizare și tehnologizare a procesului de predare-învățare-evaluare.

Inteligența artificială (AI) este într-adevăr considerată o tehnologie crucială pentru viitor și a făcut progrese semnificative în ultimii ani. Se referă la dezvoltarea de sisteme care sunt capabile să simuleze procesele cognitive umane, cum ar fi învățarea, raționamentul și adaptarea. Aceste sisteme sunt create folosind algoritmi și tehnologii informatice care permit prelucrarea datelor și extragerea modelelor și regulilor din acele date. Scopul final al AI este de a crea sisteme care pot lua decizii autonome și se pot adapta la schimbările din mediul lor. Există diverse abordări și metode utilizate în crearea sistemelor AI, inclusiv învățarea automată, rețelele neuronale artificiale și procesarea limbajului natural. Învățarea automată este o metodă prin care un sistem poate învăța din datele de intrare și poate face noi predicții sau clasificări. Acest lucru se realizează prin algoritmi care analizează tiparele și relațiile din date, permițând sistemului să-și îmbunătățească performanța în timp. Rețelele neuronale artificiale sunt o altă abordare folosită în AI, care sunt inspirate de structura și funcția creierului uman. Aceste rețele sunt proiectate să recunoască tipare și să facă predicții prin procesarea și transmiterea informațiilor prin straturi de noduri interconectate sau „neuroni”. Procesarea limbajului natural este un alt domeniu cheie al cercetării AI, care se concentrează pe permiterea computerelor să înțeleagă, să interpreteze și să genereze limba uman [3]. Aceasta implică dezvoltarea de algoritmi care pot procesa și analiza cantități mari de date text, permițând computerelor să înțeleagă sensul și contextul limbajului uman. În general, AI are potențialul de a revoluționa multe domenii ale vieții

noastre, de la sănătate și finanțe până la transport și educație. Pe măsură ce AI continuă să evolueze, ne putem aștepta să vedem și mai multe aplicații inovatoare ale acestei tehnologii în viitor. Principiile de bază ale Inteligența Artificială include abilitatea de a învăța din experiența proprie, de a lua decizii și de a soluționa eventualele dificultăți apărute în mod autonom. În domeniul educației, Inteligența Artificială poate fi utilizată pentru personalizarea învățării și pentru a oferi asistență virtuală la învățare, evaluarea automată, adaptarea conținutului și sisteme de tutoriat virtual. Sistemele de Inteligența Artificială pot adapta conținutul și ritmul de învățare după cerințele și performanțele individuale ale elevilor, oferind o experiență educațională mai eficientă și mai interactivă.

Personalizarea învățării [4] reprezintă unul dintre avantajele folosirii IA în educație, aceasta fiind utilizată pentru a adapta programul de învățare la nivelul și ritmul de învățare al fiecărui elev. Învățarea personalizată se referă la o schimbare semnificativă față de modelul tradițional de educație, unde toți elevii sunt tratați la fel, indiferent de diferențele lor individuale. Prin această abordare, educația devine mai flexibilă și adaptată fiecărui elev, ceea ce poate duce la o implicare mai mare, o înțelegere mai profundă a materialului și, în final, la performanțe școlare mai bune. Metodele de predare personalizată pot include utilizarea tehnologiei pentru a crea trasee de învățare individuale, mentorat personalizat, proiecte care reflectă interesele elevilor și evaluări formative continue pentru a ajusta procesul de învățare. Acest tip de educație îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilități esențiale precum gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a învăța pe cont propriu. Tehnologia educațională joacă un rol crucial în facilitarea învățării personalizate.

Învățarea personalizată nu doar îmbunătățește performanțele academice, dar are și un impact pozitiv asupra bunăstării emoționale și psihologice a elevilor. Această abordare poate contribui la dezvoltarea încrederii și motivației prin recunoașterea progresului individual deoarece elevii pot vedea clar cât de mult au avansat, ceea ce le oferă un sentiment de realizare și împlinire. Acest feedback pozitiv continuu îi poate motiva să depună eforturi suplimentare. Și autonomia în învățare poate ajuta elevii să aibă mai mult control asupra propriului lor proces de învățare, ceea ce le permite să se concentreze pe interesele și pasiunile lor. Această autonomie crește implicarea și dorința de a învăța. Sprijinul

individualizat oferă suport adaptat nevoilor specifice ale fiecărui elev. Prin identificarea și abordarea provocărilor individuale, elevii se simt înțeleși și sprijiniți, ceea ce le construiește încrederea în propriile lor abilități. Foarte importantă este și flexibilitatea în ritmul de învățare: fiecare elev învață într-un ritm diferit. Ritmul de învățare este foarte important deoarece învățarea personalizată permite elevilor să progreseze în propriul lor ritm, eliminând presiunea de a ține pasul cu colegii și reducând stresul asociat cu învățarea. Materialul de studiu trebuie personalizat în funcție de interesele elevilor, învățarea devenind astfel relevantă și aplicabilă în viața de zi cu zi. Aceasta poate crește motivația de a învăța, deoarece elevii văd utilitatea imediată a cunoștințelor lor. Într-un mediu de învățare personalizat, erorile sunt văzute ca oportunități de învățare, nu ca eșecuri. Această transformare a perspectivei poate reduce anxietatea și frustrarea, încurajând o atitudine pozitivă față de învățare. Elevii învață să-și gestioneze propriul proces de învățare, dezvoltând abilități esențiale precum auto-motivarea, organizarea și gestionarea timpului. Când elevii se simt sprijiniți și recunoscuți individual, este mult mai probabil să dezvolte o atitudine pozitivă față de învățare, ceea ce poate duce la o experiență școlară mai plăcută și, în final, la rezultate mai bune și mai precise, ajutându-i să-și corecteze tehnologiile de învățare automată și analiza datelor joacă un rol crucial în dezvoltarea conținutului inteligent, care poate face procesul de învățare mult mai eficient și personalizat. Acest lucru se poate realiza prin colectarea datelor deoarece platformele educaționale colectează date despre activitățile elevilor, cum ar fi răspunsurile la teste, timpul petrecut pe fiecare subiect, interacțiunile cu materialele de curs și multe altele, prin analiza performanței pentru că algoritmi de învățare automată analizează aceste date pentru a identifica modelele și tendințele în performanța elevilor. De exemplu, ei pot detecta dacă un elev are dificultăți constante într-o anumită zonă sau dacă progresează rapid într-un alt domeniu. Prin crearea de profiluri personalizate, pe baza analizei datelor, se pot crea profiluri detaliate ale fiecărui elev, care includ punctele forte, punctele slabe, stilurile de învățare preferate și interesele individuale. Generarea de conținut adaptiv se face folosind aceste profiluri, algoritmi pot genera resurse de învățare personalizate. De exemplu, un elev care se străduiește cu matematica poate primi exerciții suplimentare și explicații mai detaliate, în timp ce un alt elev care excelează în științe poate primi

provocări suplimentare pentru a-și menține interesul. Ajută și feedbackul în timp real căci algoritmii pot oferi feedback imediat și continuu elevilor; ajutându-i să înțeleagă greșelile și să îmbunătățească performanța; acest feedback constant este esențial pentru a menține elevii motivați și implicați. Pe măsură ce elevii interacționează cu materialele de învățare, algoritmi învață și se adaptează, rafinând constant conținutul pentru a se potrivi și mai bine nevoilor fiecărui elev. Algoritmii pot, de asemenea, să recomande resurse suplimentare, cum ar fi articole, videoclipuri, sau proiecte care se aliniază cu interesele și nevoile elevilor, sporind astfel relevanța și implicarea în procesul de învățare. Beneficii sunt și pentru profesori deoarece se reduce birocrăția, tehnologia putând prelua unele dintre sarcinile administrative și de monitorizare, permițând profesorilor să se concentreze mai mult pe interacțiunile directe cu elevii și pe strategie pedagogică. Implementarea conținutului inteligent în educație poate revoluționa modul în care învățăm, făcând procesul mai eficient, mai atractiv și mai adaptat nevoilor individuale.

Predarea îmbunătățită este un concept care îmbină metodele tradiționale de predare cu inovațiile tehnologice și pedagogice pentru a crea un mediu de învățare mai eficient și captivant. Predarea poate fi îmbunătățită prin folosirea tehnologie în clasă, a tablelor interactive care permit profesorilor să prezinte materialele de curs într-un mod dinamic și interactiv, ceea ce poate ajuta la menținerea atenției elevilor. Utilizarea dispozitivelor mobile cum sunt tabletele și smartphone-urilor poate facilita accesul la resurse educaționale și poate încuraja colaborarea între elevi. Aceste tehnologii pot oferi experiențe educaționale imersive, care fac învățarea mai captivantă și mai memorabilă. Sunt utilizate metode pedagogice inovatoare. Elevii sunt încurajați să lucreze la proiecte pe termen lung, care implică cercetare, creativitate și colaborare. Aceasta metodă ajută la dezvoltarea abilităților practice și la aplicarea cunoștințelor teoretice. Deasemena, elevii sunt provocați să rezolve probleme reale, ceea ce le dezvoltă gândirea critică și abilitățile de soluționare a problemelor. Dezvoltată este și învățarea colaborativă, grupurile de lucru sau echipele permițând elevilor să colaboreze și să învețe unii de la alții, consolidându-le astfel abilitățile sociale și de comunicare. Evaluările sunt formative și feedbackul continuu. Quiz-urile și testele online permit evaluări rapide și oferă feedback imediat, ajutând elevii să își identifice rapid punctele slabe și să le corecteze.

Portofoliile elevilor pot fi digitale, acestia putând crea portofolii online care să documenteze progresul lor pe parcursul semestrului, oferind o imagine de ansamblu asupra dezvoltării lor academice. Învățarea este personalizată prin platforme de învățare adaptive. Aceste platforme ajustează materialul de învățare în funcție de progresul și nevoile fiecărui elev. Planurile de învățare sunt individualizate și țin cont de interesele, stilurile de învățare și ritmul fiecărui elev. Beneficii pot fi aduse procesului de învățare și prin dezvoltarea profesională pentru profesori, prin formarea lor continuă, prin cursuri și ateliere periodice, axate pe noile tehnologii educaționale și metode pedagogice, prin comunități de practică, profesorii putând colabora și împărtăși bune practici și resurse prin intermediul comunităților online sau offline. Ajută și inclusivitatea și accesibilitatea, materiale de învățare fiind accesibile, tehnologia fiind folosită pentru a crea resurse educaționale accesibile pentru elevii cu dizabilități. Predarea este ajutată și de diversitate culturală, integrarea materialelor de învățare care reflectă diversitatea culturală și socială a elevilor pentru a crea un mediu de învățare mai incluziv, învățarea mixtă (blended learning) prin combinarea învățării online cu cea față în față. Aceasta metodă permite elevilor să beneficieze de flexibilitatea învățării online, în timp ce menține avantajele interacțiunilor directe cu profesorii și colegii. Prin integrarea acestor elemente, predarea îmbunătățită poate crea un mediu de învățare mai adaptabil, mai atractiv și mai eficient, care să răspundă nevoilor diverse ale elevilor.

Analiza predictivă este o metodă de analiză a datelor care utilizează tehnici și algoritmi statistici pentru a face previziuni sau proiecții despre viitor. Acest proces implică colectarea și analiza datelor istorice pentru a identifica modele și tendințe, care pot fi apoi extrapolate pentru a face predicții sau estimări cu privire la evenimente viitoare. Principala componentă a analizei predictive este utilizarea modelelor statistice și a algoritmilor de învățare automată pentru a face prognoze cu privire la comportamentul viitor al unui fenomen sau eveniment. Aceste modele se bazează pe date istorice relevante și pot fi folosite pentru a anticipa rezultatele viitoare sau pentru a ghida deciziile și acțiunile viitoare. Analiza predictivă poate fi aplicată într-o varietate de domenii și industrii, inclusiv afaceri, financiar, sănătate, comerț electronic și marketing. Prin identificarea și anticiparea modelelor și tendințelor din datele istorice, organizațiile pot lua decizii mai

informate și pragmatice, care să maximizeze oportunitățile și să minimizeze riscurile, reprezentând o metodă puternică și valoroasă pentru anticiparea viitorului, bazată pe date și tehnici statistice avansate, care poate fi utilizată pentru a sprijini deciziile strategice și operaționale într-o varietate de domenii.

În prezent, accesibilitatea inteligenței artificiale este un subiect important pentru dezvoltatorii și cercetătorii din domeniu. Este important ca tehnologiile AI să fie accesibile pentru toți utilizatorii, indiferent de abilități sau restricții. Există mai multe aspecte legate de accesibilitatea inteligenței artificiale care trebuie luate în considerare. Printre acestea se numără: - interfață utilizator care ar trebui să fie simplă, intuitivă și accesibilă pentru toți utilizatorii, inclusiv cei cu deficiențe de vedere sau de auz ;

- design inclusive, căci dezvoltatorii ar trebui să aibă în vedere nevoile diferitelor categorii de utilizatori atunci când proiectează și implementează soluții AI. Acest lucru poate include adaptări pentru persoane cu dizabilități motorii sau cognitive;
- etica și transparența sunt importante deoarece algoritmi și modelele AI ar trebui să fie transparente și să respecte standardele etice în ceea ce privește confidențialitatea datelor și corectitudinea rezultatelor ;
- utilizatorii trebuie să aibă acces la resurse de training și suport pentru a învăța să utilizeze tehnologiile AI în mod eficient. În cele din urmă, accesibilitatea inteligenței artificiale trebuie să fie o prioritate pentru toți cei implicați în dezvoltarea și implementarea acestor tehnologii, astfel încât să putem beneficia de potențialul lor într-un mod echitabil și incluziv.

Există, desigur și dezavantaje ale folosirii IA în procesul de învățământ: costurile ridicate,

căci implementarea și întreținerea sistemelor de inteligență artificială pot fi extrem de costisitoare, ceea ce poate limita accesul la aceste tehnologii pentru multe instituții de învățământ. Utilizarea excesivă a inteligenței artificiale poate determina dependența de tehnologie în procesul de învățământ, ceea ce poate reduce capacitatea elevilor de a rezolva probleme în mod independent și creativ. Sistemele de inteligență artificială nu sunt perfecte și pot face erori, ceea ce ar putea duce la informații incorecte sau la luarea deciziilor greșite în educație. Utilizarea excesivă a inteligenței artificiale în procesul de învățământ poate duce la reducerea interacțiunii umane între profesori și elevi, ceea ce poate afecta negativ dezvoltarea abilităților de comunicare și de relaționare a elevilor. Datele personale și informațiile sensibile ale elevilor pot fi expuse riscului de încălcare a confidențialității sau de atacuri cibernetice în cazul utilizării sistemelor de inteligență artificială în educație. Cu toate acestea, este important să se păstreze un echilibru între utilizarea inteligenței artificiale și interacțiunea umană, astfel încât profesorii să joace un rol esențial în ghidarea și susținerea elevilor pe parcursul procesului de învățare [5].

În **concluzie** se poate spune că, deși inteligența artificială poate îmbunătăți experiențele de învățare a limbilor străine, este esențial să se găsească un echilibru între instruirea bazată pe IA și interacțiunea umană. Învățarea limbilor străine este un proces complex și social, care trebuie să beneficieze de interacțiunea umană, de nuanțele culturale și de comunicarea în lumea reală. IA poate susține și completa instruirea lingvistică, dar nu ar trebui să înlocuiască rolul profesorilor deoarece este mult mai benefic ca ambele, IA și profesorul uman, să lucreze împreună într-o strânsă colaborare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Resurse Web:

1. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ro/national-education-systems/romania/dezvoltarea-profesionala-continua-cadrelor-didactice-din>
2. <https://edict.ro/educatia-cu-ajutorul-inteligentei-artificiale/>
3. <https://www.miciideveloperi.ro/articol/inteligenta-artificiala-si-impactul-asupra-viitorului>
4. <https://www.intela.space/blog/2023/februarie-2023/inteligenta-artificiala-in-educatie>
5. <http://www.constantincucos.ro/2024/04/educatia-in-fata-inteligentei-artificiale>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.2.16>
CZU: 37

Incursiune sinceră în universul profesional: PEDAGOGIE CU INIMĂ. ESEURI PEDAGOGICE. O CARTE NESCRISĂ DE CRISTINA

A sincere foray into the professional universe: PEDAGOGY WITH HEART. PEDAGOGICAL ESSAYS. AN UNWRITTEN BOOK BY CRISTINA

Autor:

Marin Mariana, dr., conf. univ. UPSC
ISBN 978-9975-179-19-5, 280 pagini
Chișinău: Editura UNU, 2024



Fiecare autor de eseuri își etalează, în manieră individualizată, personalitatea profesională în contextul unor evenimente memorabile sau în cadrul anumitor prilejuri de întâlniri și întrețineri dialogate admirabile cu promotori eminenți ai domeniului de interes științific și profesional.

Autoarea acestor eseuri punctează că profesiile pedagogice aparțin sistemului de relații și de atitudini „om – om” și, în context, ele semnifică un exemplu concludent privind schițarea portretului profesional al pedagogului, deci a meseriei de profesor.

Pornind de la elogiul adus școlii și cadrului didactic prin „pedagogi cu inimă”, prin „calea

inimii în educație”, autoarea se încadrează în misiunea educației ce rezidă în postulatul „sfântă ne este școala, apostoli ne sunt profesorii...”, deci, firea, natura și esența morală, dreaptă și spiritul critic al acestor două entități.

În paginile acestei cărți autoarea a sesizat, spre comparare și confruntare, pe cât se poate și pe cât este permisibil și etic, și efectele în sistemul învățământului și nivelele de dezvoltare științifică (teoretică), spirituală, culturală, intelectuală ale cadrului didactic vis-à-vis de școala actuală, ca să fie găsite dreptele dimensiuni și măsuri în aprecierea și în interpretarea decalajelor culturale / deontologice de personalitate, psihopedagogice, comportamentale și morale, ce se strecoară insidios în activitatea și în sufletul pedagogului. Pentru unii cititori această comparare poate fi incomodă, poate produce disconfort, însă particularizarea ei la sistemul educațional accentuează și evidențiază imperios cealaltă „față” a personalității cadrului didactic, mai puțin dezvăluită societății, și anume – aripi și piedici (efectul placedo), „meciul câștigat de destin”. Cartea este elaborată în formă eseistică, un tip de metaconfesiune atât a autoarei, cât și a protagonistului care este prezent în „epistolarea” demersului privind pedagogia cu inimă, pedagogia familiei, pedagogia eșecului, pedagogia curajului, pedagogia în echipă. Lucrarea este valoroasă prin simțul autoarei care elucidează caracterul multiplu al pedagogiei.

**Nelu VICOL, dr., conf. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”**

- BATOG Mariana,** *cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, RM, E-mail: batog.mariana@upsc.md*
- BULAT Violeta,** *doctorandă, Școala Doctorală „Științele Educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: violeta_bulat@yahoo.com*
- CABAC Valeriu,** *doctor în științe fizico-matematice, profesor universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, RM, E-mail: valeriu.cabac@usarb.md*
- CAZAC Viorica,** *doctor în Științe ale Educației, lector universitar, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”, Chișinău, RM, E-mail: viorica.cazac21@gmail.com*
- CERNEI Andriana,** *director, I. P. Liceul Teoretic „Văratc”, Râșcani, RM, profesor de matematică și informatică, grad didactic I, E-mail: adriana.cernei1991@gmail.com*
- CHIRVASE Valentina,** *doctorandă, Școala doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova, RM, E-mail: valentina_imbrea@yahoo.com*
- DOBRIN Nicoleta,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail : nicoleta.dobrinn@gmail.com*
- FRANȚUZAN Ludmila,** *doctor, conferențiar cercetător, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: franțuzan.ludmila@upsc.md.*
- HÎRȚESCU Diana Petronela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, președinte, Asociația „Muntenașii” RD ART ACADEMY, Bacău, **România**, E-mail: dianapetronela2000@yahoo.com*
- KOSIMOVA**
- Manzura Abdullayevna,** *lecturer at Bukhara State Pedagogical Institute, **Uzbekistan**, E-mail: m.m.qosimova@buxdu.uz*
- LEUȚANU Gabriela,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, psiholog clinician, Cabinet individual de psihologie, Constanța, **România**, E-mail: gabrielaleutan@gmail.com*
- MÎȚEL Eduard,** *doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale, specialitatea Psihologie Generală, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM, E-mail: iura.mitel.77@mail.ru*
- NEGOIȚA Maria,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail : mnegoita75@gmail.com*
- PESCARU Maria,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie, Politehnica București, Centrul Universitar Pitești, **România**, E-mail: mariapescaru@yahoo.com*
- SGAIBĂ Ciprian,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: scaibaciprian@yahoo.com*
- SILISTRARU Nicolae,** *doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: nsilistraru@gmail.com*
- ȘEREMET Ileana Simona,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: seremet.simona@gmail.com*
- ȘOVA Tatiana,** *doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, RM, E-mail: tatiana.sova@usarb.md*
- ȘTEFAN Elena Gabriela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Galați, **România**, E-mail: elenagabi.stefan@gmail.com*
- UNGUREANU Cristian,** *doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea de Arte Vizuale și Design, Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, **România**, E-mail: cn_ungureanu@yahoo.com, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, RM, E-mail: mariana.batog@gmail.com*
- VICOL Nelu,** *doctor în științe filologice, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: 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

E-ISSN 1857-4521

Site: <http://up.upsc.md>

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 foi. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Volumul unui articol semnat de un autor va cuprinde de la 0,25 coli la 0,4 coli de autor (pagina A4 210×297).

Dacă articolul este semnat de doi autori, atunci volumul va constitui de la 0,5 coli și nu va depăși 1,0 coli de autor (pagina A4 210×297). **O coală de autor semnifică 40.000 de semne (de cuvinte)** cu spații.

Structura articolului va cuprinde:

1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat);
2. Autorul/Autorii articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională, adresa de e-mail și ORCID);
3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, **circa 250-300 de semne** (de cuvinte), în limba română, engleză sau în altă limbă de circulație internațională recunoscută oficial);
4. Cuvintele-cheie – 5-7 (în limba română, engleză sau în altă limbă de circulație internațională recunoscută oficial);
5. Conținutul propriu-zis: Introducere, Metode, Rezultate și Discuții, Concluzii, Recomandări (după caz);
5. Referințele bibliografice selectate rezonabil;
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 (numele - cu litere majuscule ale acestuia, prenumele - cu inițială majusculă, titlul, editura și anul ediției, numărul paginii/numărul paginilor, ISBN (*pentru cărți și volume*) / ISSN (pentru reviste) - cu Times New Roman, 12, Alignment left).

Referințele bibliografice vor conține surse rezonabile pentru conformitatea științifică și metodologică a articolului, omițându-se excesul acestora conform volumului textului.

În text se vor indica trimiterile bibliografice astfel: [5] sau [5, p.].

În context, la prezentarea articolului autorul va prezenta *Declarația pe propria răspundere*:

DECLARAȚIE PE PROPRIA RĂSPUNDERE

Subsemnatul/Subsemnata (*prenumele, numele, date privind studiile, titlul științific/științifico-didactic, funcția, instituția, locația*) declar pe propria răspundere că textul articolului (*titlul articolului*) este original și nu conține nici un material străin de proprietate neprotejat prin brevet sau cerere de brevet. Responsabilitatea pentru autenticitatea conținutului articolului științific și pentru protecția materialului propriu mi le asum. De asemenea, declar că articolul nu a fost publicat cu același conținut în alte ediții (reviste, volume, cărți).

Data prezentării:

Semnătura:

Doctoranzii, care sunt autori ai articolului științific, vor prezenta Referința/Recenzia asupra textului articolului semnată de conducătorul științific al doctoratului, conform modelului prezentat de Redacția Revistei Univers Pedagogic, după recepționarea articolului.

Baza de date a experților**BAZA DE DATE A EXPERȚILOR PENTRU RECENZAREA ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE:**

1. **PATRAȘCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSKI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIȘ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ȚĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.conf.univ., USM
7. **DERMENJI-GURGUROV Svetlana**, dr.conf.univ., UPSC
8. **COSUMOV-ȚURCANU MARINA**, dr.conf.univ., USARB
9. **BOCANCEA VIOREL**, dr.conf.univ., UPSC
10. **SANDULEAC SERGIU**, dr.conf.univ., UPSC
11. **MELNIC NATALIA**, dr.lect.univ., UPSC
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

BAZA DE DATE A ESPERTILOR SUPLIMENTARI:

14. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
15. **MORARI Mariana**, dr.conf.univ., USARB
16. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.uni., UPSC
17. **FRANȚUZAN Ludmila**, dr.conf.cercet., UPSC
18. **RACU Iulia**, dr.conf.univ., UPSC
19. **ANDRIEȘ Vasile**, dr., lect.univ., USEC
20. **STRAISTARI-LUNGU Cristina**, dr.lect.univ., UPSC

BAZA DE DATE A EXPERȚILOR STRĂINI:

21. **SORIN Cristea**, dr.prof.univ.emerit, UB, România
22. **ANTOFI Simona**, dr.prof.univ. UDJG, România
23. **BARNA IuliaăPetronela**, dr.conf.univ., UDLG, România

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES

REQUIREMENTS FOR AUTHORS WHO INTEND TO PUBLISH SCIENTIFIC ARTICLES
IN THE JOURNAL „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

Website: <http://up.upsc.md>

The article submitted to the editorial office will be written in accordance with the generally accepted requirements for such publications – Text Writing Standards, 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 an article signed by an author will include from 0.25 sheets to 0.4 sheets of author (A4 page 210×297).

If the article is signed by two authors, then the volume will consist of 0.5 sheets and will not exceed 1.0 author sheets (A4 page 210×297). **One author sheet means 40,000 characters (of words) with spaces.**

The structure of the article will include:

1. Title of the article (Times New Roman, bold, 14 pt, centered);
2. Author/Authors 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 250-300 characters (of words), in Romanian, English or another officially recognized international language);
4. Keywords – 5-7 (in Romanian, English or another officially recognized international language);
5. The actual content: Introduction, Methods, Results and Discussion, Conclusions, Recommendations (as applicable);
5. Reasonably selected bibliographic references;
6. Annexes (as applicable).

Note: the author will also specify information regarding the position, 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; interval – 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 (last name - with capital letters, first name - with capital initial, title, publisher and year of publication, page number/number of pages, ISBN (*for books and volumes*) / ISSN (*for magazines*) - with Times New Roman, 12, Alignment left).

Bibliographic references will contain reasonable sources for the scientific and methodological conformity of the article, omitting their excess according to the volume of the text.

Bibliographic references will be indicated in the text as follows: [5] or [5, p.].

In context, when submitting the article, the author will present the *Declaration on his/her own responsibility*:

DECLARATION ON OWN RESPONSIBILITY

The undersigned (first name, last name, data on studies, scientific/scientific-didactic title, position, institution, location) declare on his/her own responsibility that the text of the article (article title) is original and does not contain any foreign proprietary material not protected by patent or patent application. I assume responsibility for the authenticity of the content of the scientific article and for the protection of my own material. I also declare that the article has not been published with the same content in other editions (magazines, volumes, books).

Date of submission:

Signature:

Doctoral students, who are authors of the scientific article, will present the Reference/Review of the text of the article signed by the scientific supervisor of the doctoral thesis, according to the model presented by the Editorial Board of the Univers Pedagogic Journal, after receiving the article.

Expert Database*EXPERT DATABASE FOR REVIEWING SCIENTIFIC ARTICLES:*

1. **PATRAȘCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSCI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIȘ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ȚĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.conf.univ., USM
7. **DERMENJI-GURGURV Svetlana**, dr.conf.univ., UPSC
8. **COSUMOV-ȚURCANU MARINA**, dr.conf.univ., USARB
9. **BOCANCEA VIOREL**, dr.conf.univ., UPSC
10. **SANDULEAC SERGIU**, dr.conf.univ., UPSC
11. **MELNIC NATALIA**, dr.lect.univ., UPSC
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

DATABASE OF ADDITIONAL EXPERTS:

1. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
2. **MORARI Mariana**, dr.conf.univ., USARB
3. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.uni., UPSC
4. **FRANȚUZAN Ludmila**, dr.conf.cercet., UPSC
5. **RACU Iulia**, dr.conf.univ., UPSC
6. **ANDRIEȘ Vasile**, dr., lect.univ., USEC
7. **STRAISTARI-LUNGU Cristina**, dr.lect.univ., UPSC

DATABASE OF FOREIGN EXPERTS:

1. **SORIN Cristea**, dr.prof.univ.emerit, UB, România
2. **ANTOFI Simona**, dr.prof.univ. UDJG, România
3. **BARNA IuliaăPetronela**, dr.conf.univ., UDLG, România

Univers Pedagogic

Revistă Științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 2 (86) 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 60x84/½
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
MD-2069, str. Ion Creangă, nr.1, mun. Chișinău, Republica Moldova