

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., prof. 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, UPSC „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

Silvia Golubițchi, Daniela Loțcu. Specificul competenței comunicativ-lingvistice în clasele primare 5

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Victoria Vîntu. Strategii de eficientizare a predării limbii române ca limbă străină:
exemple practice 13

Maria Pescaru, Mariana Buzea. Tehnologia formării motivației de însușire a limbajului literar
de către elevii din învățământul primar 19

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

Lucia Schiopu. Formarea capacităților lingvistice în limba străină 25

Vica Anton. Etică, valori și comunicare în cadrul ministerului afacerilor interne 32

Natalia Cheradi, Nadejda Boșcaneanu. Metodologia ghidării studiului individual al elevilor
în cadrul disciplinei „Bazele contabilității” 39

Aurelia Iancu. Pedagogia digitală: liant între digitalizare și dezvoltarea preșcolarilor 47

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI LEADERSHIP

Diana-Gabriela Corfu. Performanța școlară în perspectivă managerială 53

PSIHLOGIE

Liudmila Iagusevschi, Adriana Ciobanu. Studiul imaginii de sine a elevilor de vârstă școlară mică
cu dizabilitate vizuală 60

Elena Crișan. Factori predictivi ai atitudinii specialiștilor din învățământul de masă
și cel special față de integrarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică 66

Tatiana Cozman. Caracteristicile personalității adolescenților cu diferite nivele
ale stării psihologice de bine 72

Rodica Balan. Impactul perfecționismului asupra relației cu propriul corp a adolescentelor
cu risc de tulburări de comportament alimentar 79

Irina Vlas. Interrelațiile dintre stres și trăsăturile de personalitate a tinerilor 87

BUNE PRACTICI

Laurențiu Calmuțchi, Ozkan Turan. Formarea deprinderilor de cercetare ale elevilor
dotați intelectual prin rezolvarea problemelor cu parametri la matematică 94

Carmen-Paula Andrei. Pledoarie pentru o evaluare a competențelor transdisciplinare
la sfârșitul învățământului primar prin intermediul testului de tip integrat 102

Lidia Lupașcu. Scrisoarea: obiect cu valențe semiotice 107

EX-LIBRIS

Nelu Nicol. Expresia bivalentă a unei cercetări notorii
în științele socioeducative 114

AUTORI NOȘTRI 115

CERINȚELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE 116



PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

<i>Silvia Golubițchi, Daniela Loțcu. The specificity of communicative-linguistic competence in primary classes.....</i>	5
---	---

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

<i>Victoria Vîntu. Strategies to make teaching romanian as a foreign language more efficient: practical examples.....</i>	13
<i>Maria Pescaru, Mariana Buzea. Technology forming the literary learning motivation of four primary school students</i>	19

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

<i>Lucia Șchiopu. Training of language skills in a foreign language</i>	25
<i>Vica Anton. Ethics, values and communication within the framework of the Ministry of Internal Affairs</i>	32
<i>Natalia Cheradi, Nadejda Boșcaneanu. The methodology of the individual study guiding of the students in the process of teaching „The basics of accounting”.....</i>	39
<i>Aurelia Iancu. Digital pedagogy connecting digitization and preschool development</i>	47

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP

<i>Diana-Gabriela Corfu. School performance from a managerial perspective.....</i>	53
--	----

PSYCHOLOGY

<i>Liudmila Iagusevschi, Adriana Ciobanu. Study of self-image in visually disabled students early school age.....</i>	60
<i>Elena Crișan. Predictive factors of the attitude of specialists in mass and special education towards the integration of educational software in speech therapy</i>	66
<i>Tatiana Cozman. Personality characteristics of adolescents with different levels of psychological well-being</i>	72
<i>Rodica Balan. The impact of perfectionism on body-self relations in adolescent girls at risk for eating disorders.....</i>	79
<i>Irina Vlas. The interrelations between stress and personality traits in young people</i>	87

GOOD PRACTICES

<i>Laurențiu Calmuțchi, Ozkan Turan. Formation of research skills in intellectually gifted students by solving problems with parameters in mathematics.....</i>	94
<i>Carmen-Paula Andrei. Pleading for evaluating the transdisciplinary competences at the end of the primary school through integrated type test.....</i>	102
<i>Lidia Lupașcu. The letter-object with semiotic values.....</i>	107

EX-LIBRIS

<i>Nelu Vicol. The bivalent expression of a notorious research in socio-educational sciences.....</i>	114
---	-----

OUR AUTHORS..... 115

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES 116



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.01>
CZU: 37.015/.091:373.3:811.135.1

SPECIFICUL COMPETENȚEI COMUNICATIV-LINGVISTICE ÎN CLASELE PRIMARE

Silvia GOLUBIȚCHI,

dr. hab., prof.univ.,

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

ORCID: 0000-0002-3650-0141

golubitchi.silvia@upsc.md

Daniela LOTȚCU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,

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

ORCID: 0000-0001-5266-6291

diaconu_daniela2006@yooho.com

Rezumat. În contextul educației moderne, formarea competenței comunicativ-lingvistice în ciclul primar reprezintă o etapă esențială în dezvoltarea elevilor, asigurând fundamentul unei exprimări clare, corecte și eficiente, atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă. Această competență se structurează pe două dimensiuni majore: competența lingvistică, care presupune stăpânirea corectă a limbii în conformitate cu regulile gramaticale, și competența comunicativă, ce implică utilizarea adecvată a limbajului, adaptată contextului, interlocutorului și scopului comunicării. Competența comunicativ-lingvistică este definită ca un ansamblu integrat de cunoștințe lingvistice și comunicative, capacități de explorare și aplicare a valorilor limbii în diverse situații de comunicare, precum și atitudini față de fenomenele limbajului și mesajelor transmise și receptate, exersate spontan și care facilitează realizarea eficientă a actului comunicativ, atât în plan general, cât și specializat. Pentru a cultiva această competență, procesul educațional trebuie să fie adaptat nivelului cognitiv și emoțional al elevilor, utilizând metode interactive, centrate pe implicarea activă a acestora, precum jocurile de rol, dezbaterile și exercițiile practice de exprimare. Aceste strategii contribuie la îmbogățirea vocabularului, la consolidarea regulilor gramaticale prin aplicarea lor în contexte reale și la dezvoltarea capacității de înțelegere și interpretare a diverselor tipuri de texte. Competența comunicativ-lingvistică în clasele primare se referă nu numai la abilitatea elevilor de a înțelege și a folosi corect limba română în vorbire și în scriere, ci și în capacitatea acestora de a adapta limbajul la diferite contexte de comunicare, de a formula idei clare, coerente și logice, și de a interacționa eficient cu interlocutorii. Această competență include atât dimensiunea lingvistică — stăpânirea normelor gramaticale, ortografice și de vocabular — cât și dimensiunea pragmatică și sociolingvistică, adică folosirea limbii în mod funcțional, în scopuri diverse: informare, exprimare, convingere sau colaborare.

Cuvinte-cheie: competența lingvistică, competența comunicativă, competența comunicativ-lingvistică, elementele competenței comunicativ-lingvistice, modalități de formare, elevi din învățământul primar.

THE SPECIFICITY OF COMMUNICATIVE-LINGUISTIC COMPETENCE IN PRIMARY CLASSES

Summary. In the context of modern education, the formation of communicative-linguistic competence in the primary cycle represents an essential stage in the development of students, ensuring the foundation for clear, correct and efficient expression, both in oral and written communication. This competence is structured on two major dimensions: linguistic competence, which involves the correct mastery of the language in accordance with grammatical rules, and communicative competence, which involves the appropriate use of language, adapted to the context, the interlocutor and the purpose of communication. Communicative-linguistic competence is defined as an integrated set of linguistic and communicative knowledge, capacities for exploring and applying language values in various communication situations, as well as attitudes towards language phenomena and transmitted and received messages, practiced spontaneously and which facilitate the efficient achievement of the communicative act, both in general and specialized terms. To cultivate this competence, the educational process must be adapted to the cognitive and emotional level of the students, using interactive methods, focused on their active involvement, such as role-playing, debates and practical exercises of expression. These strategies contribute to enriching vocabulary,

consolidating grammatical rules by applying them in real contexts and developing the capacity to understand and interpret various types of texts. Communicative-linguistic competence in primary grades refers not only to students' ability to understand and use the Romanian language correctly in speech and writing, but also to their capacity to adapt language to different communication contexts, to formulate clear, coherent and logical ideas, and to interact effectively with interlocutors. This competence includes both the linguistic dimension — mastery of grammatical, orthographic and vocabulary norms — and the pragmatic and sociolinguistic dimension, i.e. the use of language functionally, for various purposes: information, expression, persuasion or collaboration.

Keywords: *linguistic competence, communicative competence, communicative-linguistic competence, elements of communicative-linguistic competence, training modalities, primary school students.*

Introducere. În contextul educației moderne formarea competenței comunicativ-lingvistice reprezintă un deziderat esențial al învățământului primar, constituind totodată o etapă fundamentală în dezvoltarea elevului. În această perioadă se pun bazele utilizării corecte, clare și eficiente a limbii, atât în exprimarea orală, cât și în cea scrisă, contribuind la formarea unei gândiri coerente și a unei exprimări adecvate diverselor contexte de comunicare. La această vârstă elevii învață să înțeleagă și să producă mesaje orale și scrise, să-și exprime clar și coerent ideile, folosind un vocabular adecvat și respectând regulile gramaticale și de comunicare. Dezvoltarea acestor abilități contribuie la consolidarea capacității de relaționare și de interacțiune pozitivă cu cei din jur.

Continuarea acestui proces se realizează prin activități didactice specifice, care urmăresc formarea treptată a competenței comunicativ-lingvistice. Pentru a susține această dezvoltare, procesul educațional din ciclul primar trebuie adaptat nivelului de dezvoltare cognitivă și emoțională al elevilor. Este necesară utilizarea unor metode interactive, ludice și centrate pe elev, ce facilitează asimilarea noțiunilor lingvistice și încurajează aplicarea lor în contexte reale de comunicare. În acest mod, competența comunicativ-lingvistică devine nu doar o abilitate, ci și un instrument indispensabil pentru integrarea socială și dezvoltarea personală a copilului.

Discuții, metodologie. În contextul competenței comunicativ-lingvistice se disting două dimensiuni – *competența lingvistică* și *competența de comunicare* – ambele fiind formate încă din primii ani de școală și dezvoltate pe tot parcursul vieții, inclusiv prin formare profesională.

Competența lingvistică desemnează capacitatea vorbitorului de a utiliza corect limba, respectând normele gramaticale și fonetice, fără erori. Aceasta se referă strict la cunoașterea limbii ca sistem, ignorând aspectele contextuale sau sociale ale comunicării.

Potrivit lui N. Chomsky, *competența lingvistică* este acea abilitate ce permite generarea unor enunțuri recunoscute de ceilalți vorbitori ca fiind corect formulate și inteligibile. Această competență poate fi dobândită prin învățarea modului corect de utilizare a cuvintelor, deoarece sensul acestora se construiește prin întrebuintare, nu doar prin definiție [3].

N. Chomsky a făcut o distincție clară între *competența lingvistică* și *performanța lingvistică*, evidențiind două aspecte esențiale ale utilizării limbajului. Competența lingvistică reprezintă capacitatea internă, abstractă și idealizată a unui vorbitor nativ de a înțelege și a produce propoziții corecte din punct de vedere gramatical. Aceasta include cunoașterea regulilor fundamentale ale limbii — sintactice, fonologice, morfologice și semantice — care permit generarea nelimitată de enunțuri corecte, independent de erori sau de constrângeri practice. Pe de altă parte, performanța lingvistică se referă la modul în care această competență lingvistică este utilizată efectiv în comunicarea de zi cu zi, în situații reale. Performanța este influențată de factori externi, precum emoțiile, oboseala, atenția sau contextul social, care pot provoca greșeli, ezitări sau întreruperi în exprimare. Astfel, *competența reprezintă potențialul lingvistic al vorbitorului, iar performanța reflectă realizarea acestui potențial în condiții practice și imperfecte* [3].

Competența comunicativă implică nu doar utilizarea corectă a limbii, ci și adecvarea limbajului la situație, interlocutor și intenție. Ea înseamnă a ști când, cum și în ce mod să folosești limbajul pentru a interacționa eficient, pentru a influența sau pentru a coopera cu ceilalți. Așa cum afirmă D. Hymes, competența comunicativă nu se limitează la cunoașterea regulilor gramaticale ale limbii, ci implică și înțelegerea contextului, alegerea unui stil de vorbire adecvat și capacitatea de a comunica eficient în situații sociale diverse [7, pp. 269-293].

Așa cum subliniază E. Coșeriu, adevărata *competență lingvistică* presupune nu doar cunoașterea

limbii ca sistem, ci și adecvarea vorbirii la normele și contextul cultural în care aceasta are loc [4].

Prin urmare, pentru ca elevii să comunice eficient, ei trebuie să dobândească atât achiziții lingvistice (corectitudinea exprimării), cât și achiziții comunicative (adecvarea mesajului).

În literatura de specialitate termenul *competență comunicativ-lingvistică* este frecvent utilizat ca o sinteză funcțională între competența lingvistică și competența de comunicare, marchând achizițiile lingvistice ale elevului.

Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECR), *competența comunicativ-lingvistică* este ansamblul cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor ce permit unei persoane să comunice eficient și adecvat într-o limbă, în contexte variate [5, p.15].

VI. Pâslaru definește *competența comunicativ-lingvistică* „drept un ansamblu integrat de cunoștințe lingvistice și comunicative, capacități de explorare a valorilor sistemelor limbii și de antrenare a lor în varii contexte de comunicare și atitudini față de fenomenele limbii, comunicării și ale mesajelor comunicative/ receptate, exersate în mod spontan, care permit realizarea activității de comunicare generală și specială [9, p. 37].

Competența comunicativ-lingvistică este cea care împuternicește o persoană să acționeze folosind mijloace specifice lingvistice [5, p.9].

Cercetătorul L. F. Bachman menționează că *abilitatea comunicativă lingvistică* rezidă atât în cunoștințe (ce știm despre limbă), cât și în *performanță* (cum folosim efectiv limba în contexte reale), deci capacitatea de a implementa acea competență într-o utilizare comunicativă adecvată și contextualizată a limbajului [1, p. 84]. Se oferă o viziune holistică, aplicabilă nu doar în teoria lingvistică, ci și în evaluarea credibilă a competenței de comunicare.

Conform Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare - competența comunicativ-lingvistică poate fi considerată ca fiind alcătuită din mai multe componente: *lingvistică*, *sociolingvistică* și *pragmatică* [5].

Competențele lingvistice cuprind atât cunoștințele, cât și deprinderile legate de vocabular, pronunție și structură gramaticală, privite ca elemente ale sistemului limbii, fără a ține cont de variațiile sociale ale limbajului sau de funcțiile sale în comunicare. În perspectiva competenței comunicative a unui individ, această dimensiune nu se referă doar la cantitatea și calitatea cunoștințelor lingvistice (de exemplu, cât de bine distinge sunetele sau cât de bogat și precis este vocabularul), ci și la felul în care aceste cunoștințe sunt organizate mental, stocate în rețele de sens și cât de ușor pot fi accesate sau utilizate în vorbire [ibidem, p.13].

Competențele sociolingvistice se referă la condițiile socioculturale de utilizare a limbii. Prin sensibilitatea sa la convențiile sociale (reguli de politețe, norme ce guvernează relațiile dintre generații, clase și grupuri sociale, codificarea lingvistică a anumite ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), componenta sociolingvistică afectează strict întreaga comunicare lingvistică dintre reprezentanții diferitelor culturi, chiar dacă participanții pot fi adesea conștienți de influența sa.

Competențele pragmatice semnifică utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (producerea funcțiilor limbajului, acte de vorbire), bazându-se pe scenarii sau scenarii ale schimburilor interacționale. De asemenea, se referă la stăpânirea discursului, coeziunea și coerența, identificarea tipurilor și formelor de text, ironia și parodia. Pentru această componentă, chiar mai mult decât pentru componenta lingvistică, este greu de subliniat impactul major al interacțiunilor și mediilor culturale în care se construiesc astfel de abilități [ibidem].

Abordarea adoptată caracterizează domeniul și tipuri de competențe internalizate de un agent social, adică reprezentări interne, mecanisme și capacități, a căror existență cognitivă poate fi considerată ca explicând comportamentul și performanța observabile. În același timp, orice proces de învățare va contribui la dezvoltarea sau transformarea acestor reprezentări, mecanisme și capacități interne.

L. F. Bachman a propus un model complex al competenței comunicativ-lingvistice, pe care a împărțit-o în trei mari categorii, fiecare cu subcomponentele sale [1, p. 84]:

1. *Competența lingvistică* reprezintă cunoștințele intrinseci ale limbii și este, la rândul ei, împărțită în două subcategorii majore:

Competența lingvistică reprezintă cunoștințele intrinseci ale limbii și este, la rândul ei, împărțită în două subcategorii majore:

Competența organizațională. Aceasta se referă la controlul asupra elementelor formale ale limbii și include: *competența gramaticală* caracterizată prin cunoașterea elementelor lexicale (vocabular), morfologice (formarea cuvintelor), sintactice (structura propozițiilor) și fonologice/ortografice (sunete/scriere), ceea ce permite formarea de propoziții gramaticale și expresii corecte; *competența*

textuală semnifică ceea ce reprezintă abilitatea de a organiza propozițiile și enunțurile în texte coerente și coezive. Aceasta implică cunoașterea regulilor de coeziune (legături formale între elemente, ex.: pronume, conjuncții) și coerență (legături de sens, organizarea logică a ideilor într-un discurs sau text); *competența pragmatică* se referă la modul în care vorbitorii relaționează enunțurile cu scopurile lor comunicative și cu contextul în care are loc comunicarea, incluzând *competența ilocuționară*, referindu-se la cunoașterea și abilitatea de a realiza diferite funcții comunicative (acte de vorbire), cum ar fi informarea, exprimarea de emoții, solicitarea, argumentarea, descrierea etc., incluzând și abilitatea de a exprima idei, sentimente și atitudini și *competența sociolingvistică* însemnând abilitatea de a folosi limba în mod adecvat în diverse contexte sociale, ținând cont de factori precum dialectul/varietatea, registrul (formal/informal), figurile de stil și normele culturale [ibidem].

2. *Competența strategică*. Aceasta este o componentă metacognitivă, adică abilitatea de a folosi strategii mentale pentru a gestiona procesul de comunicare, ce include:

- *planificare*: cum își planifică vorbitorul ceea ce vrea să spună ori să scrie;
- *evaluare*: cum monitorizează și evaluează vorbitorul ceea ce a spus sau a înțeles;
- *compensare*: cum folosește strategii pentru a compensa lacunele în cunoștințele lingvistice sau pentru a depăși dificultățile de comunicare (ex.: parafrazăre, cererea de clarificări) [ibidem].

3. *Mecanisme psihofiziologice*. Acestea se referă la procesele neuronale și fiziologice implicate în producerea și receptarea limbajului (ex.: procesarea auditivă, producerea vocală, scrierea etc.) [ibidem].

Descrierea completă a lui L.F. Bachman reprezintă un cadru holistic ce integrează cunoștințele lingvistice formale, utilizarea adecvată a acestora în contexte sociale și scopuri comunicative, alături de abilitățile metacognitive de gestionare a comunicării. El vede aceste componente ca interacționând dinamic pentru a forma capacitatea generală a unei persoane de a comunica.

VI. Pâslaru structurează competența comunicativ-lingvistică în [9]:

- a) *competențe de selectare*: alegerea materiilor lingvistice adecvate (lexicale, gramaticale), selectarea structurilor de comunicare potri-

vite contextului, identificarea valorilor conotative și emoțional-afective relevante pentru mesaj;

- b) *competențe de manipulare*: gestionarea și utilizarea valorilor conotative și emoțional-afective pentru a influența eficient comunicarea;
- c) *competențe de constatare*: evaluarea valorii lingvistice și a potențialului de comunicare privind elementele folosite, analiza situației concrete de vorbire și a resurselor disponibile pentru transmiterea mesajului;
- d) *competențe de completare*: integrarea și îmbogățirea discursului cu materii lingvistice și alte resurse comunicative pentru coerență și relevanță;
- e) *competențe de exprimare a opiniei proprii*: manifestarea atitudinii personale în comunicare prin exprimarea punctelor de vedere și valorilor proprii;
- f) *competențe de decizie*: capacitatea de a lua decizii privind conținutul și forma mesajului, adaptând răspunsurile și reacțiile în funcție de situația comunicativă. Aceste elemente sunt sintetizate în figura 1.

Pentru a forma în clasele primare competența comunicativ-lingvistică e necesar să fie respectate următoarele cerințe [Apud 6]:

Adaptarea conținuturilor teoretice. Conținuturile lingvistice (gramaticale, lexicale, stilistice, pragmatic-discursive) trebuie abordate într-un mod logic și accesibil, ținând cont de nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor și de particularitățile de vârstă. Acestea trebuie prezentate nu doar ca elemente teoretice, ci mai ales ca instrumente utile în exprimarea ideilor; în construirea mesajelor clare și eficiente, în înțelegerea și interpretarea diverselor tipuri de texte.

Identificarea metodelor și tehnicilor didactice potrivite. În vederea formării competenței comunicativ-lingvistice, cadrele didactice trebuie să selecteze metode interactive, centrate pe activitatea elevului: conversația dirijată, dezbateră, jocurile de rol, redactarea de texte variate, comentariul oral și scris, analiza discursivă etc. Scopul acestor metode este de a stimula exprimarea liberă, dezvoltarea vocabularului activ și conștientizarea normelor de comunicare adecvată. Crearea unui mediu favorabil comunicării este un aspect esențial în care elevii sunt încurajați să își exprime liber ideile, fără teama de a greși.

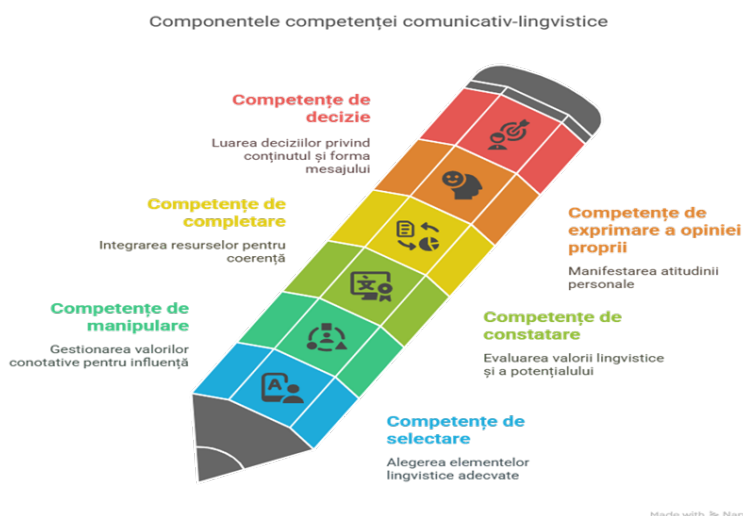


Figura 1. Componentele competenței comunicativ-lingvistice (Apud Vl. Pâslaru)

Dezvoltarea vocabularului activ și pasiv al elevilor din clasele primare se realizează prin expunerea constantă la texte diverse și prin implicarea lor în activități interactive, precum lectura, povestirea sau jocurile de rol. Aceste activități stimulează atât înțelegerea, cât și utilizarea cuvintelor în contexte variate, contribuind la îmbogățirea treptată a limbajului oral și scris. Exercițiile de exprimare, adaptate nivelului de vârstă, îi ajută pe elevi să fixeze noțiunile și să le utilizeze corect și adecvat în comunicare.

Stimularea înțelegerii mesajelor în contexte diferite presupune expunerea elevilor la o varietate de tipuri de texte, precum narațiuni, dialoguri, descrieri sau instrucțiuni, pentru a-i ajuta să recunoască scopul și structura fiecărui mesaj. Prin discuții ghidate, întrebări de înțelegere și activități de interpretare, elevii sunt învățați să identifice ideile principale, detaliile semnificative și intențiile comunicative ale emițătorului. Această abordare dezvoltă gândirea critică și capacitatea de a adapta răspunsul în funcție de situație și conținut.

Exersarea regulilor gramaticale și sintactice într-un mod funcțional presupune integrarea acestora în contexte reale de comunicare, cum ar fi redactarea de mesaje, compuneri sau participarea la dialoguri și jocuri de rol. În locul memorării mecanice, elevii sunt încurajați să aplice regulile în mod practic, în situații care au sens pentru ei, ceea ce le facilitează înțelegerea și reținerea. Astfel, gramatica devine un instrument de sprijin al exprimării corecte și coerente, nu un scop în sine.

Formarea abilităților de adaptare a mesajului la context, interlocutor și scop presupune dezvoltarea

capacității elevilor de a-și ajusta limbajul în funcție de situație și de persoana cu care comunică. Prin activități variate – cum ar fi simularea unor situații concrete (povestirea unei întâmplări, formularea unei cereri, exprimarea unei opinii) – elevii învață să folosească tonul, vocabularul și structura adecvată fiecărui tip de mesaj. Această abilitate este esențială pentru comunicarea eficientă în viața reală.

Promovarea unei atitudini pozitive față de limbaj înseamnă încurajarea elevilor să valorizeze comunicarea clară, corectă și coerentă, nu ca obligație, ci ca mijloc de exprimare personală și de relaționare cu ceilalți. Prin feedback pozitiv, activități creative (povești, jocuri de cuvinte, dialoguri) și valorizarea efortului de exprimare, se cultivă încrederea în propriile abilități de comunicare. Astfel, elevii dezvoltă motivația internă de a vorbi și a scrie cât mai bine.

Integrarea competențelor digitale în activitățile de comunicare presupune utilizarea mijloacelor multimedia – precum prezentările interactive, aplicațiile educaționale, înregistrările audio-video sau platformele de scriere colaborativă – pentru a sprijini și a diversifica exprimarea orală și scrisă. Aceste instrumente nu doar cresc motivația elevilor, ci le oferă și oportunități de a-și exersa comunicarea într-un mod creativ, adaptat realităților actuale. În plus, dezvoltarea competențelor digitale contribuie la formarea unor deprinderi esențiale pentru comunicarea eficientă în secolul XXI.

Evaluarea achizițiilor lingvistice. Verificarea competenței comunicativ-lingvistice presupune aplicarea unor metode ce contribuie la evaluarea atât a

cunoștințelor teoretice (corectitudinea gramaticală, structura discursului), cât și a utilizării practice a limbii în contexte reale sau simulate. Evaluarea trebuie să reflecte capacitatea elevului de a înțelege și de a produce mesaje clare, argumentate și relevante în diverse registre lingvistice.

Competența comunicativ-lingvistică în clasele primare se referă nu numai la abilitatea elevilor de a înțelege și a folosi corect limba română în vorbire și în scriere, ci și la capacitatea acestora de a adapta limbajul la diferite contexte de comunicare, de a formula idei clare, coerente și logice, și de a interacționa eficient cu interlocutorii. Această competență include atât dimensiunea lingvistică — stăpânirea normelor gramaticale, ortografice și de vocabular — cât și dimensiunea pragmatică și sociolingvistică, adică folosirea limbii în mod funcțional, în scopuri diverse: informare, exprimare, convingere sau colaborare. Prin urmare, formarea competenței comunicativ-lingvistice în ciclul primar presupune o abordare integrată a limbajului, ce valorifică situațiile reale de comunicare, activitățile interactive și exprimarea personală, punând bazele unei comunicări eficiente și a unui parcurs educațional solid [8].

Abilitățile comunicativ-lingvistice de bază reprezintă fundamentul dezvoltării limbajului în clasele primare și se formează prin activități didactice variate și interactive. Printre acestea, *ascultarea activă* joacă un rol esențial, deoarece permite elevilor să înțeleagă mesaje orale în contexte diverse, identificând ideile principale și detaliile relevante. *Exprimarea orală* presupune formularea de enunțuri clare și corecte, utilizarea unui vocabular adecvat și a unei intonații potrivite, precum și participarea coerentă la dialoguri. De asemenea, *citirea și înțelegerea textului* implică *lectura cursivă și expresivă* a unor texte adaptate vârstei, alături de capacitatea de a extrage informații-cheie și de a înțelege sensul global. *Scrierea corectă și coerentă* se reflectă în redactarea de propoziții și texte scurte, cu respectarea normelor ortografice și gramaticale, dar și în organizarea logică a ideilor. *Adaptarea limbajului la context* este o altă abilitate esențială, ce presupune alegerea stilului și a formulelor potrivite în funcție de interlocutor și situație. În același timp, elevii trebuie să respecte normele lingvistice, aplicând corect regulile gramaticale, de pronunție, accentuare și punctuație. Nu în ultimul rând, *reformularea și clarificarea mesajului* contribuie la o comunicare eficientă, prin reluarea sau explicarea unui enunț și utilizarea de sinonime sau exemple atunci când este necesar. Împreună,

aceste abilități formează baza unei competențe comunicativ-lingvistice solide, indispensabile pentru progresul școlar și integrarea socială. Aceasta presupune că elevii [8]:

- pot să-și exprime clar gândurile și sentimentele, folosind cuvinte și propoziții potrivite vârstei;
- pot să înțeleagă ce aud sau citească, identificând ideile principale;
- pot să respecte regulile gramaticale simple și să pronunțe corect cuvintele;
- pot să adapteze modul în care vorbesc în funcție de situație (de exemplu, să povestească o întâmplare sau să formuleze o cerere);
- pot să participe activ la conversații și să scrie texte scurte, coerente.

Competența comunicativ-lingvistică nu este un simplu rezultat al acumulării de cunoștințe gramaticale, ci reflectă un proces amplu de dezvoltare cognitivă, afectivă și socială, constituind un indicator al maturizării intelectuale și relaționale a elevului. Ea presupune nu doar corectitudinea formală a limbajului, ci și adecvarea sa la context, intenție și interlocutor. Din acest motiv, competența comunicativ-lingvistică trebuie cultivată printr-un demers didactic echilibrat, ce îmbină formarea teoretică – prin învățarea regulilor limbii – cu exercițiul practic și reflectiv al comunicării. Activitățile interactive, lectura, exprimarea orală și scrisă, dar și situațiile de comunicare autentică facilitează formarea unui limbaj viu, funcțional și expresiv. Astfel, elevul este sprijinit să se integreze într-un spațiu educațional și social complex, în care comunicarea clară, empatică și eficientă devine o competență esențială pentru reușita școlară și relaționarea armonioasă cu ceilalți. Este important să subliniem că, context, competența comunicativ-lingvistică nu reprezintă doar o simplă abilitate tehnică, ci o structură complexă ce integrează atât elemente de cultură generală, cât și valori fundamentale ale comunicării umane.

În tabelul 1. sunt sintetizate caracteristicile competenței comunicativ-lingvistice în clasele primare.

În ciclul primar competența comunicativ-lingvistică se dezvoltă progresiv prin achiziții lingvistice fundamentale, care includ [ibidem]:

- stăpânirea vocabularului de bază și a sinonimiei contextuale;
- dezvoltarea vocabularului elevilor de vârstă școlară mică la fiecare disciplină școlară;
- utilizarea corectă a timpurilor verbale și a structurilor gramaticale simple și compuse;

Tabelul 1. Caracteristicile competenței comunicativ-lingvistice în clasele primare (Apud S. Golubițchi)

Tipul competenței	Caracteristici	Descriere succintă
Competența de comunicare	Exprimare orală clară și coerentă	Transmiterea mesajelor simple și adaptate la interlocutor și situație.
	Ascultare activă	Înțelegerea și interpretarea corectă a mesajelor primite.
	Formularea și susținerea opiniei	Exprimarea clară a propriilor idei și argumente.
	Adaptarea mesajului la context	Ajustarea limbajului în funcție de scop, interlocutor și situație.
	Participare la dialog și discuții	Implicarea activă și respectarea regulilor comunicării.
Competența lingvistică	Stăpânirea vocabularului de bază	Cunoașterea și folosirea corectă a cuvintelor uzuale și a sinonimelor.
	Utilizarea corectă a gramaticii	Aplicarea regulilor gramaticale de bază (timpuri, acorduri, structuri).
	Pronunția corectă și intonația	Articularea clară și folosirea intonației potrivite.
	Respectarea regulilor ortografice	Scrierea corectă, inclusiv punctuația și ortologia.
	Construirea de enunțuri coerente	Formarea propozițiilor clare și corecte din punct de vedere sintactic.

- aplicarea regulilor gramaticale în variate exerciții;
- adaptarea limbajului în funcție de situație și interlocutor;
- formarea deprinderilor de pronunție, accentuare și intonație;
- aplicarea corectă a regulilor ortografice și punctuaționale;
- abilitatea de a construi propoziții și enunțuri coerente, de a formula întrebări și de a argumenta.

Aceste achiziții sunt esențiale pentru construirea discursului oral și scris, dar și pentru dezvoltarea gândirii critice, a empatiei și a abilităților sociale.

Metodologia pentru dezvoltarea competenței comunicativ-lingvistice în învățământul primar s-ar referi la cele patru abilități, dintre care:

1. *Activități interactive de exprimare orală*: povestiri și relatări pe baza imaginilor sau experiențelor personale; jocuri de rol ce simulează situații cotidiene (ex.: cumpărături, dialoguri cu colegi); dezbateri simple și exprimarea opiniilor în grup.
2. *Exerciții de ascultare activă*: ascultarea unor texte scurte, povești sau instrucțiuni, urmate de întrebări de verificare a înțelegerii; jocuri de ascultare, cum ar fi „telefonul fără fir” sau „ghicește cuvântul”;

3. *Îmbogățirea vocabularului*: activități tematice care introduc cuvinte noi în contexte variate (jocuri, povești, imagini); utilizarea sinonimelor și antonimelor pentru a dezvolta nuanțarea mesajului;
4. *Exersarea regulilor gramaticale în contexte reale*: integrarea exercițiilor gramaticale în activități de scriere creativă și comunicare orală; corectarea erorilor în mod constructiv, explicând sensul și regula.

Spre deosebire de o abordare pur teoretică, în clasele primare accentul se pune pe utilizarea limbii în situații autentice de comunicare. Elevii învață să vorbească, să asculte, să citească și să scrie pentru a îndeplini scopuri concrete: a povesti, a cere informații, a exprima o dorință, a înțelege o instrucțiune sau a redacta un mesaj simplu. Multe reguli gramaticale sau norme de politețe sunt asimilate inițial prin imitație și exercițiu practic, nu prin memorarea definițiilor. Corectitudinea este urmărită în contextul fluentei și al înțelegerii.

În concluzie, specificul competenței comunicativ-lingvistice în clasele primare este vizualizat prin abordarea sa integrată, practică și contextualizată, ce vizează construirea treptată a abilității elevilor de a utiliza limba ca un instrument eficient pentru gândire, învățare, exprimare și interacțiune socială. La

această vârstă comunicarea nu este doar un obiect de studiu, ci devine un mijloc fundamental prin care elevul înțelege lumea și își construiește identitatea. Prin activități variate – conversații, povestiri, jocuri de rol, exerciții de ascultare și scriere – elevii sunt sprijiniți să folosească limba corect gramatical și adaptată contextului și scopului. Se formează ast-

fel deprinderi esențiale pentru exprimarea clară a ideilor, înțelegerea mesajelor și participarea activă la viața de grup. Este perioada în care se pun bazele solide pentru un parcurs lingvistic și comunicațional de succes, cu efecte directe asupra reușitei școlare, relaționării sociale și dezvoltării personale pe termen lung.

BIBLIOGRAFIE BIBLIOGRAFICE:

1. BACHMAN L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 400 p.
2. CANALE M., & SWAIN M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, Volume I, Issue 1, Spring. 1980. p.1-47.
3. CHOMSKY N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press. 1965 296 p. ISBN 978-0262530071
4. COȘERIU E. (traducere de Eugenia Bojoga). *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Editura Arc, 2000, 234 p
5. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001
6. GOLUBIȚCHI S. *Valori postmoderne în învățământul primar: dezvoltarea profesională a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor*. Monografie. Chișinău: CEP UPSC, 2024. 384 p. ISBN 978-9975-48-198-4
7. HYMES D. *On Communicative Competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin. 1972. p. 290-293
8. PAMFIL A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Art, 2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6.
9. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Sigma. 2013. 200 p. ISBN 978-973-649-875-6
10. SLAMA-CAZACU T. *Psiholingvistica – o știință a comunicării*. București: ALL, 1999. 840 p. ISBN 973-684-025-5

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.02>
CZU: 37.091:811.135.1+111

STRATEGII DE EFICIENTIZARE A PREDĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ: EXEMPLE PRACTICE

Victoria VÎNTU,
doctor în filologie,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie
„Nicolae Testemițanu”, Chișinău, RM
ORCID:0000-0002-4515-122X
E-mail: victoria.vintu@usmf.md

Rezumat: *Articolul dat prezintă metode eficiente de predare/ învățare a limbii române ca limbă străină, cu accent pe specificul demersului didactic în grupele de studenți, cu nivel A1/A2 de posedare a limbii. Sunt prezentate variate strategii didactice atât în clasă, cât și în online, eficiența acestora fiind probată prin exemple practice, identificate în cadrul cursului de limbă română ținut în grupele de studenți străini de la USMF „Nicolae Testemițanu”. Strategiile menționate sunt analizate conform competențelor ce urmează a fi dezvoltate: fonologice, lexicale, gramaticale. Provocările sunt multiple și complexe atât pentru cadrele didactice, cât și pentru medicii care trebuie să se familiarizeze cu registrul unei limbi necunoscute. Scopul profesorului este să identifice strategia potrivită, luând în considerare obiectivul propus și, desigur, nevoile studenților și să diversifice demersul didactic prin implementarea unor metode moderne, interactive precum: metoda audio-linguală, fluxul de idei, BINGO, jocul didactic. Este demonstrată și importanța platformelor online (<https://learningapps.org/>, <https://wordwall.net/>, <https://www.canva.com/>, <https://kahoot.it/>, <https://educatieinteractiva.md/>), a mijloacelor audio-vizuale ce prezintă instrumente utile pentru dezvoltarea competențelor de comunicare. Metodele enumerate în articolul de față conturează eficiența abordării inductive a procesului de studii: procesul de formare a automatismelor, indispensabil la primul contact cu limba, va fi treptat înlocuit de asimilarea vocabularului în contexte. Implementate corect, acestea vor asigura un proces educațional modern și un produs de valoare. Rezultatul demersului depinde de aspecte precum: obiectivul propus, tipul lecției și etapa la care este implementată, competențele pe care urmează să și le formeze studenții. Este, așadar, necesară o abordare specifică, profesorul urmând să acorde o atenție sporită strategiei implementate.*

Cuvinte-cheie: *limba română ca limbă străină, competență lingvistică, strategie didactică, metodă didactică, abordare inductivă, abordare deductivă*

STRATEGIES TO MAKE TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE MORE EFFICIENT: PRACTICAL EXAMPLES

Summary: *This article presents effective methods for teaching/learning Romanian as a foreign language, with an emphasis on the specifics of the teaching approach in groups of students, with A1/A2 level of language proficiency. There are presented various teaching strategies used both in class and online, their efficiency being proven through practical examples, identified within the Romanian language course held in groups of foreign students at the "Nicolae Testemițanu" State University of Medical Sciences. The mentioned strategies are analyzed according to the developed competencies: phonological, lexical, grammatical. The challenges are multiple and complex for both teachers and medical students who need to familiarize themselves with the register of an unknown language. The teacher's goal is to identify the appropriate strategy, taking into account the proposed objective and, of course, the needs of the students and to diversify the teaching approach by implementing modern, interactive methods such as: the audio-lingual method, the flow of ideas, BINGO, the teaching game. It is also demonstrated the importance of online platforms (<https://learningapps.org/>, <https://wordwall.net/>, <https://www.canva.com/>, <https://kahoot.it/>, <https://educatieinteractiva.md/>) and audio visual aids that present useful tools for developing communication skills. The methods listed in this article outline the efficiency of the inductive approach to the process of study: the process of forming automatisms, indispensable at the first contact with the language, will be gradually replaced by the assimilation of vocabulary in contexts. Correctly implemented, they will ensure a modern educational process and a valuable product. The result of the approach depends on aspects such as: the objective, the type of lesson and*

the stage at which it is implemented, the skills that the students are to develop. A specific approach is therefore necessary, the teacher paying increased attention to the implemented strategy.

Keywords: *romanian as a foreign language, linguistic competence, didactic strategy, didactic method, inductive approach, deductive approach.*

Introducere. Arealul geografic, precum și sferele sociale, în care auzim și ne putem bucura de comunicarea în limba română s-a extins considerabil de-a lungul ultimelor decenii, fapt determinat de politica migrațională promovată în multe state ale lumii. O contribuție esențială, în acest sens, a avut și politica lingvistică promovată de Consiliul Europei ce optează pentru predarea și învățarea limbilor „mici”. Includerea limbii române, în anul 2007, în grupul celor 23 de limbi oficiale ale Uniunii Europene determină o reconsiderare de statut, o oportunitate de deschidere spre spațiul european. În acest context, devine firesc interesul pentru studierea limbii române ca limbă străină. Ne propunem în lucrarea dată să identificăm dificultățile întâmpinate de un profesor de LRLS și să prezentăm un set de metode care eficientizează procesul didactic. Vom ține cont de faptul că grupele de studenți străini care urmează cursul de limbă română în cadrul instituțiilor de învățământ superior, precum este USMF „Nicolae Testemițanu”, includ reprezentanți ai variate culturi, naționalități, vorbitori ai unor limbi diferite de română ca origine și structură. Aceste aspecte determină o abordare specifică a demersului didactic, profesorul urmând să selecteze cu minuțiozitate strategia implementată.

Strategii de formare a competențelor fonologice și lexicale

Primul contact cu limba ce urmează a fi studiată este decisiv și determină rezultatele ulterioare. Procesul implică un set de provocări căror studentul le va face față fiind susținut de cadrul didactic. Una dintre dificultățile atestate în procesul de studiere a limbii române ca limbă străină ține de registrul fonetic. Sunetele (și literele) prezente doar în alfabetul nostru (ă, î, ș, ț), grupările de litere cu o pronunție specifică (*chi / che, ci / ce, ghe / ghi, ge / gi*), plasarea corectă a accentului sunt niște obstacole pe care un student trebuie să le depășească începând cu prima incursiune în universul limbii. Proce-

sul este facilitat prin implementarea metodei audio-linguale. Producerea și imitarea unor dialoguri simple reprezintă activități indispensabile chiar de la primele lecții, când se propune asimilarea formulelor de salut. Particularitățile fonologice ale limbii române vor fi consolidate pe tot parcursul procesului didactic.

Vocabularul de bază ce ar trebui să fie achiziționat de către studenții străini aflați la nivelul A1-A2 include cuvinte cu frecvență ridicată din perspectiva actuală a dinamicii lexicului. Sferele abordate vizează: vremea, produse alimentare, îmbrăcăminte și încălțăminte, activități zilnice, sănătate etc. Sunt elementele lexicale de bază ce îi vor facilita integrarea socială, accesul la cunoașterea culturii, a istoriei și a mentalității poporului a cărui limbă o studiază, îi vor asigura confort psihologic.

Pentru a face acest proces cât mai captivant, cadrul didactic își va modela demersul, optând pentru abordarea inductivă a demersului pedagogic. Se va face apel la metode didactice interactive, focalizate pe cultivarea potențialului creativ al subiectului, manifestat în receptivitatea față de nou, curiozitate, originalitate, capacitate de elaborare, fluența gândirii. Studentul se va bucura de libertate, de oportunitatea de a da frâu liber imaginației și de a se autoexprima. O metodă eficientă, în acest sens, este *fluxul de idei* sau *brainstormingul*. La prima lecție, într-o grupă de studenți străini, nivel A1, când se impune necesitatea de a enunța obiectivele cursului, le putem propune să noteze toate asocierile sugerate de numele statului: *Republica Moldova*. Sunt fixate, de-obicei, următoarele cuvinte: *Chișinău, limba română, Ștefan cel Mare, bună ziua, USMF „Nicolae Testemițanu”* etc. După expirarea timpului acordat, profesorul împreună cu studenții vor selecta asocierile relevante și vor trasa împreună scopul de bază al cursului. Este important ca profesorul să-și poată motiva discipolii și să-și asigure că obiectivele formulate vor fi realizate.

O altă activitate ce mereu a suscitât curiozitatea studenților, indiferent de nivelul de posedare a limbii, este BINGO. Este un joc fără reguli exacte, ușor adaptabil la specificul grupei. Fiecare participant primește câte o fișă BINGO, ce reprezintă un tabel cu un număr variat de rânduri și coloane. Spațiile tabelului pot fi completate cu un cuvânt/ o expresie, în dependență de obiectivul pe care și-l propune profesorul. De exemplu, la primele lecții de LRLS, studenților cu nivelul A1 de cunoaștere a limbii, le poate fi oferită o astfel de fișă:

Cine ești?	De unde ești?	Unde ești acum?	De când ești în Chișinău?
Ce ești?	Din ce oraș ești?	Din ce țară ești?	Ce mai faci?
Ce este în sala de curs?	Ce este pe masă?	Cine este în sală?	Ce zi este astăzi?

Studenții se deplasează prin sală, încercând să identifice colegii care pot să răspundă la aceste întrebări. În dreptul îndreptării este fixat numele celui care cunoaște răspunsul. Este bine ca numele să nu se repete. Acela care a completat primul spune: BINGO. Activitatea permite evaluarea competenței gramaticale (nivelul de asimilare al verbului „a fi”, a pronumelor relative „cine”, „ce”) și de comunicare (abilitatea de a utiliza vocabularul achiziționat în situații conversaționale simple).

În grupele cu un nivel de cunoaștere a limbii mai avansat, activitatea descrisă anterior poate fi aplicată la lecția introductivă când studenții abia se cunosc. Ei primesc fișele și se deplasează prin sală. Când doi participanți fac cunoștință, fiecare scrie noul prenume pe care l-a aflat într-o căsuță din fișa sa. După ce toți s-au cunoscut, înscriu un „O” în căsuțele rămase libere. Cadrul didactic pregătește din timp o cutie cu bilețele pe care sunt scrise prenumele tuturor participanților. „Cutia cu bilețele este trecută de la un membru al grupului la altul și fiecare extrage un bilet, citind prenumele înscris pe acesta. Participanții omit cu un „X” prenumele respectiv din căsuța de pe fișa lor. Atunci când prenumele unei persoane este extras, participantul se prezintă, menționând trei lucruri pe care le consideră importante despre sine” [3].

Metoda jocului didactic asigură proiectarea unui design educațional original și este utilă pentru realizarea celor mai diverse obiective,

indiferent de subiect sau de etapa procesului de învățământ. Eficiența acestuia rezidă în sensibilizarea studenților, oferirea de feedback, consolidarea informațiilor acumulate și evaluare. Aspectul de care se va ține cont este „prezența elementelor caracteristice (surpriza, ghicirea, întrecerea, aplauzele), precum și realizarea unei ambianțe de lucru destinsă, relaxantă, de bună dispoziție” [1].

O activitate mereu îndrăgită de studenți, bazată pe jocul didactic poate fi realizată la lecția: *Ce știi să faci?*. Discutând despre profesii și abilitățile specialiștilor din diverse domenii, studenții vor fi antrenați într-un joc de rol. Profesorul va fixa pe mai multe bilețele denumiri ale unor profesii neobișnuite (astrolog, detectiv, specialist în aranjarea vieții personale ș.a.). Fiecare student va extrage un bilet, va citi denumirea profesiei și va vorbi colegilor despre activitățile pe care le realizează ca specialist în domeniu. E o activitate interactivă, ce ar putea fi efectuată atât individual, cât și în grup. Se creează un climat plăcut de lucru, iar participanții au prilejul să își perfecționeze competențele de comunicare. O altă modalitate de abordare a acestei metode este *Mimează și ghicește*. Studentul care va extrage biletul cu denumirea profesiei va ieși în față și va mima calități sau competențe ale specialistului. Colegii vor ghici specialistul prezentat.

„Devenind actorul unui joc didactic, studentul:

- participă activ în procesul de formare și învățare,
- adoptă o atitudine pozitivă și interactivă;
- manifestă deprinderi de gândire critică;
- este creativ, original, optează pentru abordări individualizate ale problemelor;
- problematizează conținuturile și face descoperiri;
- e încrezător și responsabil” [6].

Cel mai eficient mijloc didactic utilizat în predarea vocabularului unei limbi străine este imaginea. Cuvântul este reținut și înțeles mult mai ușor atunci când studenții pot vedea obiectul numit. Acest fapt se referă și la asimilarea noțiunilor abstracte. De exemplu, pentru a explica noțiuni ca *pix* sau *manual* este suficient să le arătăm, iar în cazul unor cuvinte abstracte vor fi

utilizate imagini simbolice: *boala* va fi sugerată de poza unei persoane care se simte rău, iar *iubirea* - de imaginea unei perechi de îndrăgostiți ținând o inimă în mâini.

Imaginea, virtuală sau tradițională, dinamică sau statică, utilizată eficient va contribui la dezvoltarea gândirii critice și a creativității. Studenții vor realiza asocieri (vor identifica similitudini/ diferențe dintre obiectele ilustrate); vor observa și vor descrie cele sesizate; într-un final, formulând concluzii.

Esențială în procesul de învățare a unei limbi străine este asimilarea actelor de vorbire, utilizarea cunoștințelor în situații variate pentru a răspunde necesităților apărute. De exemplu, actele comunicative propuse pentru asimilare la tema

În oraș:

- *Spuneți-mi, vă rog, unde se află Universitatea de Medicină / Ministerul Sănătății ...*
- *Mergeți până la colțul străzii, apoi faceți la dreapta / la stânga.*
- *Unde este stația de autobuze, troleibuze, maxi-taxiuri?*
- *Ce autobuz pot lua, ca să ajung ...?*

În centrul orașului /La piață / La magazinul

Unic :

- *La ce stație trebuie să cobor?*
- *Cât costă biletul?*
- *Eu achit taxa.*
- *Transmiteți, vă rog, banii pentru bilet.*
- *Este ambuteiaj.*
- *Să comandăm un taxi.*
- *Unde doriți să mergeți / să plecați?*
- *La gară, vă rog.*
- *Cum se numește această stradă? /Este strada (bulevardul)*

Studenții vor fi grupați în perechi sau în echipe mici, impovizând dialoguri, situații comunicative la tema propusă. Jocul de rol va facilita reținerea lexicului tematic. Profesorul poate solicita și înregistrarea unor filmulețe scurte la tema dată, realizate în condiții reale.

„Strategiile de învățare a vocabularului reprezintă strategii mentale pe care cursanții le folosesc pentru a facilita achiziția lexicală. Deoarece memorarea tuturor cuvintelor este imposibilă, cursanții au nevoie să folosească diverse metode pentru îmbogățirea vocabu-

larului. Desigur, aceste strategii variază de la cursant la cursant, printre variabile amintind vârsta, sexul, profilul academic etc.” [5].

Astfel, asimilarea eficientă a vocabularului va fi condiționată de:

- predarea se desfășoară fără sau cu apel minim la limba maternă a publicului- țință;
- predilecția pentru aspectul oral al limbii în defavoarea celui scris;
- evitarea utilizării terminologiei metal-ingvistice;
- predarea/ învățarea elementelor lexicale în context;
- infiltrarea mijloacelor audio-vizuale în demersul didactic.

Formarea competenței gramaticale

Competența gramaticală reprezintă o componentă indispensabilă a procesului de însușire a unei limbi străine, în pofida încercărilor de a-i subestima importanța. Comunicarea fluentă în limba studiată presupune exprimarea corectă, posibilă doar prin asimilarea normelor gramaticale. Formarea acesteia este o provocare pentru cadrul didactic, îndeosebi când grupa de studenți este una eterogenă. Astfel, profesorul își va propune să analizeze activitățile didactice implementate în cadrul unei lecții de limbă română ca limbă străină și să determine eficiența acestora în asimilarea normelor gramaticale. În acest scop, sunt implementate metode precum: observația, analiza de conținut, comparația.

„Numărul structurilor gramaticale, aparținând oricărei, limbi este mult mai redus față de volumul lexical al acestora. De aceea, la începutul cursului de studiere a limbii române, ponderea o are exersarea structurilor de bază, a mecanismelor interne, morfo-sintactice, specifice limbii. E bine ca numărul de cuvinte să fie menținut la un nivel minim util, pentru ca cel care învață să se poată concentra asupra structurii, de aceea promovăm în faza inițială o structură, apoi, după ce este automatizată, putem completa cu altele.” [2]

Procesul de familiarizare cu aspecte caracteristice limbii române, precum: genul neutru al substantivelor, conjugarea verbelor, declinarea pronumelor personale, acordul adjectivului cu

substantivul este unul anevoios pentru student. Apelând la engleză, ca limbă de suport, profesorul va îmbina activitățile de formare a automatismelor cu cele de descoperire. Exercițiile structurale și cele funcționale vor fi propuse

- *Câți studenți sunt în sala de curs? / - Sunt niște/ **doi** studenți.*
- *Câți colegi de grupă ai? / - Am niște/ **doi** colegi.*
- *Câți prieteni ai în Chișinău? / - Am niște/ **doi** prieteni.*
- *Câți profesori sunt aici? / - Sunt niște/ **doi** profesori.*

În aceeași ordine de idei, vom exersa formarea numărului plural al substantivelor feminine:

- *Câte studente sunt în sala de curs? / - Sunt niște/ **două** studente.*
- *Câte colege de grupă ai? / - Am niște/ **două** colege.*
- *Câte prietene ai în Chișinău? / - Am niște/ **două** prietene.*
- *Câte profesoare sunt aici? / - Am niște/ **două** profesoare.*

Acestea vor fi urmate de exerciții cu un grad mai mare de dificultate, pe lângă substantivele de gen masculin și feminine, fiind introduse și cele neutre (cu explicațiile de rigoare):

- formularea corectă a întrebării, utilizând *câți/ câte*;
- completarea spațiilor libere cu: *un/ o/ doi/ două*;
- alcătuirea îmbinărilor/ enunțurilor cu substantive la numărul plural.

Predarea gramaticii, precum și cea a vocabularului poate fi realizată pe cale orală. Dialogurile scurte, precum cele expuse anterior, sunt mai eficiente decât expunerea tradițională a materiei prin utilizarea metalimbajului. Se reușește evitarea monotoniei și asigurarea unui proces didactic interactiv. Totodată, în scopul consolidării cunoștințelor sau la etapa de actualizare, poate fi propus spre audiere un cântec în limba română. De exemplu, după studierea perfectului compus, vom propune audierea melodiei „Cafeaua de dimineață” de Paula Seling. Fiecare student va primi o fișă cu textul cântecului, de unde vor fi excluse verbele, spațiile libere urmând a fi completate cu cuvântul corespunzător. Același tip de exercițiu este binevenit după asimilarea modului conjunctiv al verbelor, eficientă fiind audierea cântecului „Bucurați-vă, prieteni” de Catharsis.

Limba română ca limbă străină pe on-line

Un discurs didactic modern presupune accesul continuu la resurse educaționale digitale și la mediile virtuale de studiu. Actualmente, mediul online devine laboratorul unde cadrele di-

gradual. Inițial, obiectivul este de a crea automatisme. Un exemplu practic reprezintă setul de întrebări puse atunci când este asimilată tema – *Numărul și genul substantivului*:

dactice își perfecționează în continuu abilitățile de comunicare pedagogică, unde află resursele necesare pentru a proiecta o lecție captivantă. Apelând la sursele digitale, profesorul va reuși să confere demersului culoare, atractivitate. Beneficiile oferite de mediul on-line vor eficientiza activitatea tuturor subiecților actului pedagogic. Studentul va avea acces permanent la lecții virtuale, canale educative ce îl vor ajuta să își consolideze cunoștințele. Merită a fi menționate, în această ordine de idei, următoarele platforme:

- <https://www.loecsen.com/ro/invatati-roman%C4%83> propune activități accesibile, acte comunicative utile pentru cei interesați de asimilarea limbii române.
- <http://video.elearning.ubbcluj.ro/> este o platformă vastă de învățare a limbii române ce include: exerciții audio/ video, povești, sugestii didactice, materiale (A1, A2, B1, B2).
- <https://www.vorbitiromaneste.ro/> include un set impresionant de resurse didactice pentru învățarea limbii române ca limbă străină: manuale (*Manualul de limba română pentru străini - începători; Manualul de limba română pentru străini - avansați; Manualul de orientare socio-culturală pentru străini; Manualul de educație interculturală pentru copii migranți din România; Manual de inițiere în limba română și de orientare culturală pentru străini*) și variate resurse multimedia.

Dacă resursele enumerate anterior oferă mai multe beneficii studentului, atunci pentru un cadru didactic vor fi utile platforme precum: <https://learningapps.org/>, <https://wordwall.net/>, <https://www.canva.com/>, <https://kahoot.it/>, <https://educatieinteractiva.md/> etc. Aici pot fi elaborate activități și chiar proiectate cursuri. Ultima dintre platformele enumerate nu impune limite pentru numărul de exerciții realizate, ceea ce constituie un beneficiu important.

Pentru a proba cele menționate, propunem exemplul activităților incluse în două fișe interactive (*Minte sănătoasă în corp sănătos și Sport și sportiv*) elaborate pe platforma <https://educatieinteractiva.md/>.

Utilizarea instrumentelor audiovizuale, bine dirijată, contribuie la valorificarea motivației intrinseci a studenților. Implicarea activă și interactivă a studenților în procesul didactic depinde mult de gradul de raportare la interesele, preferințele acestora. „Societatea actuală are

o uriașă nevoie de vizualizare, o nevoie care a crescut gradual în ultimii ani, astfel încât aproape că imaginea are întâietate în fața verbalizării” [4].

Concluzii:

Remarcăm că procesul de predare/învățare a limbii române presupune două tipuri de abordare: deductivă și inductivă. Învățarea deductivă este eficientă la primul contact cu limba, când studentul necesită mai multe explicații din partea cadrului didactic. Abordarea inductivă, însă, este mai atractivă, conferind interactivitate procesului educațional. Activitățile enumerate în lucrarea de față reprezintă artificii simple care pot conferi unei lecții atractivitate, transformând-o într-un frumos prilej de comunicare. Strategia abordată de către profesor este orientată spre asigurarea climatului favorabil și formarea competențelor de comunicare în limba română, ținând cont de nevoile, așteptările publicului-țintă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOȘ M. *Instruirea interactivă*. București: Polirom, 2013, ISBN 978-973-46-3248-0, p. 374.
2. GALUȘCA L. Aspecte metodice privind predarea/ învățarea limbii române ca limbă străină. În: *Limba română actuală: Normă și diversitate stilistică*, Ed. 1, 2018, Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2018, p. 234-241.
3. MOLDOVANU I., COADĂ C. *855 de jocuri și activități. Ghidul animatorului*, Chișinău, UNICEF, 2001, p. 31. <https://ro.scribd.com/document/402297170/855-de-jocuri-%C8%99i-activ%C4%83%C8%9Bi-pdf>
4. NANU P., IVANCU E. *Limba Română ca limbă străină. Metodologie și aplicabilitate culturală*. ISBN 978-951-29-7036-0 (PDF) https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/168001/LRLS_Nanu_Ivancu_PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Accesat pe 19.11.2023).
5. NISTEA M. *Particularități fonetice și lexicale în studierea limbii române ca limbă străină*. https://www.researchgate.net/publication/362718149_PARTICULARITATI_FONETICE_SI_LEXICALE_IN_STUDIAREA_LIMBII_ROMANE_CA_LIMBA_STRAINA (Accesat pe 19.11.2023).
6. VÎNTU V., BUSUIOC A. Dimensiuni ale didacticii universitare. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Bălți. Ed. 4, 2022, p. 179-186. ISBN: 978-9975-3260-0-1

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.03>
CZU: 81:821.135.1.09:37.015:373.3

TEHNOLOGIA FORMĂRII MOTIVAȚIEI DE ÎNSUȘIRE A LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Maria PESCARU,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnica, **București,**
Centrul Universitar Pitești, România
ORCID: 0000-0002-1571-9443
E-mail : mariapescaru@yahoo.com

Mariana BUZEA,
doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-6112-9073
E-mail: **mariana.2286@yahoo.com**

Rezumat. Formarea motivației pentru însușirea limbajului literar la elevii din ciclul primar este un proces complex care implică o abordare integrată între metode didactice inovatoare, conținuturi atractive și implicarea afectivă a copilului. Motivația elevilor din ciclul primar pentru însușirea limbajului literar constituie un aspect esențial al dezvoltării competențelor lingvistice și culturale. Studiile din domeniul psihopedagogiei și lingvisticii educaționale pun accent pe multiplele dimensiuni ale motivației și pe strategiile prin care aceasta poate fi stimulată în contextul școlar. Ne propunem să analizăm tehnologiile didactice eficiente în dezvoltarea motivației și a interesului față de limbajul literar, evidențiind rolul esențial al profesorului, al contextului educațional și al literaturii pentru copiii din învățământul primar, să sintetizăm fundamentele teoretice ale acestui proces, cu referiri explicite la importanța formării motivației intrinseci și extrinseci pentru învățarea limbajului literar. Concluzia noastră este că accentul se pune pe strategiile didactice interactive, adaptate vârstei și nivelului de dezvoltare cognitivă, afectivă și lingvistică a copiilor. Printr-o abordare integrată a conținuturilor literare, se urmărește stimularea interesului elevilor pentru lectură și exprimare artistică. În opinia noastră, formarea motivației pentru însușirea limbajului literar reprezintă o componentă esențială a formării culturale și lingvistice a elevului. În învățământul primar dezvoltarea motivației pentru însușirea acestuia are un rol crucial în conturarea competențelor de exprimare și receptare a mesajelor estetice. Învățătorul este cheia principală în facilitarea contactului cu textul literar prin metode care să cultive nu doar înțelegerea, ci și aprecierea valorii artistice. Părerea noastră este că formarea motivației pentru însușirea limbajului literar în ciclul primar nu se poate realiza fără o abordare metodologică diversificată centrată pe elev.

Cuvinte-cheie: limbaj literar, motivație, competențe lingvistice, motivație, elev, mesaj literar.

TECHNOLOGY FORMING THE LITERARY LEARNING MOTIVATION OF FOUR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary. Forming motivation for learning literary language in primary school students is a complex process that involves an integrated approach between innovative teaching methods, attractive content and emotional involvement of the child. The motivation of students in the primary cycle for acquiring literary language is an essential aspect of the development of linguistic and cultural competences. Studies in the field of psycho-pedagogy and educational linguistics emphasize the multiple dimensions of motivation and the strategies through which it can be stimulated in the school context. We aim to analyse effective teaching technologies in developing motivation and interest in literary language, highlighting the essential role of the teacher, the educational context and the literature for children in primary education, to synthesise the theoretical foundations of this process, with explicit references to the importance of forming intrinsic and extrinsic motivation for learning literary language. My personal conclusion is that the emphasis is on interactive didactic strategies, adapted to the age and level of cognitive, affective and linguistic development of children. Through an integrated approach to literary content, the aim is to stimulate

students' interest in reading and artistic expression. In my opinion, the formation of motivation for the acquisition of literary language is an essential component of the cultural and linguistic formation of the student. In primary education the development of motivation for its appropriation has a crucial role in shaping the skills of expression and reception of aesthetic messages. The teacher is the main key in facilitating contact with the literary text through methods that cultivate not only understanding, but also appreciation of artistic value. My opinion is that the formation of motivation for the appropriation of literary language in the primary cycle cannot be achieved without a diversified methodological approach centered on the student.

Keywords: literary language, motivation, linguistic skills, motivation, student, literary message.

Introducere. În epoca actuală a digitalizării și a schimbărilor rapide în educație, motivarea elevului din ciclul primar pentru a învăța devine o prioritate. În mod special, limbajul literar – ca vehicul al expresiei artistice și al dezvoltării personale – trebuie transmis prin metode care captează interesul elevilor și îi implică activ în procesul de învățare.

Limbajul literar este purtătorul valorilor estetice și culturale ale unei limbi. În ciclul primar, elevii sunt expuși primelor forme de literatură artistică, prin care își dezvoltă gustul pentru lectură, vocabularul și capacitatea de interpretare. Însă, succesul acestui demers depinde într-o mare măsură de gradul în care copilul este motivat să citească și să înțeleagă textele literare.

Limbajul literar, ca formă expresivă și creativă a limbajului, solicită elevului un efort cognitiv și afectiv superior. Din acest motiv, învățarea sa presupune mai mult decât înțelegerea semantică, presupune angajament emoțional și motivație. În lipsa unei motivații clare, elevii pot percepe literatura ca fiind abstractă, nefuncțională sau dificilă [7, p.88].

Formarea limbajului literar în învățământul primar constituie o componentă esențială a dezvoltării comunicării eficiente și expresive. Însă, pentru ca acest proces să fie eficient, este necesară stimularea motivației elevilor, astfel încât aceștia să manifeste interes și dorință de a se exprima corect, frumos și nuanțat. În contextul educației moderne, accentul se pune tot mai mult pe utilizarea tehnologiilor didactice inovatoare pentru a trezi interesul elevilor față de limbajul literar și pentru a-i implica activ în procesul de învățare.

Conform lui Cucos, „motivarea în învățare este un fenomen complex, cu multiple determinări și implicații, fiind strâns legată de contextul

educațional și de capacitatea cadrului didactic de a stimula curiozitatea și implicarea elevului” [3, p.78].

Motivația reprezintă un element central în procesul de formare a competențelor de comunicare și receptare a textului literar. Motivația reprezintă ansamblul factorilor interni și externi care determină inițierea, direcția, intensitatea și persistența comportamentului de învățare. În cazul elevilor din învățământul primar, motivația are la bază curiozitatea, dorința de a fi lăudați, nevoia de afirmare, dar și plăcerea jocului și a activităților interactive.

Ea este atât de natură intrinsecă – generată de plăcerea lecturii și de explorarea lumii fictive, cât și extrinsecă, stimulată prin metode didactice și recompense educaționale.

Tipuri de motivație în procesul de învățare a asimilării limbajului literar

Motivația extrinsecă este determinată de factori externi: note, premii, aprecieri sau sancțiuni. Deși eficientă pe termen scurt, motivația extrinsecă nu asigură o relație profundă cu literatură [5, p.67].

În ciclul primar, motivația extrinsecă predomină la început, dar este dezirabilă tranziția spre motivația intrinsecă, asociată cu învățarea profundă și dezvoltarea autonomiei [6, p.55].

Motivația intrinsecă apare din interesul personal pentru text, plăcerea de a citi, curiozitate sau emoție estetică. Este forma ideală de motivație în studiul limbajului literar, deoarece duce la învățare durabilă și dezvoltare personală [6, p. 54].

Potrivit lui Chiș „motivarea elevului presupune o interacțiune între factorii personali și cei contextuali, între dorința de a învăța și strategiile prin care profesorul reușește să activeze această dorință” [2, p. 114]. Acest principiu se

aplică cu atât mai mult în cazul limbajului literar, unde implicarea afectivă joacă un rol determinant.

Formarea limbajului literar la elevii din ciclul primar presupune nu doar transmiterea unui set de cunoștințe lingvistice, ci și stimularea unei motivații intrinseci pentru lectură, exprimare și apreciere a valorilor estetice. Așadar, limbajul literar reprezintă un factor important în comunicarea elevilor din învățământul primar, asimilându-se prin mai multe modalități cum ar fi motivația extrinsecă și cea intrinsecă. Învățarea limbajului literar încă din ciclul primar contribuie la dezvoltarea gândirii logice și creative, la formarea unei culturi generale solide și la dezvoltarea abilităților de comunicare.

În concluzie, obiectivul educației moderne este să deplaseze centrul de greutate spre motivația intrinsecă, mai durabilă și mai eficientă.

Factori care influențează motivația pentru limbajul literar

- Calitatea textelor alese – povești relevante, cu tematici apropiate de viața elevului, stimulează identificarea și interesul [4, p.109];
- Strategiile didactice – metodele interactive, dramatizarea, lectura expresivă sau scrierea creativă favorizează implicarea elevului;
- Relația cu cadrul didactic – profesorul ca model de lectură și mediator al sensurilor are un impact decisiv în formarea motivației [11, p.73];
- Contextul social și familial – un climat favorabil lecturii încurajează învățarea limbajului artistic ca parte a identității culturale.

După părerea noastră, pentru a stimula motivația limbajului literar în procesul de învățare sunt necesare câteva **strategii de stimulare** cum ar fi:

1. **Stabilirea obiectivelor de învățare clare**, adaptate nivelului de competență al elevilor, contribuie la motivarea acestora [10, p.707]. Obiectivele trebuie să fie suficient de provocatoare pentru a stimula efortul, dar realizabile pentru a evita frustrarea.

2. **Lectura textelor literare**, ca experiență estetică trebuie să fie trăită, nu doar analizată. Poezia, basmul sau povestirea pot deveni evenimente emoționale dacă sunt prezentate expresiv și cu deschidere către reflectivitate [13, p. 23].

3. **Dramatizarea și rolul activ al elevului**, punerea în scenă a textului sau povestirea din perspectivă subiectivă fac ca elevul să se implice în mod activ, fapt care stimulează motivația intrinsecă.

4. **Crearea de texte proprii, scrierea de poezii, replici de teatru sau povestiri** cu final schimbat permite exprimarea identității elevului, oferindu-i satisfacție personală și interes pentru limbajul expresiv.

5. **Feedback constructiv și întărire pozitivă** Feedbackul clar, specific și imediat are un impact semnificativ asupra motivației [9, p.84]. Elevii trebuie să primească feedback clar, specific și încurajator. Lauda sinceră, focalizată pe efort și progres, are un impact pozitiv asupra încrederii în sine și a dorinței de a continua [7, p.112].

6. **Autonomia elevilor și luarea deciziilor** Teoria autodeterminării [5, p.256] subliniază că autonomia este un factor esențial al motivației. Profesorii pot stimula autonomia oferind elevilor oportunități de a alege sarcinile sau modalitățile de rezolvare, ceea ce crește sentimentul de competență și control [12, p.228].

După părerea noastră, aceste strategii aplicate acestor în ciclul primar presupune adaptarea conținuturilor și metodelor la particularitățile de vârstă ale elevilor. Activitățile interactive, materialele variate și accentul pe autonomie. Este foarte important ca elevii să primească feedback pozitiv, deoarece contribuie la construirea unei motivații sustenabile pentru învățare.

Rolul profesorului în formarea motivației

Profesorul nu este doar un mediator între copil și text, ci și un model. Atitudinea sa față de lectură, modul în care pune în valoare expresivitatea limbajului și empatia cu care primește răspunsurile elevilor influențează motivația acestora. Ca strategii esențiale se recomandă: valorizarea creativității, implicării, evitarea cri-

ticii excesive, încurajarea efortului și a cooperării [11, p.59].

Învățătorul are un rol esențial în formarea motivației elevilor. El trebuie să fie un model de comunicare, să folosească metode variate și atractive, să creeze un mediu stimulativ și să valorifice potențialul fiecărui elev. Prin empatie, răbdare și sprijin constant, învățătorul poate transforma procesul de învățare într-o experiență plăcută și constructivă.

Un climat bazat pe încurajare, empatie și respect este esențial pentru ca elevii să se simtă în siguranță și valorizați. Profesorul trebuie să manifeste acceptare necondiționată, care stimulează implicarea activă [4, p.118].

Adaptarea sarcinilor la nivelul de dezvoltare al elevului și oferirea unor activități semnificative sporesc interesul pentru învățare [1, p.142]. Elevii trebuie să înțeleagă sensul și utilitatea a ceea ce învață.

Metodele participative, precum învățarea prin joc, proiectele, dezbaterile sau lucrul în grup stimulează curiozitatea și plăcerea de a învăța [11, p.63].

Profesorul are un rol crucial în cultivarea motivației pentru învățarea limbajului literar, prin metode interactive, adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor.

Importanța motivației în procesul de învățare a fost subliniată în mod constant în literatura de specialitate, fiind considerată un factor determinant al succesului educațional [5, p.67].

De asemenea, implicarea elevilor în alegerea textelor de studiu poate spori motivația intrinsecă, oferindu-le un sentiment de control asupra procesului de învățare [5, p.70].

Mediul educațional trebuie să fie structurat astfel încât să sprijine dezvoltarea limbajului literar și a motivației pentru învățare.

În opinia noastră, profesorul are un rol esențial în formarea motivației pentru însușirea limbajului literar la elevii din ciclul primar, utilizând metode interactive, adaptate nevoilor și intereselor elevilor, și prin crearea unui mediu educațional favorabil, încurajator, contribuind semnificativ la dezvoltarea acestei competențe de comunicare fundamentale, iar implicarea activă în sarcini duce la creșterea motivației in-

trinseci. Este necesar ca elevii să primească feedback. Cadrele didactice au un rol primordial în stimularea motivației pentru învățarea limbajului literar valorificând creativitatea și particularitățile de vârstă, utilizând metode variate și moderne, dar și evaluând progresul elevilor într-o manieră constructivă și motivantă.

Exemple de bune practici în predarea limbajului literar

Lectura expresivă pe roluri (clasa a II-a)

Profesorul citește povestea „La cireșe”, de Ion Creangă, folosind voci diferite pentru fiecare personaj. Apoi, elevii sunt invitați să repete dialogurile în perechi, cu intonație și mimică. Activitatea se încheie cu un mini-joc de improvizație, în care elevii propun finaluri alternative.

Rezultatul îl reprezintă creșterea implicării afective, elevii sunt mai atenți la cuvintele folosite și își doresc să „joc” din nou altă poveste.

Atelier de scriere creativă (clasa a III-a)

După lectura basmului „Sarea în bucate”, de Petre Ispirescu, elevii scriu un jurnal imaginar al cocoșului, apoi îl citesc în fața clasei.

Rezultatul este dezvoltarea vocabularului expresiv, stimularea empatiei și motivația pentru scris.

Teatru de umbre (clasa I)

Pentru poezia „Somnoroase păsărele”, elevii creează siluete din carton, proiectate cu lanternă. Recită în cor, în timp ce personajele se „mișcă” pe perete.

Rezultatul este învățarea prin joc ce captează interesul celor mici, iar limbajul poetic este receptat vizual și afectiv.

Ora personajelor – dramatizare și empatie literară (clasa a III-a)

Elevii sunt încurajați să se costumeze sau să imite personajele dintr-un text literar citit. Fiecare „personaj” își exprimă gândurile, emoțiile și răspunde întrebărilor celorlalți colegi din rolul său.

După lectura poveștii „Fata babei și fata moșneagului” (Ion Creangă), elevii interpretează personajele-cheie și discută despre comportamentele și valorile morale exprimate.

Rezultatul este dezvoltarea exprimării verbale, nonverbale, dezvoltarea empatiei și gândirii critice, consolidarea vocabularului literar.

Dictionarul magic – dezvoltarea vocabularului literar (clasa a IV-a)

Elevii construiesc un dicționar ilustrat cu cuvinte literare sau expresii figurate întâlnite în textele citite. Fiecare cuvânt este explicat, exemplificat și desenat.

Din poezia „În țara lui Mură-n Gură”, elevii extrag expresii ca „vise dulci” sau „povești de zahăr”, le explică și le ilustrează în caietul de lectură.

Rezultatul îl reprezintă îmbogățirea vocabularului activ, înțelegerea sensurilor conotative și stimularea memoriei vizuale și creative.

Cartea vorbitoare – lectura expresivă și înregistrată (clasa a IV-a)

Elevii sunt înregistrați în timp ce citesc cu intonație un fragment dintr-un text literar. Ulterior, înregistrarea este ascultată și analizată pentru claritate, expresivitate și ritm. Ei pot folosi aplicații de înregistrare, telefonul, tableta și caietul de feedback.

Rezultatul îl reprezintă exersarea citirii expresive, autocorectarea limbajului, creșterea încrederii în sine.

Jurnalul de lectură cu emoticoane (clasa a IV-a)

Elevii țin un jurnal de lectură în care, pe lângă relatarea conținutului, desenează emoticoane pentru a exprima starea provocată de textul literar (bucurie, uimire, tristețe etc.).

După lectura poveștii „Punguța cu doi bani”, elevii notează ce au simțit în fiecare moment important al narațiunii.

La final, ei își dezvoltă exprimarea emoțională și estetică, identifică valoarea afectivă a textului și promovează lectura conștient.

Poșta literară – scrisoare către un personaj (clasa a IV-a)

Elevii redactează o scrisoare către un personaj literar, exprimând păreri, întrebări sau sfaturi.

Scrisoare adresată lui Nică din „Amintiri din copilărie”, în care elevul își exprimă solidaritatea cu pășaniile sale sau îl mustră pentru năzbâtiile făcute.

La final, ei își dezvoltă creativitatea și coerența în exprimare, înțeleg structura textului epistolar și încurajează gândirea reflexivă.

Copacul cu cuvinte literare – proiect colectiv (clasa a IV-a)

Într-un colț al clasei se amplasează un „copac” decorativ (pe perete sau 3D), pe care elevii lipesc săptămânal frunze cu expresii literare noi, metafore, epitete sau cuvinte frumoase din textele citite.

Obiectivele finale sunt: consolidarea expresivității limbajului, activarea vizuală a vocabularului și promovarea muncii în echipă.

Răspunde ca un poet-joc de rime și versuri (clasa a IV-a)

Elevii trebuie să răspundă la întrebări sau situații printr-o propoziție în versuri sau rime simple. Acest exercițiu stimulează creativitatea și simțul ritmic al limbajului.

Obiectivele finale sunt: exersarea exprimării artistice, formarea deprinderii de a folosi limbajul figurat și dezvoltarea sensibilității estetice.

Concluzii

Tehnologia formării motivației pentru însușirea limbajului literar trebuie să fie adaptată nevoilor afective și cognitive ale elevilor din ciclul primar. Metodele interactive, resursele digitale și implicarea empatică a profesorului contribuie esențial la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de literatură.

Formarea motivației pentru însușirea limbajului literar la elevii din ciclul primar este un proces complex, care implică atât factori individuali, cât și sociali. Profesorii au un rol crucial în crearea unui climat educațional favorabil, care să susțină dezvoltarea unei motivații intrinseci pentru lectură și exprimare literară.

Strategiile didactice eficiente pentru stimularea motivației elevilor sunt esențiale în ciclul primar. Prin combinarea activităților interactive, a materialelor atractive, a feedbackului pozitiv și a creării unui climat educațional favorabil, profesorii pot transforma învățarea într-o experiență plăcută și motivantă.

Formarea motivației pentru însușirea limbajului literar presupune o abordare pedagogică complexă, centrată pe elev, care valorifică resursele interne ale acestuia, dar și contextul educațional. Tehnologiile didactice moderne, adaptate particularităților psihopedagogice ale copiilor din ciclul primar, contribuie semnifica-

tiv la dezvoltarea competențelor de comunicare și a expresivității limbajului.

Este important ca procesul de predare a limbii și literaturii române să nu se limiteze la transmiterea de cunoștințe, ci să formeze o atitudine pozitivă față de limbă, lectură și comunicare, elemente fundamentale în formarea unei personalități echilibrate și competente.

Reieșind din cele menționate, credem că motivația asimilării limbajului literar nu este decât o sarcină educațională, ci și o activitate plăcută, unde profesorul are un rol important în contextul educațional. El utilizează strategii diversificate pentru o învățare eficientă, fiind necesar ca elevii să primească feedback pozitiv și ei nu doar învață să citească, ci și să iubească lectura.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p.87, 320 p.
2. CHIȘ, V. *Instruirea eficientă. Paradigme, modele, strategii*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005, 664p, ISBN-13: 978-0716728504.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom. 2014, 536p, ISBN-13: 978-9734640416.
4. CUCOȘ, C. *Psihopedagogie*. Iași: Polirom, 2006, p.112, 464p; ISBN:978-973-681-063-1.
5. DUMITRU, I. *Motivația pentru învățare*. Iași: Polirom, 2001, pag.143, 464p.
6. OPREA, C. L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2011, p. 59, 316p; ISBN:978-973-30-2447-7.
7. DECI, E. L., & RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985, 372p, ISBN-13: 978-0306420221.
8. DECI, E. L., & RYAN, R. M. *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268p, 2000, ISSN: 1047-840X.
9. GUTHRIE, J. T., & WIGFIELD, A. *Engagement and motivation in reading*. *Handbook of Reading Research*, 3, 2000, 403-422p.
10. HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 2007, 81-112p, ISSN: 0034-6543.
11. LOCKE, E. A., & LATHAM, G. P. *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey*. *American Psychologist*, 57(9), 2002, 705-717p, ISSN: 0003-066X.
12. REEVE, J. *Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit*. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236p, 2006, ISSN: 0013-5984.
13. ROSENBLATT, L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978, 196 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.04>
CZU: 37.015:811.111

FORMAREA CAPACITĂȚILOR LINGVISTICE ÎN LIMBA STRĂINĂ

Lucia ȘCHIOPU,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

ORCID: 0000-0001-8342-1385

E-mail: schiopu.lucia@upsc.md

Rezumat. Textul descrie trăsăturile specifice ale comunicării în limba străină, analizând mecanismele fiziologice, cognitive, metacognitive și afective ale achiziției limbajului prin prisma diferitelor teorii. Sunt evidențiate trei domenii inseparabile implicate în comunicarea într-o limbă străină: cognitiv, metacognitiv și afectiv. Abordarea investigativă a cercetării prezintă descrierea acțiunilor experimentale și are ca obiectiv general elaborarea și aplicarea unui program de intervenție formativă privind dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză prin dezvoltarea domeniilor cognitiv, metacognitiv și afectiv, subliniind, în același timp, abilitatea de autocontrol în comunicare. Demersul cercetării prezintă descrierea acțiunilor experimentale, și are drept obiectiv general elaborarea și aplicarea unui program de intervenție formativ (pe parcursul unui semestru academic) privind dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză prin dezvoltarea domeniilor cognitiv, metacognitiv și afectiv, și a capacității de autocontrol în comunicare prin utilizarea chestionarului pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare elaborat de Фетискин și Козлов în anul 2002. Acest chestionar determină mobilitatea, adaptivitatea în diverse situații de comunicare. Rezultatele arată următoarele tipuri de comportament în comunicare: un model stabil de comunicare; rigiditate sau lipsă de flexibilitate; nevoia de a vorbi cu sine însuși, care poate apărea în funcție de situație; flexibilitate în comunicare și abilitatea de a se adapta la comportamentul partenerului. În contextul acestui program de intervenție ținut în limba engleză s-a pus accent pe studierea școlilor lingvistice, pe sarcini aplicative și exercitii reflexive, prin implicarea strategiilor cognitive și metacognitive, utilizând metode de predare interactive și bazate pe participarea activă a studenților; s-a lucrat în grupuri mici, diferențiat cu integrarea resurselor educaționale digitale online, astfel încât studenții să poată învăța în funcție de propriile lor nevoi. Paralel cu programul de intervenție, studenții au fost implicați activ într-un program extracurs, adaptat nivelului fiecăruia, care a inclus participarea la seminare, ateliere, cursuri de formare, vizite de studiu și conferințe.

Cuvinte-cheie: domeniul cognitiv, domeniul metacognitiv, domeniul afectiv, competențe de comunicare, autocontrol în comunicare.

TRAINING OF LANGUAGE SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE

Summary. This article describes the specific features of foreign language communication by reviewing the physiological, cognitive, meta-cognitive and affective mechanism of language acquisition through different theories. It emphasizes three inseparable areas involved in communication of a foreign language: cognitive, meta-cognitive and affective. The investigative approach of the research presents the description of the experimental actions, and has as the general objective the elaboration and application of a formative intervention program regarding the development of communication competencies in English by developing cognitive, meta-cognitive and affective fields, and in the same time stresses the ability of self-control in communication. The research approach presents the description of the experimental actions, and has as its general objective the development and implementation of a formative intervention program (during one academic semester) on the development of communication skills in English through the development of cognitive, metacognitive and affective domains, and the ability to self-control in communication by using the questionnaire for researching the ability to self-control in communication developed by Fetiskin and Kozlov in 2002. This questionnaire determines mobility, adaptability in various communication situations. The results show the following types of communication behavior: a stable communication model; rigidity or lack of flexibility; the need to talk to oneself, which may occur depending on the situation; flexibility in communication and the ability to adapt to the behavior of the partner. In the context of this intervention program held in English, the emphasis was on studying linguistic schools, on applicative tasks and reflective exercises, by involving cognitive and metacognitive strategies, using interactive teaching methods and based on the active participation of students; working in small groups, differentiated with the integration of online digital educational resources, so that students could learn according to their own needs. In parallel with the intervention program, students were actively involved in an extracurricular program, adapted to each one's level, which included participation in seminars, workshops, training courses, study visits and conferences.

Keywords: cognitive domain, meta-cognitive domain, affective domain, communication skills, self-control in communication.

Introducere. Încă din cele mai vechi timpuri, oamenii au învățat limbi străine, diferite de limba lor maternă, pentru a putea comunica cu un număr mai mare de persoane. Astăzi, studiul unei limbi străine nu mai este doar o alegere sau o tendință, ci o necesitate. Interesul pentru învățarea limbilor străine este influențat de problemele mondiale, cum ar fi globalizarea și interculturalitatea. Este important să formăm personalități, care să accepte diversitatea și să fie toleranți față de alte culturi, pentru a contribui la dezvoltarea și prosperitatea patrimoniului cultural internațional. De aceea, învățarea limbilor străine a devenit o prioritate pe agenda organizațiilor internaționale și europene, care au recunoscut această nevoie, și au dezvoltat metode inovatoare pentru predare, învățare, evaluare și comunicare a competențelor lingvistice.

Metode, rezultate și discuții. Învățarea limbii străine și, ulterior, comunicarea într-o limbă străină, nu se rezumă la memorare și la utilizare univocă a celor memorate. Rumelhart și Norman (1978) în teoria generală a schemelor au determinat 3 moduri de învățare: acumulare, ajustare și (re) structurare. O „schemă cognitivă” este alcătuită din variabile (de la senzoriale la ideologii abstracte) cu o potențialitate de a dobândi mai multe valori, procesate și comparate la nivel cognitiv și cimentate în memoria de lungă durată. Învățarea este, de obicei, un proces spontan, realizat prin simțuri și cunoaștere. Dacă există o diferență mare între schema mentală și informații, atunci este necesară ajustarea sau restructurarea acesteia, în funcție de gravitatea discrepanței. *Codarea duală* (The Dual Coding Theory), propusă de Paivio, atrage o mare atenție la procesarea verbală și non-verbală. Teoria își asumă faptul că există două subsisteme cognitive: 1) reprezentare și procesare nonverbală a datelor/ evenimentelor și 2) reprezentare și procesare cu ajutorul limbii. Paivio de asemenea postulează două diferite tipuri de procesare a informației: „imagens”, pentru imagini mentale, și „logogens”, pentru entități verbale sub forma de „bucăți”. Autorul sugerează că informațiile „logogens” sunt organizate în termeni de asociații și ierarhii, iar „imagens” sunt organizate în termeni de relații verbale. Cu alte cuvinte, este vorba de o extindere a învățării prin prisma imaginilor și cuvintelor.

În contextul comunicării într-o limbă străină se face conexiunea dintre două culturi diferite și nivele diferite de *maturitate intelectuală și emoțională*. De aceea, este necesară evidențierea componentei

ereditare și anume *condiția genetică a transformării personalității de-a lungul anilor*, ce cuprinde: 1) ansamblul genelor ce formează programul genetic al corpului uman și 2) fenotipul individului ce semnifică moștenirea însușirilor cum ar fi: culoarea ochilor, părului, structurii fiziologice a diferitor organe, dar și însușirea reflexelor, cum ar fi predispoziția limbajului [1, p. 79].

Krashen totuși face deosebire dintre achizițiile ce se realizează într-o limbă străină și în cea nativă ca fiind două procese diferite [2, p.37]. Creierul uman creează (până în perioada pubertății) o rețea neuronală complexă ce răspunde de asimilarea asociațiilor și conexiunilor, codarea-decodarea informațională în procesul învățării limbii [3, p.3]. S-a demonstrat că în primii cinci ani de viață, copiii pot învăța cu ușurință două sau trei limbi diferite, fără să simtă stres sau confuzie [4, p.2]. În literatura de specialitate, există conceptul de „perioadă critică”, care se referă la vârsta de până la 12-14 ani, atunci când învățarea unei limbi străine este mult mai simplă și, uneori, chiar naturală, fără mari dificultăți [4, p.17]. În această perioadă, creierul copiilor dezvoltă rapid conexiuni neuronale și asociații legate de sunete, structura cuvintelor și construcția propozițiilor. Ei pot imita pronunția și intonația limbii străine la fel de bine ca vorbitorii nativi [5]. După această etapă, care se termină în jurul vârstei de 14 ani, învățarea și folosirea limbii străine devin mai complicate.

Teoria lui Krashen explică procesul de asimilare a limbii străine prin prisma celor 6 ipoteze: 1) achiziție-învățare (the Acquisition-Learning hypothesis), 2) monitorizare (the Monitor hypothesis), 3) ordinii naturale (The Natural Order hypothesis), 4) intrare (The Input hypothesis), 5) filtrul afectiv (the Affective Filter hypothesis), 6) citire (the Reading Hypothesis).

1. Ipoteza achiziție-învățare face o distincție între învățarea inconștientă, care se realizează fără efort mental și fără stres, și învățarea conștientă, care necesită un efort mental semnificativ [2, p.10].
2. Ipoteza monitorizării susține că procesul de învățare include o verificare constantă a corectitudinii limbajului, corectând și ajustând în mod continuu exprimarea. Krashen identifică mai multe tipuri de monitorizare, inclusiv monitorizarea excesivă [2, p.12].
3. Ipoteza ordinii naturale afirmă că învățarea limbii străine urmează o succesiune stabilită și previzibilă a etapelor, indiferent de metoda folosită [2, p.14].

4. Ipoteza intrării spune că pentru a învăța o limbă, trebuie să primim mesaje (input) care să fie ușor de înțeles și adaptate nivelului de cunoștințe ale elevului [2, p.16].
5. Ipoteza filtrului afectiv arată că stările emoționale, cum ar fi anxietatea, motivația sau încrederea, influențează capacitatea elevului de a primi și asimila limba străină. Un filtru afectiv ridicat poate bloca procesul de învățare [2, p.18].
6. Ipoteza citirii susține că lectura joacă un rol important în îmbunătățirea competențelor lingvistice și facilitează învățarea limbii străine [2, p.20].

În procesul de comunicare într-o limbă străină sunt implicate trei domenii inseparabile [6, p.22]:

1. Domeniul cognitiv- inteligența, memoria, aptitudinea lingvistică, strategiile de învățare;
2. Domeniul afectiv- motivația, atitudinea, anxietatea lingvistică;
3. Domeniul metacognitiv.

➤ Domeniul cognitiv sau cunoștința se referă la toate procesele mentale care au loc în interiorul creierului, cum ar fi gândirea, înțelegerea și memorarea. Ea include și activitățile legate de funcționarea creierului, cum ar fi percepția și procesarea informațiilor [7, p.36]. Aceste fenomene semnifică:

A. Inteligența, ce reprezintă:

- abilitatea de a reflecta, medita, învăța din experiențele anterioare, rezolva situații de problemă și de a se adapta la situații noi [8, p. 439];
- capacitatea de a mobiliza și a selecta spontan sau intenționat resursele mentale, fizice, emoționale și răspunde la stimulentele mediului extern;
- capacitatea de a observa și înțelege caracteristicile obiectelor și fenomenelor din jur, precum și legăturile dintre ele.

Binet a remarcat că inteligența:

- este măsurabilă;
- se manifestă prin rapiditate, istețime, iuțime în procesul de învățare;
- relaționează cu randamentul.

Goleman a introdus pentru prima dată ideea de inteligență emoțională, care are cinci părți importante: (a) conștientizarea de sine; (b) controlul asupra propriilor emoții; (c) motivația; (d) capacitatea de a înțelege sentimentele altora (empatia); (e) abilitățile sociale [6, p. 28].

B. Memoria este un proces prin care se gestionează informațiile, incluzând codificarea, stocarea și reamintirea lor, esențială pentru învățarea cognitivă, metacognitivă și emoțională [9, p.17-26]. Anderson în teoria ACT-R (controlului adaptiv al gândirii) distinge 3 tipuri de memorare: declarativă, procedurală și memoria de lucru. Teoria nivelelor de procesare, fundamentată de Craik și Lockhart (1972), postulează etapele de memorare senzorială: de lungă și de scurtă durată atât de cruciale în procesul de comunicare într-o limbă străină.

C. Aptitudinea lingvistică este o caracteristică psihologică, care permite unei persoane să participe activ la comunicare, atât în formă scrisă, cât și verbală, prin crearea de texte sau mesaje, fie ele verbale sau non-verbale. Cronbach și Snow, în cadrul teoriei interacțiunii aptitudinilor pun accent pe respectarea particularităților de vârstă și individuale ale formabililor în procesul de învățare.

D. Motivația, printre factorii afectivi, reprezintă cheia succesului în procesul de învățare și de comunicare într-o limbă străină pe care se construiește performanța școlară. Putem spune că atunci când lipsește motivația pentru învățare, pot apărea dificultăți de achiziționare a vocabularului nou, și diverse abateri sau devianțe comportamentale. Reigeluth în teoria elaborării (Elaboration Theory) susține ideea că formarea structurilor cognitive permanente implică un transfer superior de motivare. Motivația este formată din nevoi, scopuri, interese, credințe, intenții, dorințe și aspirații, care apar și se schimbă în funcție de vârsta și dezvoltarea psihică a fiecărei persoane [10, p.49]. În desfășurarea procesului de realizare a unei trebuințe pot apărea diverse impedimente ce duc la apariția frustrării, greu de moderat în procesul de comunicare într-o limbă străină.

E. În procesul de comunicare într-o limbă străină un mare rol joacă: tendințele, intenția, motivele. *Tendințele* indică o stare de dezechilibru fizic sau psihic. Ele reprezintă o nevoie care se manifestă ca un impuls sau o stare de excitare. *Intenția* este o tendință mai dezvoltată, care se concentrează pe atingerea unui scop clar definit. *Motivele* reprezintă trebuințe puternice care determină inițierea acțiunilor, în timp ce dorința este o trebuință conștient recunoscută.

F. Atitudinea reprezintă principalul factor care influențează comportamentul în cadrul procesului de comunicare, ce reprezintă reacția de răspuns al individului la stimulii externi. Atitudinea este măsurată în tandem cu motivația.

G. Anxietatea lingvistică, prezentă în orice proces de comunicare, este o stare temporară, compusă din credințe, sentimente, comportamente de frământare, neliniște, temere de a comunica. Thorndike în teoria conexiunismului încearcă să explice anxietatea prin 3 legi de bază: (1) legea efectului – răspunsurile care sunt urmate de o remunerare, care se vor reține în memorie și vor deveni o dogmă; (2) legea de pregătire – o serie de răspunsuri pot fi înlănțuite pentru satisfacerea unui scop, iar odată blocate vor rezulta în supărare; (3) legea exercițiului – conexiunile devin mai cimentate odată cu exersarea lor, și invers, devin mai slabe în lipsa exersării.

Cojocaru-Borozan evidențiază trăsăturile generale ale personalității care au un rol important în procesul de comunicare într-o limbă străină și care influențează succesul: inteligența, simțul măsurii, principialitatea, bogăția sentimentelor și atitudinilor față de problemele sociale, stăpânirea de sine, perseverența, modestia, capacitatea de a inspira entuziasm pentru valorile culturii și alte calități speciale sunt esențiale [6, p. 40].

H. Metacogniția, sau „gândirea despre gândire”, se referă la procesele mentale care controlează și reglează modul în care gândim și comunicăm. Ea reprezintă conștientizarea propriilor cunoștințe, procese cognitive și afective, precum și monitorizarea, și reglarea acestora. Dezvoltarea metacogniției începe în jurul vârstei de 3-5 ani, când se formează „teoria minții” (Theory of Mind). Între 8 și 10 ani apar deprinderile metacognitive (interpretările logice), iar strategiile metacognitive sub forma operațiilor mentale, precum monitorizarea și evaluarea, se dezvoltă mai târziu [11, p. 8].

Flavell clasifică metacogniția în trei tipuri de cunoștințe: 1) cunoștințe despre persoană (Person knowledge), adică înțelegerea factorilor umani care ajută sau împiedică învățarea; 2) cunoștințe despre sarcină (Task knowledge), referitoare la scopul, natura și condițiile realizării unei activități; 3) cunoștințe strategice (Strategy knowledge), legate de tipurile și modalitățile de aplicare a strategiilor [12, p. 69].

În baza acestor teorii analizate, am desfășurat experimentul pedagogic, al cărui eșantion a fost constituit din 40 de studenți de la Facultatea de Limbi străine a UPS „Ion Creangă”, din cadrul programului Limba engleză și limba franceză/limba germană/limba italiană în contextul cursului *Probleme filosofice ale lingvisticii*.

Demersul cercetării prezintă descrierea acțiunilor experimentale, și are drept obiectiv general elaborarea și aplicarea unui program de intervenție formativ (pe parcursul unui semestru academic) privind dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză prin dezvoltarea domeniilor cognitiv, metacognitiv și afectiv, și a capacității de autocontrol în comunicare prin utilizarea chestionarului pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare elaborat de Фетискин și Козлов în anul 2002. Acest chestionar determină mobilitatea, adaptivitatea în diverse situații de comunicare. Rezultatele arată următoarele tipuri de comportament în comunicare: un model stabil de comunicare; rigiditate sau lipsă de flexibilitate; nevoia de a vorbi cu sine însuși, care poate apărea în funcție de situație; flexibilitate în comunicare și abilitatea de a se adapta la comportamentul partenerului.

Rezultatele etapei pretest ale celor două grupuri (experimental și de control) sunt similare și nesemnificativ statistic pe dimensiunea *relaționare în grup* și *comunicabilitate*. Cercetarea, în vederea capacității de autocontrol în comunicare, a delimitat trei niveluri de dezvoltare a capacității de comunicare: scăzut, mediu și înalt (vezi Tab. 1.).

Tabelul 1. Nivelurile de dezvoltare a capacității de comunicare

	Scăzut		Mediu		Înalt	
	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor
Capacitate de comunicare	35,0%	32,0%	55,0%	58,0%	10,0%	10,0%

Nivelul scăzut indică un stil constant de comunicare și un grad înalt de rigiditate de exprimare verbală cu mari ezitări, lipsit de adaptabilitate, dificultăți în ajustarea discursului în funcție de context sau interlocutor.

Nivelul mediu reprezintă un stil de comunicare cu o anumită deschidere către colaborare și interacțiune, cu alternanțe între comunicarea cu sine și cu ceilalți, tip de comunicare intrapersonală și interpersonală, care sugerează că studenții simt uneori nevoia de a comunica cu sine, dar, în funcție de context, se orientează către partener și dau dovadă de o anumită deschidere spre comunicare în echipă.

Nivelul înalt reflectă o comunicare fluidă, interactivă, empatică, flexibilă, adaptabilă și orientată spre relaționare eficientă, cu o capacitate de adaptare la comportamentul celorlalți, a dialoga și de a-și ajusta comportamentul în funcție de situație.

Programul de intervenție pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză, axat pe îmbunătățirea domeniilor cognitiv, metacognitiv și afectiv, precum și pe consolidarea autocontrolului în comunicare, este conceput pentru a fi implementat în grupul experimental și are următoarele obiective:

1. Promovarea unui proces de predare, învățare centrat pe nevoile individuale ale studenților, luând în considerare filtrul afectiv, pentru a asigura implicarea activă și confortul emoțional în cadrul comunității academice;
2. Dezvoltarea și consolidarea competențelor cognitive și metacognitive prin introducerea și exersarea strategiilor metacognitive (de citire, scriere), care să permită studenților să-și monitorizeze și să-și regleze propriul proces de învățare și comunicare;
3. Îmbunătățirea calității predării și învățării limbajului prin integrarea domeniilor: fonologic, morfologic și lexical, care să răspundă atât nevoilor cognitive, cât și celor afective ale studenților, adaptată contextului lingvistic;
4. Prezentarea fenomenului de achiziționare lingvistică într-un mod accesibil, care să stimuleze motivația și interesul afectiv;
5. Dezvoltarea abilităților de utilizare a sistemului fonologic, gramatical și lexical al limbii engleze în producerea, traducerea și interacțiunea verbală, prin metode care activează atât domeniul cognitiv, cât și pe cel metacognitiv;
6. Analiza studiilor de caz, în contextul tradițiilor lingvistice, cu accent pe dezvoltarea strategiilor metacognitive în interpretarea și înțelegerea fenomenelor lingvistice.

Programul de intervenție privind dezvoltarea abilităților de exprimare în limba engleză prin dezvoltarea domeniilor cognitiv, metacognitiv și afectiv, și a capacității de autocontrol în comunicare este dezvoltat în cadrul cursului *Probleme filosofice ale lingvisticii*. Programul de formare se bazează pe înțelegerea trăsăturilor comune ale limbajului, precum și pe explorarea teoriilor și dimensiunilor

fonologice, morfologice, lexicale ale limbii engleze ca un sistem de semne. Acest sistem ridică întrebări despre relația dintre cunoaștere și limbaj. Activitățile cursului sunt axate pe exersarea structurilor de bază ale limbii engleze, învățarea unor concepte fundamentale din domeniul lingvisticii și dezvoltarea de către studenți a unui vocabular specializat care să le permită descrierea limbii din perspective lingvistice, filosofice, culturale și sociale.

În contextul acestui program de intervenție ținut în limba engleză s-a pus accent pe studierea școlilor lingvistice, pe sarcini aplicative și exercitii reflexive, prin implicarea strategiilor cognitive și metacognitive, utilizând metode de predare interactive și bazate pe participarea activă a studenților; s-a lucrat în grupuri mici, diferențiat cu integrarea resurselor educaționale digitale online, astfel încât studenții să poată învăța în funcție de propriile lor nevoi. Paralel cu programul de intervenție, studenții au fost implicați activ într-un program extracurs, adaptat nivelului fiecăruia, care a inclus participarea la seminare, ateliere, cursuri de formare, vizite de studiu și conferințe.

Experimentul formativ a utilizat metode precum studiul de caz (pentru identificarea trăsăturilor de bază a fiecărei școli lingvistice) și portofoliul lingvistic reflexiv (prin colectarea, reflectarea și comentarea fragmentelor de limbaj care ilustrează varii paradigme fonologice, morfologice). Evaluarea s-a realizat prin analiza produselor activității (jurnale de reflecție, protocoale în voce tare, teste, eseuri, compuneri etc.), analiza proiectelor realizate în cadrul și în afara programului de intervenție. Etapa de post-test a urmărit să identifice schimbările apărute în cazul grupului experimental, ca urmare a programului de intervenție privind dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză prin dezvoltarea domeniilor cognitiv, metacognitiv și afectiv, și a capacității de autocontrol în comunicare în limba engleză.

Rezultatele obținute de grupul experimental au înregistrat o creștere semnificativă, evidențiind progresul studenților ca urmare a aplicării programului de intervenție. Pentru nivelul înalt și mediu, ce demonstrează eficacitatea programului de formare. Ca rezultat al aplicării intervenției pedagogice, s-a înregistrat o ameliorare vădită a modului de comunicare și a capacității de autocontrol în comunicare manifestate în timpul activităților educa-

ționale. Acestea pot îmbunătăți procesul de predare și comunicarea dintre profesor și student, conform principiilor didacticii moderne, și pot ajuta la evitarea problemelor în comunicare.

Studentii pedagogi, care au trecut de la un nivel scăzut la unul mediu/înalt, în capacitatea de autocontrol în comunicare, nu întâmpină dificultăți în gestionarea comportamentului lor verbal în relațiile cu ceilalți și cu ei înșiși, în reglarea procesului de învățare și evaluare, în aprecierea propriei paradigmă verbale, și în integrarea în cultura socială a grupului din care fac parte. Ei sunt motivați, sunt sensibili, creativi și se simt mulțumiți de procesul lor de învățare și de rezultatele obținute. Datele experimentale, calculate prin punctajele și procentele din chestionare, ajută la identificarea nivelurilor dezvoltării competențelor de comunicare în limba străină, și abilității de a-și controla, și gestiona propriul comportament verbal în timpul comunicării (vezi Tab. 2.).

Concluzii:

Programul de intervenție a contribuit semnificativ la centrarea pe student, prin implicarea activă a acestuia în procesul de comunicare și dezvoltare a strategiilor de autoreglare, în concordanță cu obiectivul de promovare a unui proces educațional centrat pe nevoile studenților.

S-a observat o îmbunătățire clară a calității predării- învățării limbii engleze, prin activități reflexive desfășurate într-un mediu afectiv favorabil, care au permis studenților să-și identifice stilul de învățare și să-și regleze strategiile cognitive și metacognitive de comunicare.

Participarea activă la seminare și ateliere, la analiza studiilor de caz și elaborarea portofoliului lingvistic alături de reflecția în jurnalele reflexive și activitățile extracurriculare, a oferit o viziune integrată asupra achiziției competențelor de comunicare în limba engleză.

Studentii au demonstrat progrese semnificative în folosirea corectă a aspectelor fonologice, gramaticale și lexicale în contexte reale de comunicare, iar

dezvoltarea metacogniției i-a ajutat să-și autoevalueze/autoregleze rezultatele.

Analiza și interpretarea studiilor de caz în limba engleză, prin metode interactive, a consolidat legătura dintre competențele cognitive și metacognitive, și a stimulat motivația internă.

Cel mai important progres a fost observat la nivelul capacității de autocontrol în comunicare, inclusiv în gestionarea emoțiilor și adaptarea comportamentului verbal în funcție de context – rezultate ce reflectă eficiența implementării strategiilor cognitive și metacognitive.

Studentii pedagogi au dezvoltat abilități de lideri, și-au asumat responsabilitatea pentru deciziile și acțiunile lor, au colectat și analizat informații pe cont propriu, și-au stimulat gândirea creativă și au aplicat cunoștințele teoretice în practică. De asemenea, au arătat perseverență și atenție la detalii. Toate aceste aspecte au ajutat la dezvoltarea dorinței și capacității de a sprijini și colabora cu ceilalți, ceea ce a dus la creșterea toleranței în grup și la reducerea stresului în timpul orelor de curs.

Activitățile remediale, desfășurate fie în grupuri mici, fie individual, cu sarcini adaptate nevoilor fiecărui student, au creat o atmosferă specială care a condus la creșterea stimei de sine și a încrederii în propriile forțe.

S-au format relații educaționale noi între profesor și studenții-pedagogi în cadrul universității, bazate pe încredere reciprocă, și o comunicare liberă, fără constrângerile discursului tradițional.

Colaborarea în echipă, prezentarea rezultatelor și evaluările formative și sumative au contribuit la o schimbare pozitivă în capacitatea studenților de a-și controla comunicarea în limba engleză.

Cel mai esențial progres a rezultat în depășirea fricii de a vorbi în fața clasei sau a altor persoane. Aceste rezultate arată că intervențiile pedagogice centrate pe dezvoltarea abilităților de comunicare și autocontrol contribuie semnificativ la creșterea încrederii studenților și la îmbunătățirea performanțelor lor în limba străină.

Tabelul 2. Nivelurile dezvoltării competențelor de comunicare și capacității de autocontrol în comunicare

Scăzut				Mediu				Înalt			
Pre- test		Post- test		Pre- test		Post- test		Pre- test		Post- test	
Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor
35,0%	32,0%	4,0%	30,0%	55,0%	58,0%	80,0%	60,0%	10,0%	10,0%	16,0%	10,0%

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. NICOLA I. Pedagogie. Bucuresti: Editura Didactică și Pedagogică, 1994 ISBN 973-30-2342-6.
2. KRASHEN S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982
3. ESTES W. Linguistic Functions in Cognitive Theory. Vol. 6. Psychology Press, 2014
4. LIGHTBROWN P.M., SPADA N. How Languages are Learned, 3rd Edn. Oxford: Oxford University Press, 2006
5. CHOMSKY N. Language and Mind. Third Edition. Cambridge University Press, NY, 2006
6. COJOCARU-BOROZAN M. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2011 DH 30-13.00.01-27.03.08
7. ATKINSON R. C. Ingredients for a Theory of Instruction, *American Psychologist*, 1972, 27, 921- 931. <https://doi.org/10.1037/h0033572>
8. STRANGOR C. Introduction to Psychology. Flat World Knowledge, 2010
9. ESTES W. Approaches to Human Learning and Motivation. Vol. 3. Psychology Press, 2014
10. GRIGORE E., MACRI C. Stiluri de predare, stiluri de învățare, modulul trei, 2011. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 –2013
11. VEENMAN M. V. J., B. VAN HOUT WOLTERS P., AFFLERBACH P. Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations, *Metacognition and Learning*, 2006, 1(1), 3-14. 10.1007/s11409-006-6893-0
12. GHAPANCHI Z., ATEFEH T. Roles of Linguistic Knowledge, Metacognitive Knowledge and Metacognitive Strategy use in Speaking and Listening Proficiency of Iranian EFL Learners, *World Journal of Education*, 2012, Vol.2, 64- 75. <https://doi.org/10.5430/wje.v2n4p64>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.05>
CZU: 17:37.015:374=111

ETHICS, VALUES AND COMMUNICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

Vica ANTON,

Head of the Selection and Evaluation Department
of the „Ștefan cel Mare” Academy of the MAI,
candidate 4th year, f/r

„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau, RM

ORCID: 0009-0007-65219758

E-mail: antonvica84@gmail.com

Summary. Particularly forceful institutions such as the Ministry of Internal Affairs often adopt a clearly defined set of core values to distinguish themselves and to guide their internal operations and public service. These values, which may include integrity, accountability, impartiality, and respect, serve as the foundation upon which the institution builds trust, both internally among employees and externally with the public. The continued nurturing and maintenance of these values is essential to the growth, stability, and credibility of the institution over time. Starting from a broader perspective, we recognize that such values are not only crucial for the overall development of the institution but also play a key role in enhancing the productivity and morale of each individual employee. When employees align with the institution's values, they are more likely to perform their duties with commitment and a clear sense of purpose. Understanding the importance and role of these values empowers individuals to apply them more effectively in their daily work, thereby supporting organizational goals while advancing their own professional development. In this context, ethics and professional communication emerge as essential tools. They help uphold the core values of the institution by ensuring that conduct remains respectful, transparent, and consistent. In this article, we explore the concepts of ethics and professional communication in detail. We define the core values necessary for employees, examine how these values contribute to institutional culture, and highlight their specific relevance within the Ministry of Internal Affairs. Our aim is to emphasize the critical role values play in maintaining a strong, cohesive, and effective workplace.

Keywords: Ministry of Internal Affairs, values, communication, ethics, policemen.

ETICĂ, VALORI ȘI COMUNICARE ÎN CADRUL MINISTERULUI AFACERILOR INTERNE

Rezumat. Instituții deosebit de puternice, cum ar fi Ministerul Afacerilor Interne, adoptă adesea un set clar definit de valori fundamentale pentru a se distinge și pentru a-și ghida operațiunile interne și serviciul public. Aceste valori, care pot include integritatea, responsabilitatea, imparțialitatea și respectul, servesc drept fundament pe care instituția construiește încredere, atât intern, în rândul angajaților, cât și extern, cu publicul. Cultivarea și menținerea continuă a acestor valori sunt esențiale pentru creșterea, stabilitatea și credibilitatea instituției în timp. Pornind dintr-o perspectivă mai largă, recunoaștem că astfel de valori nu sunt doar cruciale pentru dezvoltarea generală a instituției, ci joacă și un rol cheie în creșterea productivității și a moralului fiecărui angajat. Atunci când angajații se aliniază valorilor instituției, este mai probabil să își îndeplinească atribuțiile cu angajament și un simț clar al scopului. Înțelegerea importanței și rolului acestor valori îi împuternicește pe indivizi să le aplice mai eficient în munca lor zilnică, susținând astfel obiectivele organizaționale, promovând în același timp propria dezvoltare profesională. În acest context, etica și comunicarea profesională apar ca instrumente esențiale. Acestea ajută la susținerea valorilor fundamentale ale instituției, asigurându-se că un comportament rămâne respectuos, transparent și consecvent. În acest articol, explorăm în detaliu conceptele de etică și comunicare profesională. Definim valorile fundamentale necesare angajaților, examinăm modul în care aceste valori contribuie la cultura instituțională și evidențiem relevanța lor specifică în cadrul Ministerului Afacerilor Interne. Scopul nostru este de a sublinia rolul esențial pe care îl joacă valorile în menținerea unui loc de muncă puternic, coeziv și eficient.

Cuvinte cheie: Ministerul Afacerilor Interne, valori, comunicare, etică, polițiști.

Introduction. Currently, the Ministry of Internal Affairs (MIA) places great emphasis on the personal development of employees, realizing how important this fact is in the performance of each individual's service duties. Their personality largely depends on the productivity of work within the subdivision they represent, job satisfaction and last but not least the results obtained in the service line, which are directly proportional to the satisfaction of civil society, their safety and increasing the image of the MIA. When we talk about employee development, we are particularly referring to their ethics, values and communication [1].

Discussions. The Code of Ethics for MIA employees sets standards for integrity, professionalism and responsibility. Service performance behavior must exemplify honesty and respect for the law [3]. If we refer to the values necessary for the MIA employees, they are fundamental and represent the essential pillars that guide the activity and behavior of employees. These values not only influence the efficiency and professionalism of the institution, but also contribute to the building of a relationship of trust and collaboration between the institution and the community. In this context, values such as integrity, respect, responsibility, compassion, professionalism, fairness and loyalty play crucial roles in ensuring the optimal functioning of MIA employees [9].

The prodigious activity can only be carried out through constructive communication and within the MIA it is essential exclusively for the efficient coordination of activities and for ensuring a quick and well-informed reaction in emergency situations.

Particularly law enforcement institutions such as the MIA often adopt a set of core values and professional ethics to distinguish themselves. Their continuous feeding and maintenance are essential for the development of the institution, but also for granting trust in society. Starting from the general to the particular, we realize that both the ethics and the values of each police employee are very important for the work productivity but also for the communication process. Understanding the importance and roles of different values can enable you to apply them more effectively in the workplace and help you achieve your career goals [10].

Professional ethics in the context of MIA is essential for ensuring fair and responsible behavior on the part of employees and for maintaining public confidence in law-and-order institutions. Professional ethics refers to the observance of a set of

principles and standards that govern the behavior and decisions of employees in the performance of their duties [11].

Communication plays an essential role in the activity of the police, having a significant impact on their efficiency, effectiveness and relations with the community and with each other. Here are some key aspects of the role of communication in the police context [13]:

1. Coordination of efforts and resources;
 - *Real-time coordination:* In complex operations or emergency situations, police officers must communicate effectively to coordinate team efforts.
 - *Planning and implementation:* Communication between different departments and units enables the planning and implementation of security and intervention strategies, ensuring the correct allocation of resources and the appropriate distribution of tasks.
2. Incident prevention and resolution:
 - *Crime prevention:* Communicating with the community helps to identify security issues and develop preventative strategies.
 - *Incident resolution:* During an incident, police officers must communicate effectively to gather information, coordinate the response and ensure the safety of all involved.
3. Maintaining positive community relations:
 - *Trust building:* Open and transparent communication helps build and maintain trust among the community.
 - *Crisis management:* Police must provide accurate updates and clarify safety measures to prevent panic and misinformation.
4. Internal efficiency improvement:
 - *Training and instructions:* Communication is vital to police training and education. New procedures, rules and techniques are communicated through formal communication channels, ensuring that all team members are well trained.
 - *Feedback and evaluation:* Effective internal communication enables feedback to be collected and provided, helping to evaluate performance and identify opportunities for improvement.
5. Resource and information management:
 - *Information distribution:* Effective communication ensures that critical information is shared correctly and in a timely manner among team members.

- *Document management*: Communication also includes managing and updating of relevant documentation, ensuring that all records are correct and accessible to all who need them.
- 6. Ensuring compliance with law and order:
 - *Law enforcement*: Clear communication of regulations and laws to the public helps to ensure compliance.
 - *Conflict resolution*: In conflict situations, communication skills are essential for de-escalating tense situations and finding peaceful solutions.

In the police context, communication can be divided into four main categories: internal and external, horizontally and vertically, and each type of communication plays a specific role in the smooth functioning of the organization [12].

Internal Communication-

1. *Vertical communication*:

- *Ascendant*: It refers to information flowing from subordinates to superiors.
- *Descendant*: The information that is transmitted from superiors to subordinates.

2. *Horizontal communication*:

It refers to the exchange of information between colleagues at the same level or between different functional units.

External Communication-

1. *Vertical Communication*:

- *Ascendant*: In this direction, information is transmitted from the institution to the general public or other external entities.
- *Descendant*: It refers to the way in which information is passed from external entities to the police.

2. *Horizontal Communication*:

This refers to the interaction between the police and other external organizations or entities, such as non-governmental organizations, educational institutions or other law enforcement agencies.

Thus, communication is the foundation on which the efficiency and success of police activities is

based. Good communication ensures that all aspects of operations are managed correctly, that community relations are maintained and that all resources are used optimally.

Values are guidelines or principles that police officers use to make decisions and determine courses of action. These can range from being general and inclusive, such as providing excellent services to civil society if we refer to MIA, to being more specific and focused, such as providing a safe working environment.

In this article, we define what ethics are, what are the values of MIA employees and discuss the importance of communication within MIA.

The purpose of the research: establishing the prevailing values among MIA employees

Research hypothesis:

H1. We assume that there are statistical differences between the values of MIA employees according to gender;

H2. We assume that there are statistical differences between the levels of communication among MIA employees according to gender.

Research objectives:

1. Researching specialized literature in order to determine the conceptualization of ethics, values, communication;
2. Evaluation of values and levels of communication among MIA employees;
3. Presentation of the results of the assessment of values and levels of communication among MIA employees according to gender;
4. Presentation of the results of the assessment of values and levels of communication among MIA employees depending on the position held (leadership/execution);
5. Formulation of research conclusions and development of relevant recommendations.

Research methods:

The sample was made up of 70 subjects, aged between 25 and 45, employees of the public order (57% of subjects are male and 43% female).

Table 1. Distribution of subjects by gender

	Frequency	Percentage	Valid Percentage	Cumulative Percentage
Male	57	57.0	57.0	100.0
Female	43	43.0	43.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Table 2. Distribution of subjects by age

	N	Minimum	Maximum	Average
Age	100	25	45	35

The research used the reduced version V21 of the Values Assessment Questionnaire (Monica Albu) and the COS-1 communicative and organizational skills assessment test (V.V. Sineavski, B.A. Fedorişin) and for our study we only involved the data regarding the level of communication [8].

Research tools

The Values Assessment Questionnaire contains 36 sentences that are short descriptions of people and aims to assess various values: *professional recognition*; *authority*; *social relations*; *autonomy*; *safety*; *compliance with the rules*; *challenge*.

The communicative and organizational skills evaluation test COS-1 (V.V. Sineavski, B.A. Fedorişin) is developed based on the principle of self-analysis and self-assessment of the behavior of the tested subject in one situation or another. The content of the test takes a series of situations from everyday experience. The results obtained after testing indicate the current level of communication skills: *very low*, *low*, *medium*, *high*, *very high*.

Results achieved

The collected data were statistically processed and denote the following connotation:

From the results obtained (fig. 1) we conclude that MIA employees have a significant percentage of the values of *compliance with the rules* – 41% and *social relations* – 29%. We can attribute this percentage to the fact that being active within the MIA means having contact with people and social relations are an indispensable factor in police activity if we refer to the values of *social relations*, and at the same time due to the fact that the MIA institution is a hierarchical, closed system and compliance with the rules is one of the significant values of each employee.

Compliance with the rules is essential in the work of the police to ensure legality, fairness and efficiency in law enforcement.

It should be noted that the values like *challenge* – 0%, *autonomy* – 5%, *safety* – 9%, *professional recognition* – 5%, *authority* – 11%, have an insignificant percentage, but are still quite important in managerial activity.

Given the fact that the police profession is a masculinized one, we considered it appropriate to identify the gender characteristics able to give a distinctive touch to the values held by MIA employees (fig. 2), [2, 4, 6].

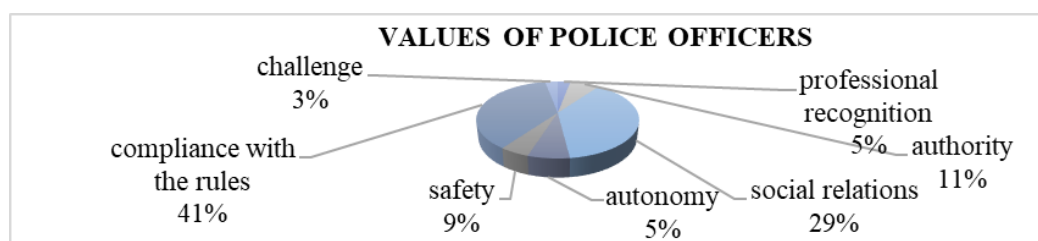


Figure 1. The results of values for MIA employees

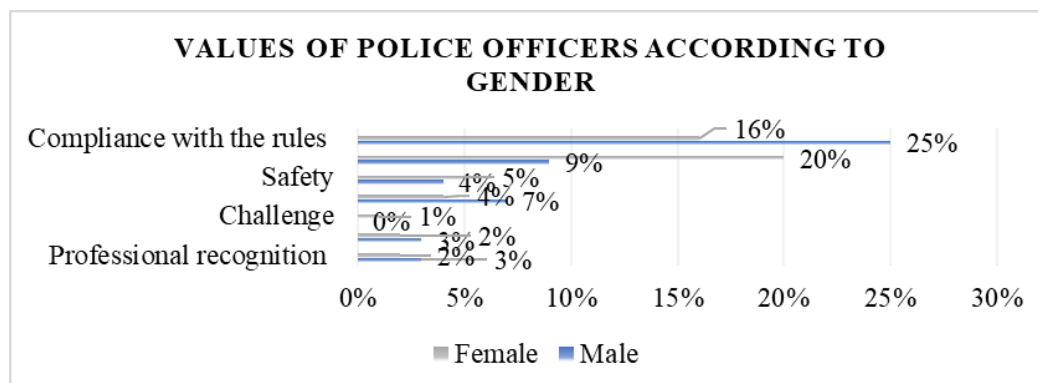


Figure 2. The results of the values of MIA employees according to gender

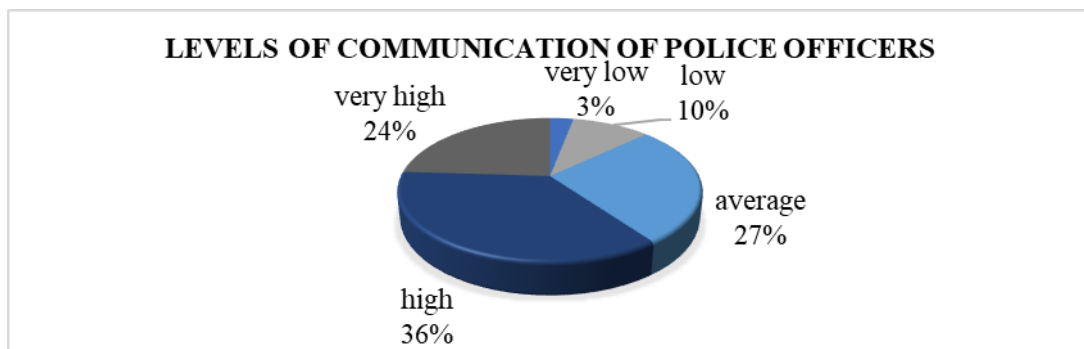


Figure 3. Communication levels among MIA employees

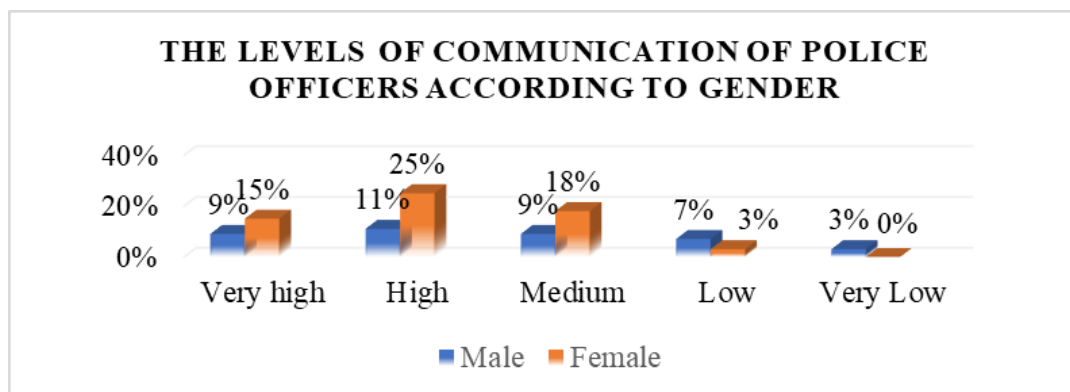


Figure 4. The results of communication levels among MIA employees according to gender

The results show that both male and female applicants obtained insignificant rates of the values: *Professional recognition* (3% men, 2% women), *Autonomy* (3% men, 2% women), *Challenge* (0% men, 1% women), *Authority* (7% men, 4% women), *Safety* (4% men, 5% women), and more significant rates of values like *Social relations* (9% men, 20% women), *Compliance with the rules* (25% men, 16% women).

Thus, figure no. 2 shows that male employees have a higher level of values such as *Compliance with the Rules*, which are influenced by factors such as organizational culture, professional training, experience and the specific context in which the activity is carried out, and female employees have a higher level of values as *Social Relations*.

Regarding the level of communication among MIA employees, we note (fig. 3) that the highest percentage achieved the *high level* of communication (36%), followed by the *very high level* (24%) and the *medium level* (27%), and the other levels achieved a much lower rate (*low*-10%, *very low*-3%).

The next step of our study was to identify gender differences regarding the communication levels of MIA employees.

Figure 4 shows that female police officers have a higher percentage at *very high* -15%, *high* - 25%, *medium* - 18% communication levels, while men show a higher percentage at *low level* - 7% and *very low* - 3%.

Factors influencing sociability are personality traits: extroversion, neuroticism, experiences and environment, early socialization, culture and social norms.

Conclusions

In conclusion, we note that ethics, values and professional communication are not just a set of abstract rules, but are essential principles that contribute to building and maintaining a healthy and efficient work environment. By respecting truthfulness, confidentiality, fairness, objectivity and accountability, professionals can ensure transparent and high-quality communication that supports organizational success and the development of harmonious working relationships. In an increasingly complex and interconnected professional world, a commitment to communication ethics becomes an essential value for the prosperity and integrity of any institution.

Thus, general values are essential for the harmonious functioning of society and for personal and collective development. The diversity of values reflects the plurality of cultures and human experiences, and their influence on human behavior is deep and complex. In a constantly changing society, adaptation and evolution of values are essential to maintain relevance and promote a fairer and more harmonious future [5].

Ethics, values and professional communication are fundamental to the success and integrity of police activity. Adherence to ethical principles ensures integrity and accountability in law enforcement, core values help build a healthy organizational culture, and effective communication facilitates coordination and interaction in a way that promotes public safety and trust. In an environment as complex and challenging as policing, commitment to these essential principles is crucial to maintaining a fair justice system and promoting a safer and more cohesive community [7].

As for the hypothesis *H1: We assume that there are statistical differences between the values of MIA employees according to gender*, it was confirmed only for some values of MIA employees. It was statistically demonstrated that there are differences in the manifestation of values depending on the gender variable. The comparative analysis according to the gender variable demonstrated the existence of statistically significant differences in the manifestation of the values as *Social Relations* and *Compliance with the Rules*, and insignificant differences in the values as *Professional Recognition*, *Autonomy*, *Challenge*, *Authority*, *Safety*.

Thus, female police officers emphasize the values of *Social Relations*, while male police officers emphasize *Compliance with the Rules*.

Gender differences are often characterized by higher scores on a given value, on average. This means that women, on average, are gentler and more altruistic than men. However, such a finding

does not rule out the fact that men may also experience states of gentleness and altruism, and that some men may even score higher on these traits than some women. Gender differences in mean scores do not imply that men and women only experience states at opposite ends of the trait spectrum, on the contrary, there may be significant differences along with a high degree of overlap between the distributions of men and women (Hyde, 2005).

Even though female police officers emphasize social relationships to a greater extent than male police officers, due to the levels of communication and gender norms that influence how they interact and collaborate, it is nevertheless essential to avoid generalizations and to recognize the diversity of approaches and work styles between individuals. In a force institution, values such as *social relations* are important to all employees, and fostering a respectful and collaborative work environment can bring significant benefits to team efficiency and morale.

With reference to the hypothesis *H2: We assume that there are statistical differences between the levels of communication among MIA employees according to gender*, we can specify that it has been confirmed. Female police officers are more sociable compared to male police officers.

Sociability refers to the tendency and ability to interact and communicate effectively with others. It is an important aspect of social interactions, whether we are talking about personal or professional life. Sociability is an important personality trait that influences the way we interact with others and build our personal and professional relationships. Although general trends in sociability may vary between sexes and between individuals, it is essential to recognize the diversity and complexity of human behavior. Understanding of sociability and the factors that influence it can help improve social interactions and develop healthy and productive relationships.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. CRANK J.P. *Understanding Police Culture*. Anderson Publishing. Cincinnati, OH. 1997. ISBN 9781583605455.
2. COSTA P. T., Jr. TERRACCIANO A., McCrae R. R. Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. In: *J. Pers. Soc. Psychol*, 2001. 81, pp. 322–331. ISSN: 11519935.
3. DECISION No. 629 of 08-08-2017 *regarding the approval of the Code of Ethics and Deontology of the civil servant with special status within the Ministry of Internal Affairs*.

4. FEINGOLD A. Gender differences in personality: a meta-analysis. In: *Psychol. Bull*, 1994. 116, pp. 429–456. ISSN: 7809307.
5. HUITT W. *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2004. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (accessed 31.07.2024).
6. HYDE, J. S. The gender similarities hypothesis. In: *Am. Psychol*, 2005. 60, pp. 581–592. ISSN: 16173891.
7. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2014. 256 p. ISBN 9736817636.
8. MICLEA, M., CRIȘAN, M., NEDELCU, M., MANASRA, M., NEGRU, O., SAVU, M. *Cognitrom career planner. CCPonline, CCPintranet. Career counseling. Techniques and methods for the 21st century*, Cluj-Napoca, ASCR Publishing House, 2013. ISBN 978973797390-0.
9. PIVNICERU, M.-M., LUCA, C. *Deontology of the Magistrate Profession. Contemporary landmarks*. Bucharest: Hamangiu, 2008. ISBN 9781945298288.
10. ROBBINS S.P., JUDGE T.A., STRETCH R.T., BUHLER P.M. *Instructor Manual: Essential of Organizational Behavior*. 2008. [http://www.graduate.au.edu/download/content/file/school%20of%20business/MBA%20ProD&E %20Comprehensive/ProMBAEveB3/Robbins_CH03.pdf](http://www.graduate.au.edu/download/content/file/school%20of%20business/MBA%20ProD&E%20Comprehensive/ProMBAEveB3/Robbins_CH03.pdf) (accessed 25.08.2024).
11. SÂRBU, T. *Ethics, Values and Moral Virtues*. Iași: Publishing House of the Academic Society "Matei Teiu Botez", 2005. ISBN 9789975914918.
12. SINGER P. *Treatise on Ethics*. Iași: Polirom, 2006. 605 p. Thagard P. *What are Values? Values are mind-brain processes that combine cognition and emotion. Hot Thought*, 2013. <https://www.psychology-today.com/blog/hotthought/201304/what-are-values> (accessed 26.08.2024).
13. SINEAVSKI V.V., FEDORIȘIN B. A. *Diagnosis of Communication and Organizational Skills*. <https://ru.scribd.com/document/452537974/teste> (accessed 22.07.2024)

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.06>
CZU: 37.015:377:159.9:33

METODOLOGIA GHIDĂRII STUDIULUI INDIVIDUAL AL ELEVILOR ÎN CADRUL DISCIPLINEI „BAZELE CONTABILITĂȚII”

Natalia CHERADI,

*doctor în științe ale comunicării, lector universitar,
Academia de Studii Economice din Moldova, RM*

ORCID ID: 0000-0002-8261-6815

E-mail: cheradi@lib.ase.md

Nadejda BOȘCANEANU,

*grad didactic superior, profesoară de discipline economice,
Colegiul Național de Comerț al ASEM, RM*

ORCID ID: 0000-0003-4141-8676

E-mail: boscaneanu.nadejda@ase.md

Rezumat: *Lucrarea de față are ca scop punerea în evidență a procesului de ghidare a studiului individual al elevilor. Învățarea autoreglată constituie modalitatea de bază a realizării studiului individual și desemnează un proces de achiziționare în mod independent a experienței cognitive noi. Un factor important re influențează motivația de a învăța individual este percepția autoeficienței, cu repercusiuni în plan emoțional. Sunt prezentate etapele procesului de ghidare a studiului individual: planificarea, elaborarea sarcinilor, monitorizare, evaluarea cu referire la disciplina predată „Bazele contabilității” de unul dintre autori. Lucrul individual proiectat și monitorizat continuu contribuie la formarea competențelor elevilor din învățământul profesional tehnic. În perspectivă managerială, ghidarea studiului individual reprezintă activitatea de: planificare, îndrumare și orientare, monitorizare, evaluare a rezultatelor obținute în procesul studiului individual, prin raportare la finalitățile precizate în curriculumul disciplinar. Profesorul trebuie să cunoască foarte bine elevii pentru a determina criteriul de stabilire a obiectivelor, dar și de monitorizare și evaluare a rezultatelor obținute prin studiul individual. Criteriul de elaborare și stabilire a obiectivelor studiului individual trebuie să se bazeze pe formularea explicită a acestora, căci formularea corectă a obiectivelor indică clar finalitatea urmărită prin activitate. O formulare corectă a obiectivelor facilitează o evaluare obiectivă. Indiferent de modul în care sunt definite scopurile, acestea au puterea unor criterii de selecție a materialelor didactice, a conținuturilor, a dezvoltării procedurilor de instruire în ansamblu și de pregătire a instrumentelor de evaluare.*

Cuvinte-cheie: *studiul individual, autoeficiență, formarea competențelor, învățământul profesional tehnic.*

THE METHODOLOGY OF THE INDIVIDUAL STUDY GUIDING OF THE STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING „THE BASICS OF ACCOUNTING”

Summary: *The purpose of this paper is to describe and highlight the process of individual study guidance of the students. Self-regulated learning is the basic way of accomplishing individual study and denotes a process of independently acquiring new cognitive experience. An important factor influencing the motivation to learn individually is the perception of self-efficacy, with emotional repercussions. Here are presented the stages of the individual study guiding process: planning, task development, monitoring, evaluation with reference to the discipline taught by the author “The basics of accounting”. The individually designed and continuously monitored work contributes to the formation of the skills of the students involved in vocational technical education. From a managerial perspective, guiding individual study represents the activity of: planning, guidance and orientation, monitoring, evaluation of the results obtained in the individual study process, by reporting to the goals specified in the disciplinary curriculum. The teacher must know the students very well in order to determine the criterion for establishing the objectives, but also for monitoring and evaluating the results obtained through individual study. The criterion for developing and establishing the objectives of individual study must be based on their explicit formulation, because the correct formulation of the objectives clearly indicates the purpose pursued by the activity. A correct formulation of the objectives facilitates an objective evaluation. Regardless of how the goals are defined, they have the power of criteria for selecting teaching materials, contents, developing overall training procedures and preparing evaluation tools.*

Keywords: *individual study, self-efficacy, skills training, technical vocational education.*

Introducere. În noua concepție a învățământului profesional tehnic, pe lângă activitățile organizate în sala de curs, un rol aparte îl are *studiul individual ghidat de către profesor*, ce necesită implicarea elevului într-o *învățare autoreglată*. Învățarea autoreglată constituie modalitatea de bază a realizării studiului individual. Constatăm că pedagogia modernă repune studiul individual la locul său, fără a-l substitui activității în clasă, în colegiu sau în universitate. Aceasta se explică prin faptul că studiul individual are avantajele inițiativei subiectului educațional, al efortului personal depus de acesta pentru găsirea materialului, pentru analiza, înțelegerea și evaluarea fenomenului studiat. Mai mulți autori din România și din Republica Moldova abordează fenomenul studiului individual al studenților și elevilor ca element indispensabil în formarea competențelor [2; 7-10].

În practica învățământului profesional tehnic devine tot mai importantă stabilirea metodelor de ghidare a studiului individual. Această abordare constă în faptul că obiectivele de învățare sunt îndreptate spre formarea de competențe pentru a rezolva sarcini practice concrete în cadrul disciplinei predate.

Metodologia de cercetare. Metodologia se axează pe astfel de metode, precum analiza și sinteza, inducția și deducția, descrierea, compararea. A fost realizată documentarea și analiza surselor bibliografice existente cu referire la metodologia ghidării studiului individual. În rezultatul cercetării sunt propuse un șir de tehnici specifice pentru dezvoltarea capacității de lucru individual a elevilor din Colegiul Național de Comerț în cadrul disciplinei „Bazele contabilității”. A fost instituită lista produselor învățării, ce urmează a fi elaborate de către elevi prin intermediul studiului individual, cu specificarea criteriilor de elaborare și de evaluare a acestor produse.

Învățarea autoreglată desemnează un proces de achiziționare în mod independent a experienței cognitive noi; este o activitate bazată pe autoresponsabilizare, oferind acelor care învață șansa de a fi mai activi și de a lua decizii de sine stătător. Este important că elevii își stabilesc în mod individual obiectivele de învățare, aleg conținutul, strategiile, metodele și tehnicile necesare de studiere, apreciază obiectiv rezultatele obținute [10].

Conform cercetărilor din domeniu, referitor la *studiul individual*, ca formă de organizare a proce-

sului de învățământ, autoarea Stupacenco L. precizează: „fiecare elev lucrează singur asupra unui criteriu bine stabilit, având propriile materiale și spațiu, percepend sarcina ca relevantă și importantă și utilizând ajutorul profesorului ca pe o resursă” [11, p. 62].

În perspectivă managerială, ghidarea studiului individual reprezintă activitatea de planificare, îndrumare și orientare, monitorizare, evaluare a rezultatelor obținute în procesul studiului individual, prin raportare la finalitățile precizate în curriculum-ul disciplinar.

Obiectivele studiului individual constau în „stimularea creativității și încurajarea inițiativei elevilor; promovarea independenței de lucru, conform ritmului propriu, stilului de învățare, intereselor, motivațiilor; raționalizarea timpului de acces la informație; creșterea calității învățării, ca urmare a creșterii motivației și interesului; evaluarea formativă permanentă pentru estimarea progresului și ajustarea traseului de instruire” [2, p. 31].

Pentru a organiza studiul individual ghidat este necesar să se ia în considerare că elevii învață foarte bine atunci când se pune accent pe satisfacerea motivelor personale de angajare în activitatea de învățare. Motivele pot include: nevoia de a învăța ceva pentru a putea completa o activitate sau o acțiune specifică; dorința de a obține noi experiențe; nevoia de a deveni competent; nevoia de succes; nevoia de a se implica și interacționa cu alții [10].

Un factor important ce influențează motivația de a învăța individual este percepția autoeficienței, cu repercusiuni în plan emoțional. Informații despre propria eficiență se culeg din performanța în sarcini anterioare în cadrul orelor, din experiențele altora sau comunicare directă, verbală [8]. Este important că studiul individual necesită orientarea pozitivă a elevilor față de sarcinile preconizate, autoimplicare, perseverență în atingerea scopurilor propuse. Este oportun ca elevii să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare; să-și dezvolte capacitățile de analiză și sinteză; să manifeste originalitate și creativitate; să-și identifice propriile necesități de cunoaștere pe domeniul specializării și propriul stil de învățare în vederea facilitării acțiunii de învățare.

Conform *Ghidului practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic*, recomandat de Ministrul Educației și Cercetării în anul 2024, „descrierea studiului individual ghidat

de profesor va include materiile propuse pentru studiul individual, produsele ce urmează a fi elaborate de către elevi, modalitățile de evaluare și termenii de realizare (în ore), precum și rezultatele învățării care trebuie atinse de către elev” [4, p. 45].

În cadrul studiului individual, elevii pot fi implicați în realizarea unei game variate de produse educaționale, menite să stimuleze gândirea critică, creativitatea și aplicarea cunoștințelor în contexte concrete. Printre cele mai frecvente forme de activitate se regăsesc: referatele, ce presupun cercetare și analiză teoretică; prezentările, ce implică sinteză și comunicare orală eficientă; studiile de caz, prin care elevii aplică cunoștințele în rezolvarea unor situații reale sau ipotetice; proiectele individuale și proiectele în grup, re dezvoltă autonomia, dar și spiritul de colaborare. De asemenea, pot fi propuse portofolii educaționale, ce reflectă progresul și evoluția competențelor pe parcursul unei perioade de timp, precum și produse creative precum modele, machete, afișe sau alte artefacte vizuale ce pun în valoare înțelegerea și aplicarea practică a noțiunilor studiate.

Evaluarea acestor produse se realizează printr-o varietate de metode, adaptate specificului fiecărei activități. Printre acestea se numără: prezentările orale în cadrul orelor, comunicările științifice susținute de elevi, demonstrarea funcționalității modelelor sau machetelor realizate, precum și analiza conținutului portofoliilor. Fiecare dintre aceste modalități de evaluare oferă oportunitatea cadrului didactic de a aprecia produsul final și procesul de învățare, implicarea și nivelul de înțelegere atins de către elevi. Astfel, diversificarea produselor și a metodelor de evaluare în studiul individual contribuie semnificativ la formarea unor competențe transversale, la stimularea interesului pentru învățare și la dezvoltarea unei relații active cu actul educațional.

Cu referire la etapele procesului de ghidare a studiului individual precizăm că, pentru început, acesta necesită o pregătire prealabilă. Pregătirea elevilor către studiul individual presupune actualizarea unor atitudini și comportamente ale elevilor precum: a fi capabil să citești și să înțelegi sensul; a fi capabil de a fixa un obiectiv, a găsi un mijloc pentru a-l realiza și a evalua rezultatul; a fi capabil de a depăși o dificultate și a reveni la activitate, căutând un îndrumător; consultând un document sau un dicționar; a fi capabil de a găsi parteneri de lucru, a organiza o muncă în echipă în funcție de obiectivele

vizate; a fi capabil de a căuta un informator / o sursă de informare sau un document, fără a deranja munca colegilor etc. [11].

La etapa de *planificare a studiului individual* este bine să se elaboreze un ghid, în baza căruia elevul va putea să-și structureze activitatea individuală. În acest ghid se va prezenta: finalitățile așteptate; sarcinile de învățare; criteriile de evaluare a studiului individual; mijloacele de învățare ce pot fi puse în aplicare; instrucțiuni de organizare a muncii; indicații ce permit elevului să-și verifice el însuși succesele și să-și valideze achizițiile.

În această ordine de idei, Pascaru D. deduce că lucrul individual proiectat pentru realizarea finalităților curriculare este determinat de către profesor în baza următoarelor criterii: timpul alocat; dificultatea finalității; nivelul de pregătire și particularitățile individuale ale elevului; perspectiva aplicării rezultatelor; condițiile reale de realizare a procesului didactic [10]. Evident, profesorul trebuie să cunoască foarte bine elevii pentru a determina criteriul de stabilire a obiectivelor, dar și de monitorizare și evaluare a rezultatelor obținute prin studiul individual. Criteriul de elaborare și stabilire a obiectivelor studiului individual trebuie să se bazeze pe formularea explicită a acestora, căci formularea corectă a obiectivelor conduce clar spre finalitatea urmărită prin activitate. O formulare corectă a obiectivelor facilitează o evaluare obiectivă.

De menționat că, indiferent de modul în care sunt definite, scopurile au puterea unor criterii de selecție a materialelor didactice, a conținuturilor, a dezvoltării procedurilor de instruire în ansamblu și de pregătire a instrumentelor de evaluare [3]. De fapt, într-o situație de studiul individual, elevii sunt îndrumați să-și fixeze singuri obiectivele, să se refere la anumite conținuturi de învățat și să pună în aplicare o strategie pentru a le realiza. Ei vor realiza un plan de acțiuni și se vor informa asupra demersului parcurs. La finalizarea procesului, în funcție de rezultatul obținut, trebuie să determine dacă strategia lor a fost sau nu adecvată.

Forma studiului individual trebuie aleasă în așa mod încât să asigure continuitatea și durabilitatea în formarea competențelor. În fața profesorului apare problema ce formă de lucru individual (portofoliu, referat, caiet de sarcini etc.) să-i propună elevului pentru a forma competența respectivă și a ajunge la produsul final solicitat. Aici este necesară

orientarea către activitățile realizate în cadrul studiului individual la cursuri.

Următoarea etapă a ghidării ține de *elaborarea sarcinilor* pentru studiul individual, acestea fiind coerente obiectivelor, care vor contribui la formarea competențelor finale. În proiectarea studiului individual trebuie să ținem la control sarcinile standard, sarcini pe care trebuie să le atingă elevul la finalul cursului. Putem distinge următoarele condiții de formulare a sarcinilor studiului individual:

- Profesorul formulează sarcinile în consecutivitatea rezolvării lor, determină timpul de realizare a studiului independent, dar și o libertate în prelucrarea materiei;
- Orice sarcină va conține informații despre sursa bibliografică, alte surse de recepționare a conținutului;
- Orice sarcină va conține și modalitatea de rezolvare (scris, oral, plan, desen, diagramă);
- Sarcina trebuie formulată clar și succint [11].

Etapă de monitorizare a studiului individual presupune să se determine clar scopurile monitorizării, volumul și timpul necesar pentru îndeplinirea studiului individual, formele, metodele și strategiile ce se vor folosi până la atingerea rezultatului. Este cazul să precizăm că în cadrul ghidării se realizează o legătură inversă, care arată dacă rezultatele obținute corespund sau nu obiectivelor. În perioada de monitorizare a studiului individual profesorul trebuie să discute cu elevii finalitățile; să elaboreze un grafic semestrial al studiului individual; să aducă la cunoștință perioada de îndeplinire a sarcinii date; să pună la dispoziția elevului lista surselor bibliografice obligatorii ce trebuie valorificate; să informeze elevii despre produsele necesare pentru a fi prezentate în cadrul evaluării finale; să informeze elevii despre condițiile evaluării finale; să ofere elevilor consultații curente [1, p. 32].

Deducem că scopul monitorizării studiului individual constă în *colectarea, analiza și utilizarea sistematică și continuă* a informațiilor cu privire la nivelul de dezvoltare a competențelor elevilor. Deci, în procesul ghidării studiului individual este oportun: observația permanentă asupra studiului individual; evidențierea la timp a schimbărilor ce se produc în învățarea individuală; prevenirea tendințelor negative în desfășurarea procesului; aprecierea efectivității și eficienței de asigurare a activității metodice a studiului individual.

În același timp, monitorizarea studiului individual, va fi eficientă dacă:

- va avea un caracter sistematic, continuu, ciclic, și va conține o informație completă despre studiul individual;
- va asigura efectuarea studiului individual în baza unor grile, utilizând indicatori de performanță identificați, coerenți criteriilor de evaluare [6].

În special, evidențiem că pentru monitorizarea studiului individual, profesorul trebuie să-și formuleze criterii de ghidare a studiului individual. Criteriile se aleg în funcție de obiectivele disciplinei, de particularitățile instituției de învățământ, de specialitatea la care învață elevul, de competențele necesare pentru a fi demonstrate ulterior în câmpul muncii. În final, procesul de ghidare este indisolubil legat de procesul evaluării, conștientizând faptul că scopul monitorizării este tocmai furnizarea unor informații relevante pentru evaluare și luarea deciziilor după caz. Accentul se pune pe evaluarea formativă.

Criteriul de evaluare se bazează pe aprecierea activităților sau a rezultatelor studiului individual, utilizând informațiile obținute pe parcurs. Evident că profesorul trebuie să ofere informații clare despre evaluarea studiului individual, despre metodele de evaluare, despre ceea ce se așteaptă de la ei și despre criteriile ce vor fi aplicate în evaluarea performanțelor proprii.

În scopul realizării unei evaluări obiective și corecte este necesar ca educabilii să cunoască grila de evaluare, distribuirea punctajului în această grilă și modalitatea de stocare (minimum-maximum) la fiecare rubrică. În acest sens, Pascaru D. sugerează ca în cazul evaluării studiului individual să se utilizeze următoarea grilă (Tabelul 1), elaborată în baza indicatorilor și descriptorilor [9].

Conform curriculumului disciplinei „Bazele comunicabilității”, tematica produselor studiului individual este complexă, și include aspectul de valorificare a cunoștințelor teoretice prin activități de investigație, aplicare, favorizând procesul de formare a competențelor specifice disciplinei. Astfel, produsele pe care trebuie să le realizeze elevii prin consultarea cadrului didactic sunt: referat, proiect individual, prezentare, situație de problemă, studiu de caz.

În același timp, credem că reușita procesului de ghidare a studiului individual al elevilor depin-

Tabelul 1. Exemple de evaluare a calității studiului individual cu ajutorul indicatorilor și descriptorilor

Indicatori	Descriptori de performanță			
<i>Achiziții anterioare</i>	Lipsește. Elevul denotă lacune grave în realizarea sarcinii	Elevul demonstrează cunoștințe și abilități elementare	Elevul demonstrează cunoștințe și abilități care permit realizarea sarcinii	Valorificarea deplină a cunoștințelor anterioare. Elevul denotă cunoștințe profunde, creativitate, capacitate de transfer.
<i>Documentare. Acumularea informației</i>	Elevul nu a identificat informații pentru rezolvarea sarcinii	Elevul utilizează informații numai dintr-o singură sursă	Elevul utilizează câteva surse pentru rezolvarea sarcinii	Elevul utilizează diverse surse pentru acumularea informațiilor și realizarea sarcinilor formulate
<i>Realizarea sarcinilor individuale</i>	Nu sunt realizate	Sunt realizate cu abateri substanțiale de la cerințele înaintate	Sunt realizate conform cerințelor	Sunt realizate în corespundere totală cu cerințele înaintate
<i>Atitudine responsabilă, implicare activă și deschiderea spre cooperare</i>	Lipsă de atitudine responsabilă, demotivare totală, lipsă de cooperare	Implicare minimă, lipsă de cooperare	Atitudine responsabilă, implicare pe măsura necesităților, colaborare după caz	Atitudine responsabilă, implicare pleneră, demonstrarea motivației pozitive pentru activitate, deschiderea spre cooperare
<i>Respectarea parametrilor de timp</i>	Nu se încadrează în limita de timp. Neglijență etapele prestabilite	Nu se încadrează în limita de timp. Depășește esențial etapele prestabilite	Se încadrează în limita de timp. Se abate uneori de la etapele temporare intermediare	Respectă limitele de timp prestabilite. Prezintă rezultatele conform etapelor de monitorizare

Sursa: Adaptat după Pascaru Daniela [9].

de esențial de nivelul de dezvoltare a capacității de lucru individual a lor. În acest context, pentru dezvoltarea capacității de studiu individual a elevilor din Colegiul Național de Comerț, noi am exersat în cadrul disciplinei „Bazele contabilității” un șir de tehnici specifice. Aceste tehnici trebuie parcurse de către profesor împreună cu elevii în cadrul orelor, ulterior fiind parcurse de către elevi în cadrul studiului individual. Precizăm că aceste tehnici vizează studiul individual al textului de specialitate și sunt adaptate pentru învățământul profesional tehnic, prin raportare la Ghidul metodologic [4]. Printre acestea se numără: metoda Lecturii Performante, tehnica RÎCAR (*Răsfoire, Întrebări, Citirea propriu-zisă, Aprofundarea mesajului, Recapitulare*),

tehnica SPIR (*Survey, Preview, Inview, Review*), tehnica PQRST (*Preview, Questions, Reading, Summary, Test*), tehnica SQ3R (*Survey, Questions, Read, Recite, Revise*), metoda Învățării prin analiză de conținut, metoda Hărții mentale, tehnica Învățării prin definire, strategia gândirii critice etc.

Elaborarea și evaluarea produselor studiului individual. Pasul doi în demersul nostru formativ a constat în ghidarea studiului individual al elevilor în cadrul disciplinei de specialitate „Bazele contabilității”. Pentru început s-au precizat produsele învățării, ce urmează a fi elaborate de către elevi prin intermediul studiului individual, cu specificarea criteriilor de elaborare și evaluare a acestor produse în baza „Ghidului metodologic de elaborare a curri-

culumului pentru învățământul profesional tehnic”, aprobat de MEC la 21 noiembrie 2024 [4].

În cadrul procesului de ghidare a studiului individual, un rol important îl joacă diversitatea produselor ce reflectă progresul elevilor și aplicarea practică a competențelor dobândite. În acest sens, au fost propuse mai multe tipuri de produse finale, fiecare cu un set bine definit de criterii de elaborare și evaluare, menite să asigure calitatea și relevanța activității desfășurate de elevi.

Referatul este una dintre formele tradiționale, dar valoroase, de valorificare a cercetării individuale. Pentru a fi considerat un produs de calitate, referatul trebuie să corespundă temei propuse, să conțină profunzime și completitudine în tratarea subiectului, să fie bine argumentat pe baza surselor primare și să respecte logica și coerența expunerii. Sunt apreciate nivelul de erudiție, originalitatea conținutului, structura clară a lucrării și justificarea ipotezei formulate. O atenție deosebită se acordă analizei detaliate a fiecărei surse consultate.

Proiectul elaborat presupune o abordare integratoare, în care se valorifică validitatea științifică, completitudinea și structura logică a conținutului. Se evaluează capacitatea elevului de a construi conexiuni interdisciplinare, de a utiliza surse variate și actuale, precum și gradul de inovație și creativitate în tratarea temei. Rigoarea științifică și claritatea concluziilor întăresc valoarea acestui produs.

Pentru *problema rezolvată*, accentul cade pe gândirea critică și aplicarea logică a cunoștințelor. Elevii trebuie să demonstreze o înțelegere clară a situației propuse, să formuleze și să testeze ipoteze, să elaboreze strategii eficiente de rezolvare și să interpreteze corect rezultatele obținute.

Fișele de lucru permit monitorizarea progresului și dezvoltare a gândirii analitice. Se evaluează corectitudinea răspunsurilor, rigoarea logică, utilizarea adecvată a limbajului și capacitatea de formulare a unor concluzii bine structurate și relevante.

Studiul de caz reprezintă o formă complexă de produs ale studiului individual, ce implică o gamă largă de criterii de apreciere. Acesta trebuie să reflecte capacitatea de analiză și sinteză, corectitudinea interpretării, calitatea ipotezelor formulate și coerența soluțiilor propuse. Se evaluează, de asemenea, gradul de personalizare, originalitatea lucrării, coerența dintre documentele studiate și concluziile

formulate, precum și respectarea cerințelor lingvistice și terminologice.

Nu în ultimul rând, *documentele elaborate* de elevi (rapoarte, fișe tehnice, schițe etc.) sunt apreciate în funcție de respectarea termenilor de referință și a standardelor în vigoare, corectitudinea calculelor și fundamentarea deciziilor. Completitudinea și prezentarea grafică a documentelor, precum și productivitatea muncii reflectate în aceste produse sunt criterii importante de evaluare.

Prin diversitatea formelor de manifestare și rigozitatea criteriilor de evaluare, studiul individual ghidat devine un instrument eficient de formare a competențelor profesionale și academice, adaptate specificului învățământului profesional tehnic.

Etapă de ghidare a studiului individual a constituit un demers complex, fundamentat pe bune practici și recomandări validate de cercetările în domeniul didacticii moderne. În această etapă, accentul a fost pus pe claritate, organizare și sprijin continuu, astfel încât elevii să poată desfășura activități individuale într-un mod eficient și conștient. În primul rând, s-au purtat discuții detaliate cu elevii privind finalitățile disciplinei de studiu, cu scopul de a le oferi o imagine clară asupra competențelor ce urmează a fi formate. Acest demers a facilitat alinierea așteptărilor și a contribuit la creșterea motivației intrinseci. Ulterior, sarcinile individuale ce urmau a fi realizate au fost explicate și clarificate, accentuându-se cerințele specifice fiecărei activități. De asemenea, elevii au fost informați cu privire la perioada de desfășurare a lucrărilor, ceea ce le-a permis să-și gestioneze eficient timpul și să-și organizeze activitățile.

Un element important în această etapă a fost prezentarea clară a produselor finale ce urmau să fie evaluate, precum și a criteriilor de evaluare. Elevii au fost îndrumați să elaboreze produsele în conformitate cu standardele stabilite, ceea ce a sporit calitatea rezultatelor obținute.

Pentru sprijinirea procesului de învățare, s-a pus la dispoziția elevilor o listă de surse bibliografice obligatorii, relevante pentru tematica abordată, încurajându-se astfel valorificarea informațiilor teoretice în procesul de aplicare practică.

Elevii au fost informați, de asemenea, cu privire la condițiile evaluării finale, astfel încât să existe transparență și echitate în aprecierea lucrărilor. În sprijinul unei bune organizări, s-a elaborat un grafic

semestrial al activităților individuale, ce a oferit un cadru temporal clar pentru fiecare etapă a procesului de lucru.

Pe tot parcursul desfășurării activităților, elevii au beneficiat de consultații curente, oferite de cadrul didactic, acestea având rolul de a ghida, a corecta și a stimula parcursul individual al fiecărui elev. Această etapă de ghidare a contribuit la structurarea și la eficientizarea muncii individuale, punând bazele unei învățări autonome și reflexive, adaptate nevoilor educaționale specifice învățământului profesional tehnic.

Concluzii:

Analizând tehnicile specifice pentru dezvoltarea capacității de studiu individual al elevilor din Colegiul Național de Comerț în cadrul disciplinei „Bazele contabilității” precum și produsele învățării elaborate de către elevi, constatăm că toate aceste activități au determinat atingerea unor rezultate semnificative ale elevilor atât la nivel de dezvoltare a capacității de lucru individual, cât și la nivel de dezvoltare a competențelor specifice disciplinei.

Este evocativ că tot ceea ce învață elevul în timpul studiului individual devine convingere personală, asigurând o pregătire temeinică, valoroasă,

competentă și creativă în domeniul de specialitate. Oarecum studiul individual bine proiectat, monitorizat continuu și evaluat obiectiv va contribui la formarea competențelor elevilor din învățământul profesional tehnic necesare pentru încadrarea în câmpul muncii.

Rezultatele studiului subliniază importanța îndrumării sistematice a muncii individuale, ca proces de bază în dezvoltarea autonomiei cognitive a studenților. Rezultatele evidențiază că învățarea autoreglată, susținută prin planificare, monitorizare și evaluare continuă, stimulează motivația intrinsecă și contribuie la creșterea eficienței în procesul educațional. Percepția asupra eficienței proprii și implicarea emoțională joacă un rol decisiv în succesul activității individuale, mai ales în contextul învățământului tehnic profesional.

Prin aplicarea etapelor propuse în cadrul disciplinei „Bazele contabilității”, s-a demonstrat că lucrul individual ghidat facilitează dobândirea de competențe specifice și crește responsabilitatea elevilor față de propriul proces de învățare. Acest cadru practic contribuie la organizarea eficientă a activității individuale, la formarea unor deprinderi în dezvoltarea profesională a elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CALLO T. Unitatea de învățământ. Management Educațional. În: *Paradigma conceptuală a monitorizării*. Chișinău: Gunivas, 2002, pp.32-35.
2. DANDARA O. Învățarea academică independentă, modalitate de formare a competențelor profesionale. În: *Studia Universitatis, Seria Științe ale Educației*. Chișinău: CEP, USM, 2009, pp. 30-33. ISSN 1857-2103.
3. DULAMĂ M.E. *Cum îi învățăm pe alții să învețe*. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2009. 446 p. ISBN 978-973-555-590-0.
4. Ghid metodologic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic (aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 1652 din 21 noiembrie 2024). Chișinău, 2024. 55 p. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_metod_curriculum_ipt_10.12.2024.pdf
5. GREMALSCHI A. [et al.] *Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar*. Chișinău: Foxtrot, 2016. 44 p.
6. IOSIFESCU Ș. (coord.) *Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: I.Ș.E., MEC, 2001. 368 p. ISBN 973-857-03-2-8.

7. NEACȘU I. *Învățarea academică independentă*. București, 2006. 86 p. ISBN 978-973-737-192-8.
8. NEGOVAN V. *Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse*. București: Editura Curtea Veche, 2004. 200 p. ISBN 973-9467-46-6.
9. PASCARU D. *Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale*. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016, pp. 98-99.
Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24201/daniela_pascaru_thesis.pdf
10. PASCARU D. Învățarea autoreglată – un proces multidimensional. In: *Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine*, 23 ianuarie 2013, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Editura ULIM, 2013, Ediția 3-a, pp. 239-245.
11. STUPACENCO L. *Lucrul individual-formă de organizare a procesului de învățământ: abordare metodică*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007. 68 p. ISBN 978-9975-9555-84.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.07>
CZU: 37.01/.015:004.4/.7:373.2

PEDAGOGIA DIGITALĂ: LIANT ÎNTRE DIGITALIZARE ȘI DEZVOLTAREA PREȘCOLARILOR

Aurelia IANCU,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM,
profesoară, Școala Gimnazială „Petre Ghelmez”, București, România
ORCID: 0000-0002-9352-8204
E-mail: auraalexiancu@yahoo.com

Rezumat. *Articolul explorează impactul pozitiv al platformelor digitale în dezvoltarea limbajului copiilor preșcolari. Prin utilizarea aplicațiilor și jocurilor educaționale interactive, copiii sunt expuși la activități care promovează învățarea vocabularului, pronunției și înțelegerii conceptelor lingvistice de bază. Aceste platforme creează oportunități de interacțiune, atât cu conținutul digital, cât și cu alți copii sau educatori, facilitând astfel dezvoltarea competențelor de comunicare. Studiile menționate în articol arată că utilizarea tehnologiei digitale într-un mod echilibrat și adecvat vârstei contribuie la stimularea abilităților lingvistice și cognitive. Platformele interactive, cum ar fi cele de povești animate, jocuri de asociere cuvânt–imagine sau aplicații de pronunție, sunt exemple care pot încuraja dezvoltarea limbajului. Utilizarea judicioasă a platformelor digitale în predare și învățare aduce numeroase beneficii învățământului preșcolar, ajutând la îmbunătățirea procesului educațional, implicând preșcolarii și pregătindu-i pentru cerințele școlii. Crearea de resurse digitale prin intermediul platformelor digitale oferă multe beneficii în educație și aduce un plus de interactivitate, acces la informații diverse și posibilități multiple de învățare. Într-un mediu educațional în continuă schimbare, aplicarea tehnologiei digitale în învățământul preșcolar reprezintă atât o provocare, cât și o oportunitate. Acest articol analizează potențialul resurselor digitale în grădiniță și condițiile necesare pentru o utilizare echilibrată și benefică a acestora în dezvoltarea timpurie a copiilor. Tehnologia digitală a devenit o parte importantă a vieții de zi cu zi, iar copiii de astăzi cresc într-un mediu profund tehnologizat. De la o vârstă foarte fragedă, preșcolarii sunt expuși la dispozitive digitale, precum telefoanele mobile, tabletele sau televizoarele inteligente. Această realitate nu poate fi ignorată în procesul educațional, însă presupune că adulții (părinți și profesori) au o mare responsabilitate în ghidarea corespunzătoare a modului de utilizare a acestor resurse.*

Cuvinte-cheie: *digitale, învățământ preșcolar, dezvoltarea limbajului, tehnologie educațională, aplicații interactive, competențe lingvistice, jocuri educaționale.*

DIGITAL PEDAGOGY CONNECTING DIGITIZATION AND PRESCHOOL DEVELOPMENT

Summary. *The article explores the positive impact of digital platforms on preschool children's language development. Through the use of interactive educational apps and games, children are exposed to activities that promote vocabulary learning, pronunciation, and understanding of basic language concepts. These platforms create opportunities for interaction, both with digital content and with other children or educators, thus facilitating the development of communication skills. The studies mentioned in the article show that using digital technology in a balanced and age-appropriate way helps to boost language and cognitive skills. Interactive platforms such as animated storyboards, word-picture matching games or pronunciation apps are examples that can encourage language development. The judicious use of digital platforms in teaching and learning in bringing benefits to the preschool environment, helping to create the process of teaching, involving preschoolers and preparing them for the demands of school. Using the platform to create digital resources brings many benefits in digital education and provides interactivity, access to diverse information and learning possibilities. In the ever-changing educational environment, the application of digital technology in preschool education is both a challenge and an opportunity. This article analyzes the potential of digital resources in kindergarten and the necessary conditions for a balanced and beneficial use of these resources for the early development of children. Digital technology has become an important part of everyday life, and today's children grow up in a deeply technological environment. From a very young age, preschoolers are exposed to digital*

devices such as mobile phones, tablets or smart TVs. This reality cannot be ignored in the educational process, but it means that adults (parents and teachers) have a great responsibility in guiding the correct use of these resources.

Keywords: digital platforms, preschool education, language development, educational technology, interactive applications, language skills, educational games.

Introducere. Într-o eră în care digitalizarea a devenit o componentă esențială a societății, educația nu poate rămâne în urmă. Mai ales în contextul educației preșcolare, unde formarea copiilor implică nu doar dezvoltarea cognitivă, ci și dezvoltarea socio-emoțională, pedagogia digitală poate juca un rol crucial. Instrumentele digitale, atunci când sunt integrate cu pricepere în procesul educațional, nu doar că facilitează învățarea, dar și susțin dezvoltarea preșcolarilor într-un mod inovator și captivant. Învățarea prin joc și interacțiune este fundamentală la acest nivel, iar instrumentele digitale bine alese pot îmbina latura educativă cu cea distractivă, generând experiențe de învățare mai bogate și mai atractive. TIC înseamnă „un set de resurse tehnologice digitale pentru comunicare, creare, transmitere, stocare și management al informațiilor. Tehnologie bazată pe calculatoare, periferice, transmisie de date în bandă largă, Internet” [4, p.9].

Dezvoltarea preșcolarilor cu ajutorul instrumentelor digitale. Profesorii pentru educație preșcolară trebuie să aleagă instrumentele digitale în funcție de valențele pedagogice ale acestora. Pandemia globală a accentuat necesitatea digitalizării educației, iar învățământul preșcolar nu a fost o excepție. Deși trecerea bruscă la educația online a prins mulți profesori și părinți nepregătiți, experiența a evidențiat potențialul semnificativ al instrumentelor digitale. Platformele online s-au dezvoltat rapid în ultimii ani, mai ales pe parcursul pandemiei COVID-19. O multitudine de platforme continuă să pună la dispoziție o gamă largă și variată de aplicații și instrumente utile pentru formarea diferitelor competențe. Repetarea ideii privind tranziția bruscă la educația online nu este necesară, astfel aceasta a fost eliminată pentru claritate și concizie.

În acest context, aplicații precum **Jigsaw Planet** sau **Liveworksheets** au demonstrat cum jocurile educative și fișele de lucru interactive pot fi folosite pentru a capta atenția copiilor și a stimula învățarea într-un mod plăcut. De exemplu, Jigsaw Planet oferă oportunitatea de a transforma imagini și texte în puzzle-uri, ajutând la dezvoltarea abilităților cognitive și de rezolvare de probleme ale copiilor, menținând

în același timp dimensiunea ludică, esențială în educația preșcolară.

Aplicațiile interactive le permit copiilor să exploreze cuvinte noi, asociindu-le cu imagini și sunete, ceea ce contribuie la formarea conexiunilor între cuvinte și conceptele reprezentate. Această asocier vizual-auditivă este esențială pentru dezvoltarea vocabularului la vârsta preșcolară, deoarece copiii învață cel mai bine când pot corela cuvintele cu imagini sau acțiuni concrete.

Pedagogia digitală, ca domeniu aflat în continuă dezvoltare, face legătura între utilizarea tehnologiei și procesele educaționale, având drept scop îmbunătățirea calității învățării. La nivel preșcolar, tehnologiile digitale trebuie integrate cu scopuri pedagogice clare, adaptate nevoilor și nivelului de dezvoltare al copiilor. Instrumentele digitale nu sunt doar un substitut al activităților clasice, ci reprezintă o extindere a posibilităților de învățare.

De exemplu, prin utilizarea **Liveworksheets**, educatoarele pot transforma fișele de lucru tradiționale în exerciții interactive, care să includă elemente multimedia, cum ar fi sunetele și videoclipurile, stimulând astfel curiozitatea și implicarea activă a copiilor.

Aceste instrumente nu doar că facilitează interacțiunea și colaborarea, dar oferă și posibilitatea unui feedback imediat, aspect important în procesul de autocorectare și învățare prin experimentare. În plus, ele permit personalizarea activităților educaționale, oferindu-le copiilor șansa de a explora în propriul ritm și de a se dezvolta într-un mod natural și captivant.

Instrumentele digitale moderne, precum **Blabberize**, oferă și oportunități de dezvoltare a creativității și a abilităților de comunicare. Această aplicație permite transformarea unei imagini într-o animație vorbitoare, oferindu-le preșcolarilor ocazia de a explora limbajul și expresiile într-un mod interactiv și amuzant. Astfel de activități nu doar că stimulează creativitatea, dar încurajează și dezvoltarea abilităților de vorbire și comunicare, esențiale în perioada preșcolară.

Prin aceste exemple, se poate observa cum tehnologia poate fi un suport eficient pentru dezvoltarea preșcolarilor, dacă este folosită cu discernământ și într-un cadru educațional bine structurat. Platforme precum **Wordwall** sau **Quizizz**, care oferă posibilitatea creării de quizuri și teste interactive, au demonstrat cum se pot evalua cunoștințele copiilor într-un mod dinamic și atractiv, stimulând gândirea critică și implicarea activă în procesul de învățare.

Cu toate acestea, pedagogia digitală trebuie aplicată cu măsură și echilibru. Deși tehnologia oferă oportunități educaționale vaste, este important ca aceste resurse să fie integrate astfel încât să nu limiteze interacțiunile directe dintre copii și educatori. De exemplu, utilizarea excesivă a instrumentelor digitale poate reduce timpul petrecut în activități fizice sau jocuri sociale, care sunt esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor.

Astfel, un profesor trebuie să fie selectiv în alegerea instrumentelor digitale, utilizându-le ca o completare a activităților tradiționale și nu ca un înlocuitor. Aplicații precum *Liveworksheets* sau *Blabberize* pot sprijini învățarea prin inovație și creativitate, dar este esențial să se mențină un echilibru între tehnologie și metodele clasice de predare, care contribuie la dezvoltarea completă a copilului.

Pedagogia digitală reprezintă un domeniu emergent care investighează modul în care tehnologiile digitale pot fi integrate în procesul de predare și învățare. Odată cu expansiunea rapidă a resurselor educaționale deschise (RED), există o cerință tot mai mare pentru dezvoltarea unei metodologii practice de organizare a bazelor de date, concentrându-se pe principiile unei taxonomii pedagogice clare.

Această metodologie urmărește să recunoască și să ierarhizeze RED (resurse educaționale deschise) pe baza unor criterii care evidențiază utilizarea lor eficientă în sala de clasă, cu scopul de a facilita procesul de învățare. Importanța RED în transformarea educației și dezvoltarea experiențelor de învățare este esențială în epoca digitală actuală.

Din acest motiv, este necesară o structură bine fundamentată, sprijinită de instrumente de căutare performante, flexibile și intuitive, pentru a simplifica selecția resurselor educaționale necesare dintr-o bază de date RED aflată în continuă expansiune.

Această cercetare explorează criteriile de organizare a bazelor de date care pun în evidență

taxonomia pedagogică, analizează impactul potențial al RED în modernizarea educației și în crearea unor experiențe de învățare mai captivante și discută atributele esențiale ale unei resurse educaționale valoroase dintr-o bază de date în dezvoltare continuă.

Prin abordarea acestor teme, lucrarea contribuie la dezbaterile asupra pedagogiei digitale și oferă perspective valoroase pentru o utilizare mai eficientă a RED în optimizarea procesului de predare și învățare.

Criteriile pentru organizarea bazelor de date cu resurse educaționale deschise (RED) au fost tema multor cercetări încă de când au apărut. TESSA RED, inițiat de profesorul sud-african Dr. Rob Kadel, a fost conceput pentru a facilita predarea clasificării științifice într-un context de clasă rurală [1]. Acest proiect a stabilit fundamentele pentru educația deschisă și pedagogia deschisă, care promovează distribuirea resurselor de e-learning pentru scopuri educaționale [2]. În sprijinul acestei inițiative, a fost înățătată taxonomia care cuprinde dimensiuni cognitive, tehnice și pedagogice [3]. Taxonomia respectivă reprezintă un model bazat pe instrumente, cu un accent pragmatic asupra tehnologiei digitale, care s-a aplicat pentru dezvoltarea de resurse online pentru învățarea limbilor [5]. Pentru a sprijini acest proces, IMS Learning Design este folosit să clasifice și să eticheteze conținutului de învățare [6]. De-a lungul timpului, domeniul s-a lărgit dincolo de organizarea resurselor educaționale, adresând și provocările pragmatice legate de utilizarea acestora [7]. Totodată, conceptul de pedagogie deschisă și practicile educaționale deschise (PED) a căpătat o importanță tot mai mare [8], fiind văzut ca un mod de a depăși simpla utilizare a resurselor, în favoarea unui parteneriat pentru inovarea pedagogică [9]. În consecință, cerințele de structurare a bazelor de date cu RED au avansat pentru a integra un accent sporit pe pedagogia deschisă și practicile educaționale deschise.

Resursele educaționale deschise (RED) au capacitatea de a transforma învățământul și de a realiza procese de învățare mai captivante. Ideea a fost inițial prezentată de David Wiley în 2002 [9], argumentând că tehnologia utilizată pentru crearea unui creion este aceeași cu cea folosită pentru a produce resurse digitale care aceste resurse ar trebui să fie accesibile și gratuite. Metafora creionului a fost

folosită ca o taxonomie pentru a înțelege mișcarea open source [1]. Taxonomie care funcționează și ca un cadru conceptual, ajutând la descrierea și înțelegerea diverselor resurse educaționale disponibile și a modalităților prin care acestea pot fi folosite [8]. În plus, este esențială o colaborare între experții în pedagogie și tehnologie pentru dezvoltarea resurselor online destinate învățării limbilor străine [6], aspect care necesită utilizarea taxonomiei IMS Learning Design și a altor trăsături pedagogice [5]. Pentru a sprijini acest demers, videoclipurile didactice pot funcționa ca resurse educaționale multimodale, mai ales în Africa de Sud [2], oferind o soluție mai temeinică a materialului prezentat și implicând elevii într-un mod sugestiv [3]. Prin folosirea RED, profesorii pot realiza activități pentru învățare mai atractive și le pot structura la trebuința specifică elevilor [5].

Această taxonomie a fost creată pentru a ajuta profesorii să identifice rapid cele mai adecvate resurse dintr-o bază de date în expansiune constantă. Exemplul unui profesor dintr-o zonă rurală care a dorit să predea clasificarea științifică elevilor săi din clasă [1], iar o resursă educațională deschisă (RED) a fost găsită pentru a explica clasificarea într-un mod adaptat contextului și nevoilor clasei [2]. Taxonomia RED include clasificări pe dimensiuni cognitive, afective, psihomotorii și metacognitive [3] și folosește drept ghid util în alegerea resurselor potrivite pentru diverse contexte de predare [5]. Aceasta poate fi aplicată în domenii precum e-learning, învățarea limbilor străine și cooperarea pedagogică [6], permițând profesorilor să clasifice și să eticheteze conținutul de învățare folosind metadatele relevante [7], facilitând astfel identificarea resurselor adecvate pentru o predare eficientă, dincolo de provocările pragmatice asociate utilizării acestora [8]. Termenul Resurse pentru educație deschisă (RED) a fost introdus pentru prima dată în 2002 [9] și reprezintă un instrument esențial pentru profesori în procesul de selecție a celor mai relevante resurse dintr-o varietate extinsă de materiale.

Este evident că societatea românească se află într-o continuă evoluție, ceea ce face inevitabilă o schimbare profundă în sistemul educațional. Contextul pandemiei a accelerat aceste transformări, mutând educația în mediul online, o tranziție care a surprins mulți elevi și profesori nepregătiți, atât în ceea ce privește abilitățile digitale, cât și resursele necesare.

Această schimbare rapidă a forțat cadrele didactice și elevii să se adapteze, fie prin auto-învățare, fie prin participarea la cursuri de formare, adesea costisitoare.

Dacă pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, tranziția la online a fost mai bine structurată și susținută, pentru învățământul preșcolar situația a fost diferită. Educația la acest nivel depinde în mare măsură de implicarea părinților, fie că activitățile se desfășoară în regim sincron, fie asincron. În educația online, utilizarea instrumentelor digitale este esențială, dar acestea trebuie selectate cu grijă, având în vedere valoarea lor pedagogică în aspecte precum interacțiunea, colaborarea, comunicarea și evaluarea, dar și în raport cu nevoile și nivelul de dezvoltare al copiilor din grupă.

Având în vedere că jocul constituie activitatea principală în grădiniță, în strategia mea didactică am integrat instrumente digitale care să mențină componenta ludică, dar care, în același timp, să capteze atenția și să mențină interesul copiilor pe tot parcursul activității. Scopul a fost să îmbin aspectele formative și informative într-un mod creativ, dezvoltând abilități și competențe specifice fiecărei activități. Din experiența mea, am observat că jocurile digitale interactive sunt extrem de apreciate de copii.

Având la dispoziție o multitudine de instrumente digitale, fiecare profesor are libertatea de a alege cele mai potrivite resurse, care să corespundă nevoilor sale și experienței proprii, pentru a asigura coerența procesului didactic în acest mediu dinamic. Deși educația online nu poate înlocui complet învățământul tradițional, ea joacă un rol important ca extensie complementară a acestuia, iar integrarea noilor tehnologii în educație are scopul de a îmbunătăți rezultatele procesului educativ și de a contribui la creșterea performanței sistemului educațional.

Platforma **Jigsaw Planet** (www.jigsawplanet.com) este o aplicație care permite încărcarea fișierelor de tip text sau imagine și transformarea acestora în puzzle-uri, ajustând complexitatea în funcție de preferințe (de la 3 până la câteva sute de piese). Aplicația este gratuită și nu necesită crearea unui cont de utilizator.

Liveworksheets (www.liveworksheets.com) permite transformarea foilor de lucru tradiționale (în formate doc, pdf, jpg) în exerciții interactive

online, care includ funcții de autocorecție, numite „foi de lucru interactive”. Acestea pot integra sunete, videoclipuri, exerciții de tip drag-and-drop, alăturare cu săgeți, alegere multiplă și chiar exerciții de vorbire, unde preșcolarii folosesc microfonul. Foile de lucru pot fi păstrate private (cu o limită de 30 de fișiere), iar utilizatorii pot crea cărți digitale. O parte dintre fișe pot fi descărcate în format pdf (dacă autorul permite), iar cei care folosesc Google Classroom le pot atribui direct grupurilor formate. Se pot descărca până la 10 fișe de lucru pe zi.

Worldwall (<https://wordwall.net>) este o aplicație digitală ușor de folosit și plăcută de copii datorită elementelor ludice pe care le înserăm. (exemple: anagrame, puzzlele, spînzurătoarea, adevărat sau fals, sortează rebus, cuvântul lipsă, etc.)

Blabberize (blabberize.com) este un instrument de editare foto care creează animații vorbitoare din imagini. Utilizatorii pot încărca o imagine, selecta o zonă pentru „gură” și înregistra un mesaj vocal folosind microfonul, sau încărca un fișier mp4 scurt. Animația completă poate fi salvată și distribuită prin e-mail sau încorporată pe un site web, blog sau wiki. Utilizatorii pot partaja animațiile prin URL și pot seta conținutul ca „matur” sau „privat” pentru a controla vizibilitatea.

Learningapps (<https://learningapps.org/>) este o aplicație care oferă modele, precum și posibilitatea creării de conținut. (exemple: unește perechile,

puzzlele, rebus, completează cuvântul sau litera care lipsește etc.)

Concluzii :

Pedagogia digitală constituie un element esențial de legătură între nevoile de dezvoltare ale preșcolarilor și digitalizarea tot mai prezentă în educație. Instrumentele digitale, cum ar fi Jigsaw Planet, Liveworksheets, LearningApps, Wordwall, Blabberize și altele, oferă oportunități educaționale variate și atractive, stimulând atât dezvoltarea cognitivă, cât și cea socio-emoțională.

Cu toate acestea, succesul integrării acestor instrumente depinde de capacitatea profesorilor de a le utiliza într-un mod echilibrat și adaptat, asigurând astfel o educație holistică și de calitate pentru copiii din grădinițe. Beneficiile pentru copiii preșcolari constau în crearea unui mediu de învățare mai confortabil, organizat și logic, care stimulează creativitatea. Totuși, este esențial modul și frecvența cu care se realizează această integrare, pentru a evita riscul apariției unei dependențe de tehnologie.

Educația preșcolară este o etapă esențială în dezvoltarea copiilor, iar utilizarea tehnologiei poate aduce beneficii semnificative. Prin urmare, integrarea aplicațiilor digitale în educația preșcolară poate reprezenta un instrument valoros în sprijinirea dezvoltării armonioase a copiilor, cu condiția ca această integrare să fie gestionată cu responsabilitate și discernământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CHTENA, N. „Opening” Art History: Exploring the Motivations and Practices of Faculty Using Open Educational Resources in Lower-Level and General Education Art History Courses. (2021). Disponibil: <https://colab.ws/articles/10.5334%2Fjime.677>
2. CONOLE G., FILL K. A Learning Design Toolkit to Create Pedagogically Effective Learning Activities. 2005. Disponibil: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2005-8>
3. HANNAFIN M., LAND S., OLIVER K. Open Learning Environments: Foundations, Methods, and Models. 1999. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/237035032_Open_Learning_Environments_Foundations_methods_and_model
4. ISTRATE O. Efecte și rezultate ale utilizării TIC în educație. În Vlada Marin (coordonator) Conferința Națională de Învățământ Virtual. București, 2010.
5. JHANGIANI R. Pragmatism vs. Idealism and the Identity Crisis of OER Advocacy. 2017. Disponibil: <https://openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.9.2.569>

6. MURPHY P., WOLFENDEN F. *Developing a Pedagogy of Mutuality in a Capability Approach: Teachers' Experiences of Using the Open Educational Resources (OER) of the Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA) Programme.* (2013). Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.010>
7. OLIVER J. *Short Instructional Videos as Multimodal Open Educational Resources in a Language Classroom.* 2019. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/336134249_Short_Instructional_Videos_as_Multimodal_Open_Educational_Resources_for_a_Language_Classroom
8. OTTO D. *Driven by Emotions! The Effect of Attitudes on Intention and Behaviour Regarding Open Educational Resources (OER).* 2021. Disponibil: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.606>
9. ROGERSON-REVELL P. *Directions in e-learning tools and technologies and their relevance to online distance language education.* Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 2007, p. 57-74. <https://doi.org/10.1080/02680510601100168>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.08>
CZU: 37.015/.3:373:001

PERFORMANȚA ȘCOLARĂ ÎN PERSPECTIVĂ MANAGERIALĂ

Diana-Gabriela CORFU,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0009-0005-3272-8826
E-mail: corfudiana@yahoo.com

Rezumat. Acest articol își propune să ofere o viziune amplă asupra performanței școlare din perspectivă managerială, identificând factorii determinanți ai acesteia și punând accent pe rolul conducerii școlii, precum și pe strategiile educaționale și manageriale eficiente. Performanța școlară este prezentată ca un obiectiv strategic al instituțiilor de învățământ. Prin implementarea unor strategii manageriale bazate pe cercetări științifice, se pot crea condiții favorabile pentru dezvoltarea competențelor elevilor și obținerea de rezultate pozitive. Succesul sistemelor educaționale moderne depinde de abilitatea acestora de a integra eficient motivația, competențele și performanța într-un cadru flexibil și rezilient. Educația viitorului va necesita nu doar adaptare constantă, ci și o viziune clară asupra modului în care schimbările tehnologice și economice pot fi transformate în oportunități pentru elevi. Flexibilitatea, adaptabilitatea și reziliența sunt esențiale pentru integrarea motivației, competențelor și performanței într-un cadru educațional modern. Numai printr-o abordare holistică și prin adoptarea unor strategii educaționale centrate pe elev putem asigura un sistem educațional capabil să pregătească generațiile viitoare pentru provocările unei lumi aflate într-o transformare rapidă. Abordarea performanței este importantă atât la nivel individual, cât și la nivel organizațional. Școala, cu elevi și cadre didactice implicate în procesul educațional, definește cultura organizațională a acesteia. Școala este locul în care oamenii se întâlnesc pentru a se angaja și a negocia cunoașterea, înțelegerea, modul de a fi, de a vedea, de a cunoaște și de a face, aceste negocieri având loc prin performanță socială. În fiecare organizație, performanța se referă la scopul acesteia, reflectă realizările în raport cu resursele utilizate și trebuie avut în vedere și mediul în care organizația funcționează. Astfel, sunt importante misiunea și viziunea organizației, modul în care aceasta gestionează resursele și capacitatea sa de a se adapta la factorii externi. Articolul subliniază importanța colaborării între toți actorii educaționali și necesitatea unei abordări integrate a performanței școlare.

Cuvinte-cheie: performanță, strategii, factori, management, leadership, strategii educaționale.

SCHOOL PERFORMANCE FROM A MANAGERIAL PERSPECTIVE

Abstract. This article aims to provide a broad vision of school performance from a managerial perspective, identifying its determinants, emphasizing the role of school management and effective educational and managerial strategies. School performance is presented as a strategic objective of educational institutions. By implementing managerial strategies based on scientific research, favorable conditions can be created for the development of students' skills and the achievement of positive results. The success of modern education systems depends on their ability to effectively integrate motivation, skills and performance into an adaptable and resilient framework. The education of the future will require not only constant adaptation, but also a clear vision of how technological and economic changes can be transformed into opportunities for students. Flexibility, adaptability and resilience are essential for integrating motivation, skills and performance in a modern educational setting. Only through a holistic approach and the adoption of student-centered educational strategies can we ensure an education system capable of preparing future generations for the challenges of a rapidly changing world. The performance approach is important both at the individual and organizational level. The school, with students and teachers involved in the educational process, defines its culture. The school is where people come together to engage and negotiate knowledge, understanding, ways of being, seeing, knowing and doing, these negotiations taking place through social performance. In every organization, performance refers to its purpose, it should reflect the achievements relative to the resources used, and the environment in which the organization operates must also be taken into account. Thus, the organization's mission and vision, how it manages its resources, and its ability to adapt to external factors are important. The article emphasizes the importance of collaboration between all educational factors and the need for an integrated approach to school performance.

Keywords: performance, strategies, factors, management, leadership, educational strategies.

Introducere. Performanța școlară este un concept central în cadrul educației, fiind asociată cu succesul în obținerea rezultatelor dorite în procesul de învățare. Performanța școlară reprezintă o componentă esențială în evaluarea eficacității sistemului educațional. Aceasta se referă la nivelul de realizare a obiectivelor de învățare de către elevi și este influențată de o varietate de factori.

De-a lungul timpului, cercetările au evidențiat că succesul școlar este determinat nu doar de aptitudinile individuale ale elevilor, ci și de calitatea actului managerial din cadrul instituției de învățământ. Rolul conducerii școlare este de a asigura condiții optime pentru dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială a elevilor.

Un sistem educațional performant presupune strategii clare de coordonare, planificare și evaluare a activităților didactice. Conducătorii instituțiilor de învățământ au responsabilitatea de a gestiona resursele umane și materiale, de a promova colaborarea în cadrul echipei didactice și de a facilita implicarea părinților și a comunității. Prin implementarea unor politici educaționale eficiente, se pot atenua inegalitățile în accesul la educație și se pot crea oportunități egale pentru toți elevii.

O altă dimensiune importantă a performanței școlare este reprezentată de strategiile de motivare și susținere a elevilor. Stimularea implicării active în procesul de învățare, utilizarea metodelor didactice inovatoare și crearea unui mediu sigur și suportiv sunt elemente-cheie în obținerea unor rezultate educaționale pozitive. Astfel, analiza performanței școlare din perspectivă managerială oferă o viziune complexă asupra interacțiunii dintre factori organizaționali, pedagogici și individuali.

Fundamente teoretice. Performanța școlară poate fi explicată prin teorii relevante, precum teoria lipsei de speranță (Raymond C.P. Au, David A. Watkins & John A.C. Hattie, 2009) [2, p. 123] și modelul bioecologic al dezvoltării (Bronfenbrenner și Morris, 2007) [3, p. 793]. Aceste teorii evidențiază atât factorii de risc, pe cei de protecție care influențază rezultatele școlare, dar și comportamentele determinate de acestea în context educațional.

Ca precursor al teoriei lipsei de speranță învățată, menționăm pe Seligman (1975) [11, p. 67] care, prin teoria originală a neajutorării învățate, explică modul în care experiențele repetate de lipsă de control asupra unor situații negative pot conduce la o stare de pasivitate și resemnare. În 1978, Seligman, împreună cu Abramson și Teasdale [1, p. 56], au propus un model reformulat al neajutorării învățate, subliniind rolul stilului explicativ al individului. Conform acestuia, modul în care o persoană își explică evenimentele negative influențează probabilitatea de a dezvolta neajutorare învățată și depresie. Stilul explicativ pesimist, caracterizat prin atribuirea interne, stabile și globale ale eșecurilor, predispune indivizii la astfel de stări. În context educațional, elevii care experimentează eșecuri repetate și percep lipsa de control asupra rezultatelor lor pot dezvolta neajutorare învățată. Aceasta se manifestă prin lipsa motivației, performanțe academice scăzute și o atitudine pasivă față de învățare. Pentru a preveni acest fenomen, este esențial ca profesorii să promoveze un mediu de învățare care să încurajeze sentimentul de control și competență al elevilor, oferind feedback constructiv și oportunități de succes (Figura 1).

Watkins, Hattie și Alexander (2009) [2, p. 130] au propus un model al lipsei de speranță învățate care explorează modul în care factorii de risc interni și externi influențează performanța școlară. Conform acestui model, lipsa de speranță învățată se dezvoltă atunci când elevii, expuși în mod repetat la eșecuri sau medii ostile, ajung să creadă că nu au capacitatea de a influența rezultatele școlare. Modelul înglobează factori **individuali** (rezultatele școlare anterioare slabe, stilul atributiv pesimist, autoeficiența scăzută, stima de sine redusă, strategii de învățare ineficiente) și factori **contextuali** (mediul de învățare nesuportiv, așteptările scăzute ale profesorilor, lipsa de suport social din partea colegilor sau părinților) (Tabelul 1).

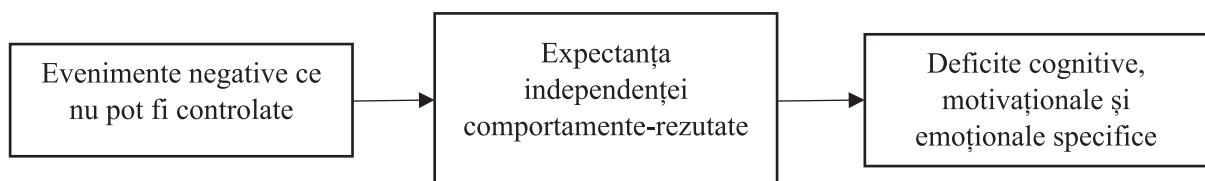


Figura 1. Teoria inițială a neajutorării învățate (Seligman)

Figura 2. Interacțiunea dintre factorii de risc și lipsa de speranță învățată

Factori de risc	Expectanțe negative	Rezultate școlare
Rezultate anterioare slabe	Incapacitatea de control	Performanțe slabe
Stima de sine scăzută	Lipsa de efort și implicare	Scăderea motivației
Valoarea rezultatelor școlare		
Mediul școlar		
Strategii de învățare		

Elevii care manifestă lipsa de speranță au dificultăți cognitive, motivaționale și emoționale, fapt ce le afectează capacitatea de a-și atinge obiectivele educaționale. Intervențiile educaționale, precum dezvoltarea strategiilor de atribuire pozitivă și creșterea sentimentului de autoeficiență, sunt esențiale pentru a contracara aceste efecte. Atribuirea cauzelor evenimentelor reprezintă un determinant individual al performanței școlare, reflectându-se în modul în care elevii interpretează rezultatele școlare obținute (Weiner, 2010) [13, p. 28-36].

Modelul bioecologic al dezvoltării, elaborat de Urie Bronfenbrenner [3, p. 793-828], este o teorie amplă care explică dezvoltarea umană în funcție de interacțiunile complexe dintre individ și mediul său, structurat în mai multe sisteme.

Microsistemul reprezintă mediul imediat al elevului – familia, școala, colegii, profesorii, prietenii. Interacțiunile directe din acest sistem au un impact major asupra motivației, interesului pentru învățare și comportamentului elevului (sprijinul părinților în teme sau activități extracurriculare, calitatea relației profesor-elev, influența colegilor asupra atitudinii față de școală). Dacă un elev are parte de un mediu pozitiv și sprijinitor în microsistem, acesta este mai motivat să obțină performanțe bune la școală.

Mezosistemul reprezintă conexiunile dintre diferitele microsisteme. De exemplu, relația dintre părinți și profesori sau colaborarea dintre școală și comunitate. O comunicare eficientă între școală și familie poate consolida sprijinul oferit elevului și îl poate ajuta să depășească provocările din context școlar.

Exosistemul include factori externi care nu influențează direct elevul, dar care afectează persoanele din microsistemul său, cum ar fi situația economică a familiei sau politica educațională. O familie care se confruntă cu dificultăți financiare poate afecta indirect performanța școlară a elevului prin lipsa resurselor necesare (manuale, acces la tehnologie, activități suplimentare).

Macrosistemul reprezintă valorile culturale, normele sociale, politicile educaționale și alte influențe la nivel macro care modelează toate celelalte sisteme. Sistemul educațional, politicile privind curriculum-ul, dar și normele culturale legate de educație influențează performanța elevului. În societățile în care educația este valorificată, elevii sunt mai motivați să învețe.

Cronosistemul se referă la influențele schimbărilor și evenimentelor din timp asupra dezvoltării elevului. Aceasta include evenimente majore, cum ar fi tranzițiile educaționale (de exemplu, trecerea de la gimnaziu la liceu), schimbările familiale (divorțul părinților) sau evenimente globale (pandemia COVID-19). Trecerea prin etape importante sau evenimente stresante poate influența temporar sau permanent performanța școlară a elevului.

În contextul performanței școlare, modelul bioecologic poate fi utilizat pentru a analiza modul în care factorii de mediu influențează dezvoltarea și reușita academică a elevilor. De asemenea, modelul bioecologic pune accent pe interacțiunea dintre factorii individuali și cei contextualii, care influențează dezvoltarea elevilor și rezultatele lor academice.

Perspectivă managerială asupra performanței școlare

Performanța școlară este, în esență, rezultatul activității educaționale a elevilor, exprimat prin note, competențe dobândite și comportamente dezirabile. Aceasta poate fi măsurată atât prin indicatori cantitativi, cum ar fi notele școlare, cât și prin indicatori calitativi, cum ar fi creativitatea, gândirea critică sau implicarea socială. Managementul educațional joacă un rol esențial în stabilirea și monitorizarea acestor indicatori. Din perspectiva managerială, performanța școlară este analizată prin prisma strategiilor de leadership și a politicilor educaționale implementate. Principalele domenii de intervenție managerială includ:

Leadership educational - Un lider educațional eficient influențează pozitiv performanța școlară prin crearea unei viziuni clare, motivarea cadrelor didac-

tice și sprijinirea elevilor în atingerea potențialului lor maxim. Diferite stiluri de leadership, precum cel transformational sau cel distribuit, contribuie la consolidarea unui mediu educațional colaborativ și inovator. Printr-un leadership eficient, se pot crește motivația și implicarea întregului personal, ceea ce contribuie la îmbunătățirea performanțelor elevilor

Managementul resurselor umane - Performanța școlară este influențată de competențele și motivația cadrelor didactice. Managerii trebuie să asigure recrutarea, evaluarea și dezvoltarea continuă a personalului, precum și să promoveze un climat de sprijin reciproc în rândul profesorilor. Planificarea strategică și managementul resurselor sunt elemente centrale ale performanței școlare. Directorii școlari, în calitate de manageri, trebuie să coordoneze eficient resursele umane, materiale și financiare, să promoveze dezvoltarea profesională continuă a profesorilor și să asigure respectarea standardelor educaționale.

Organizarea și evaluarea procesului de învățare - Managerii educaționali au rolul de a monitoriza constant procesul de învățare, asigurându-se că metodele de predare sunt adaptate nevoilor elevilor. Implementarea unor strategii de învățare activă și evaluarea periodică a rezultatelor contribuie la optimizarea procesului educațional.

Implicarea părinților și a comunității - Suportul parental are un impact semnificativ asupra succesului școlar. Managerii pot dezvolta programe care să faciliteze implicarea părinților în activitățile educaționale, contribuind astfel la crearea unui parteneriat solid între școală, familie și comunitate. Eccles (2005) aduce o contribuție semnificativă în înțelegerea modului în care educația părinților influențează performanțele școlare ale copiilor, prin prisma percepțiilor atât ale părinților, cât și ale elevilor. Nivelul de educație al părinților influențează nu doar resursele disponibile pentru copii, ci și așteptările acestora față de succesul academic al propriilor copii. Părinții cu un nivel educațional ridicat tind să aibă așteptări mai mari și să ofere mai mult sprijin educațional copiilor lor [6, p. 191-204].

Un exemplu relevant este cazul școlilor care au adoptat un stil de leadership transformational. Stabilind obiective clare, directorii au organizat sesiuni periodice de formare profesională pentru profesori și au creat un sistem de recompensare a performanțelor. Rezultatele au arătat o creștere semnificativă a implicării elevilor și a performanțelor academice. Alte școli au implementat programe de colaborare între școală, părinți și organizații comunitare. Prin

organizarea unor ateliere educaționale și activități extracurriculare, s-a consolidat sprijinul oferit elevilor, iar performanțele acestora au înregistrat o îmbunătățire semnificativă. Integrarea tehnologiei în procesul de predare și învățare constituie o modalitate de îmbunătățire a performanțelor școlare în rândul elevilor. Prin utilizarea platformelor educaționale digitale, s-a reușit personalizarea învățării și creșterea accesului elevilor la resurse educaționale. Performanțele școlare s-au îmbunătățit, iar feedback-ul oferit de elevi și profesori a fost pozitiv.

Factori precum leadership-ul, colaborarea și utilizarea tehnologiei contribuie la crearea unui mediu educațional propice demonstrează importanța unui management educațional eficient în atingerea performanței școlare. Leadership-ul transformational urmărește să influențeze rezultatele școlii, și nu natura sau direcția acestor rezultate [4, p. 102]. Leadership-ul distributiv este strâns legat de schimbările curriculare și de creșterea nivelului de învățare al elevilor [4, p. 108].

În asigurarea performanței școlare trebuie subliniată importanța unui management educațional eficient, recomandându-se promovarea unui leadership transformational, implicarea activă a tuturor factorilor educaționali, precum și dezvoltarea continuă a cadrelor didactice.

Cultura organizațională a unei școli influențează comportamentele și atitudinile elevilor și profesorilor, având un impact direct asupra performanței. Valori precum respectul, responsabilitatea și colaborarea trebuie să fie integrate în toate aspectele vieții școlare pentru a crea un mediu propice dezvoltării.

Performanța școlară reprezintă un obiectiv strategic pentru orice instituție de învățământ. Prin adoptarea unor strategii manageriale eficiente, bazate pe cercetări științifice, managerii pot contribui la crearea unui mediu educațional favorabil dezvoltării competențelor elevilor. Pornind de la ideea că implicarea activă a tuturor factorilor educaționali și colaborarea dintre aceștia constituie elemente esențiale pentru asigurarea succesului școlar, ne-am propus atingerea **obiectivelor** de:

- Analizarea conceptului de performanță școlară în contextul educației moderne;
- Identificarea factorilor determinanți ai performanței școlare din perspectivă managerială;
- Evaluarea influenței leadership-ului educațional asupra rezultatelor academice;
- Propunerea unor strategii manageriale eficiente pentru îmbunătățirea performanței școlare.

Demersul investigator a fost susținut de verificarea următoarelor **ipoteze**:

1. Dacă școlile au un management educațional eficient, atunci acesta contribuie semnificativ la îmbunătățirea performanței școlare.
2. Dacă la nivelul școlii este exercitat un leadership transformational, atunci acesta influențează pozitiv motivația și implicarea elevilor.
3. Dacă există o colaborare bună între părinți, profesori și comunitate, atunci acest fapt duce la creșterea oportunităților elevilor de a obține rezultate academice superioare.

Metodologia cercetării. Lotul utilizat este alcătuit din 200 de elevi, 150 de părinți, 112 cadre didactice de nivel preșcolar, primar, gimnazial și liceal și 3 directori din Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”, Orașul Breaza.

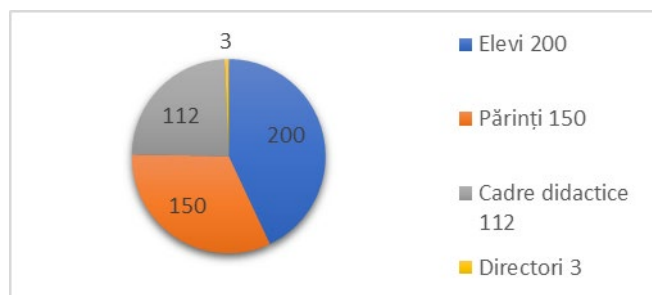


Figura 3. Lotul utilizat

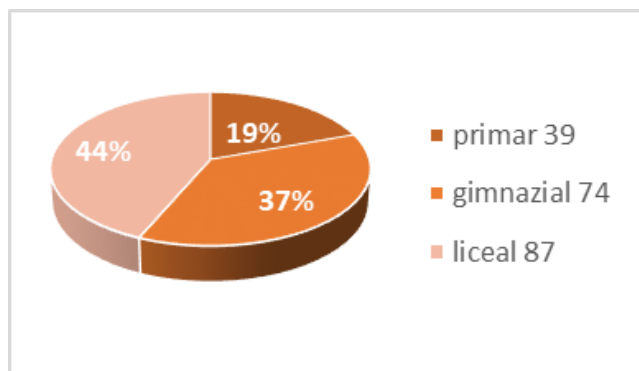


Figura 4. Distribuția elevilor pe nivel de învățământ

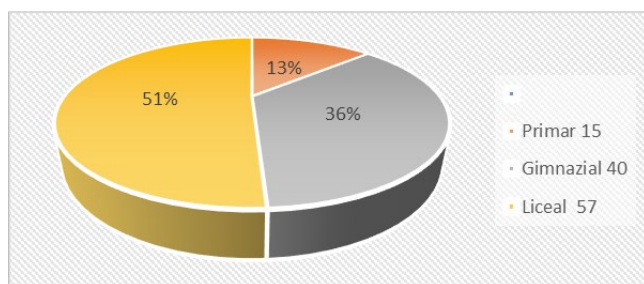


Figura 5. Distribuția cadrelor didactice pe nivel de învățământ

Cercetarea se bazează pe o abordare combinată, utilizând metode cantitative și calitative pentru a explora factorii determinanți ai performanței școlare. Studiul include următoarele etape:

1. **Analiza documentară** - Consultarea literaturii de specialitate pentru a identifica modele teoretice relevante.
2. **Chestionare** - Aplicarea unor chestionare pentru a colecta date de la elevi, profesori și părinți privind factorii care influențează performanța.
3. **Interviuri** - Realizarea de interviuri semi-structurate cu directori de școli pentru a obține perspective manageriale asupra performanței școlare.
4. **Studiu de caz** - Analizarea practicilor manageriale implementate în instituții de învățământ performante.

În realizarea cercetării am utilizat următoarele **metode și tehnici**:

1. **Metoda cantitativă** - Colectarea datelor prin intermediul chestionarelor, urmată de analiza statistică pentru a identifica tendințe și corelații.
2. **Metoda calitativă** - Interviurile semi-structurate oferă informații detaliate despre percepțiile și experiențele participanților.
3. **Analiza de conținut** - Evaluarea calitativă a datelor obținute din interviuri și documente pentru a identifica teme principale.
4. **Observația** - Monitorizarea activităților din școli pentru a înțelege interacțiunile dintre factorii educaționali.

Rezultatele cercetării au evidențiat factori determinanți ai performanței școlare, impactul leadership-ului educațional și rolul implementării strategiilor educaționale în vederea asigurării performanței școlare.

Din corelarea și interpretarea tuturor datelor reiese faptul că sprijinul parental și calitatea relațiilor profesor-elev joacă un rol crucial în obținerea unor rezultate școlare bune. Elevii care beneficiază de suport emoțional și resurse educaționale adecvate au șanse mai mari de succes. Leadership-ul transformational, tehnologiile și resursele educaționale reprezintă alți factori care conduc la obținerea performanței.

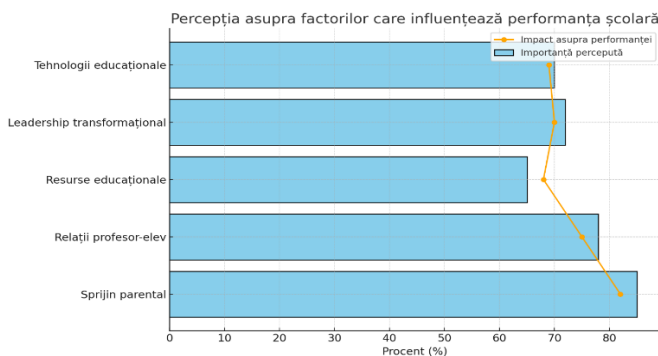


Figura 5. Percepția asupra factorilor care influențează performanța școlară

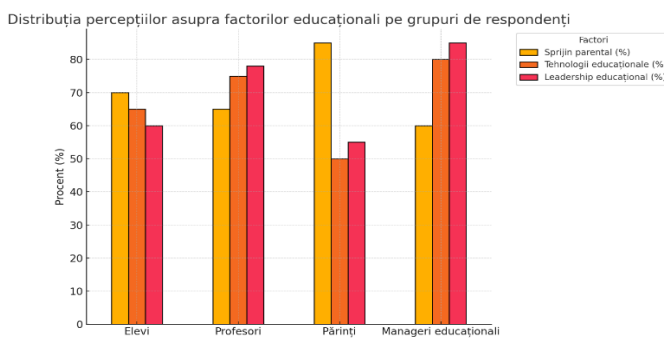


Figura 6. Distribuția percepțiilor asupra factorilor educaționali pe grupuri de respondenți

Directorii și cadrele didactice sunt de părere că un leadership eficient contribuie la creșterea performanței școlare, părinții și elevii considerând propice sprijinul parental.

Interviurile cu managerii educaționali au evidențiat că stilul de leadership transformațional este asociat cu o creștere a motivației și implicării cadrelor didactice. Directorii care promovează colaborarea și inovarea reușesc să creeze un mediu educațional propice dezvoltării competențelor elevilor.

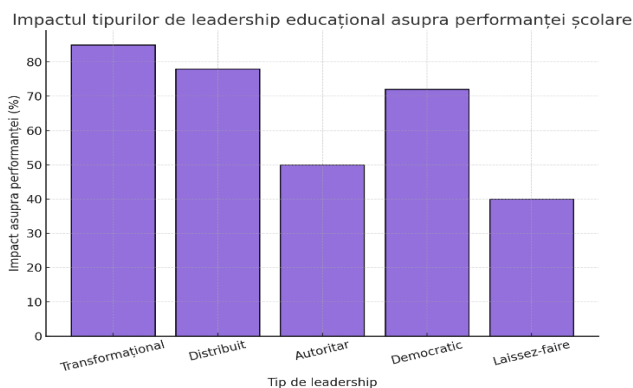


Figura 7. Impactul diferitelor tipuri de leadership educațional asupra performanței școlare

Figura 7 evidențiază impactul diferitelor tipuri de leadership educațional asupra performanței școlare. Leadership-ul transformațional și cel distribuit prezintă cele mai mari rezultate pozitive, în timp ce stilurile autoritare și laissez-faire au un impact mai redus.

Observațiile directe au arătat că școlile care integrează tehnologia în procesul de predare și învățare obțin rezultate mai bune la evaluările școlare. Personalizarea învățării și feedback-ul constant contribuie semnificativ la creșterea performanțelor elevilor.

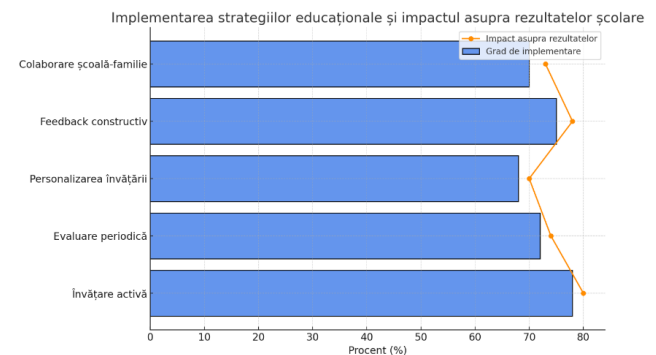


Figura 8. Implementarea strategiilor educaționale și impactul asupra rezultatelor școlare

Cercetarea a demonstrat gradul de implementare a strategiilor educaționale (învățare activă, evaluare periodică, personalizarea învățării, feedback constructiv, colaborare școală-familie) și impactul lor asupra rezultatelor școlare. Strategiile de învățare activă și feedback constructiv au cel mai mare efect asupra performanțelor elevilor.

Interacțiunea dintre factorii individuali și cei contextuali determină performanța școlară. Leadership-ul educațional eficient, alături de implicarea părinților și a comunității, contribuie la crearea unui mediu de sprijin pentru elevi.

Rezultatele acestei cercetări confirmă faptul că performanța școlară este influențată de o combinație complexă de factori, atât interni, cât și externi. Leadership-ul educațional transformațional s-a dovedit a avea un impact pozitiv asupra implicării cadrelor didactice și a motivației elevilor, favorizând un mediu educațional propice dezvoltării academice.

De asemenea, strategiile educaționale inovatoare, cum ar fi învățarea centrată pe elev, utilizarea tehnologiilor moderne și oferirea unui feedback constructiv, s-au dovedit a fi esențiale în creșterea rezultatelor academice. Aceste abordări facilitează

adaptabilitatea elevilor la cerințele educaționale contemporane și contribuie la dezvoltarea competențelor necesare pentru integrarea lor eficientă în piața muncii.

Factorii contextuali, precum sprijinul parental, relațiile profesor-elev și colaborarea dintre școală și comunitate, joacă un rol esențial în maximizarea potențialului elevilor. Un management educațional eficient trebuie să integreze aceste elemente pentru a asigura un cadru favorabil unei dezvoltări educaționale durabile și echilibrate.

Astfel, implementarea unui model de leadership transformațional, corelat cu utilizarea tehnologi-

lor educaționale moderne și cu implicarea activă a tuturor actorilor educaționali, constituie o direcție esențială pentru creșterea performanței școlare. Prin urmare, instituțiile educaționale ar trebui să adopte politici clare și strategii inovatoare pentru a maximiza reușita școlară a elevilor.

Sinteza concluziilor subliniază importanța unui management educațional eficient, bazat pe colaborare, leadership transformațional și strategii educaționale inovatoare. Recomandările includ formarea și perfecționarea continuă a cadrelor didactice, precum și implicarea activă a tuturor factorilor educaționali.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COJOCARU Vasile Gh. *Competență. Performanță. Calitate*, Chișinău: „Tipografia Centrală”, 2019, ISBN 978-9975-3377-2-4.
2. AU, W., WATKINS David, HATTIE John, J., & ALEXANDER Patricia. Understanding hopelessness and learning: A theoretical and empirical investigation. *Educational Psychology Review*, 2009, 21, 123-140.
3. BRONFENBRENNER U. & MORRIS P. A. *The bioecological model of human development*. *Handbook of Child Psychology*, 2007, 793-828.
4. BUSH, Tony. *Leadership și management educațional*. Editura Polirom, 2015, ISBN 978-973-46-4290-8.
5. ECCLES Jacquelynne S. *Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions*. *London Review of Education*, 2005, 191-204.
6. FULLAN Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press., 2007, ISBN 978-0807756805.
7. HARGREAVES Andi & FINK Dean. *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass, 2006, ISBN 978-0787968380.
8. LEITHWOOD K. & JANTZI D. *Transformational Leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 2005.
9. OECD *Education at a Glance 2019*. OECD Publishing, 2019, ISBN-13: 978-9264803985.
10. SELIGMAN M. E. P., L. Y., & TEASDALE J., ABRAMSON D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87(1), 49-74.
11. SELIGMAN M. E. P. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman, 1975, ISBN-13: 978-0716707516.
12. SERGIOVANNI T. J. *Leadership for the Schoolhouse*. Jossey-Bass. 1996, ISBN-13: 978-0787901196.
13. WEINER B. *The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas*. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. 2010.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.09>
CZU: 376:37.015:373.3:159.9(478)

STUDIUL IMAGINII DE SINE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ CU DIZABILITATE VIZUALĂ

Liudmila IAGUȘEVSCI,
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, RM
ORCID: 0009-0004-7860-7221
E-mai: iagusevschiliudmila@gmail.com

Adriana CIOBANU,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0003-3836-3651
ciobanu.adriana@upsc.md

Rezumat. În acest articol este abordată problema formării imaginii de sine la elevii cu dizabilitate vizuală de vârsta școlară mică, care constituie o provocare majoră a societății moderne. Conținutul articolului prezintă o analiză a conceptului de imagine de sine și reliefașă aspecte importante ale procesului de studiere a imaginii de sine la școlarii mici cu dizabilitate vizuală din perspectiva specificului de dezvoltare. Restrânși în utilizarea canalelor de percepție vizuală, copiii cu dizabilitate vizuală nu pot cunoaște toată diversitatea experienței umane, astfel multe dintre resursele sociale și personale rămân inaccesibile pentru ei. Limitele în activitățile practice afectează formarea funcțiilor psihice superioare, iar stările emoționale negative, nemulțumirea cronică, conduc la distorsiuni în formarea imaginii de sine. Se argumentează importanța axării pe componentele imaginii de sine și ponderea acestora în facilitarea formării unei personalități armonioase. Se oferă perspective eventuale de remediere a problemei identificate. Acest articol conține unele rezultate ale cercetării imaginii de sine la elevii mici cu dizabilitate vizuală. Scopul studiului fiind identificarea impactului dizabilității vizuale asupra imaginii de sine la elevii de vârstă școlară mică, evaluarea relației imaginii de sine cu perfecționarea autocontrolului, a autocunoașterii și cunoașterii mediului ambiant și social. În rezultatul studiului de constatare, a fost identificat la elevii de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală nivel scăzut de formare a imaginii de sine. Acest grup include elevii cu dizabilitate vizuală cu autoapreciere inadecvată, stima de sine supraridică și scăzută, cu nivel scăzut de autoacceptare. Cercetarea realizată a arătat că studierea imaginii de sine la elevii de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală este foarte importantă, deoarece reprezintă dimensiunea primară în formarea concepției despre sine, având o deosebită valoare pentru viața, activitatea, succesele și eșecurile elevilor. Concluziile expuse în final reflectă raționamente valorice deduse din aspectele teoretico-practice cu referire la formarea imaginii de sine la elevii cu dizabilitate vizuală de vârsta școlară mică.

Cuvinte-cheie: imaginea de sine, dizabilitatea vizuală, Low vision, elevii de vârstă școlară mică, stima de sine, încredere în sine, autoapreciere.

STUDY OF SELF-IMAGE IN VISUALLY DISABLED STUDENTS EARLY SCHOOL AGE

Summary. This article addresses the problem of self-image formation in visually impaired primary school students, which is a major challenge for modern society. The content of the article presents an analysis of the concept of self-image and highlights important aspects of the process of studying self-image in visually impaired primary school students from the perspective of developmental specificity. Restricted in the use of visual perception channels, children with visual impairment cannot know the full diversity of human experience, thus many of the social and personal resources remain inaccessible to them. Limitations in practical activities affect the formation of higher mental functions, and negative emotional states, chronic dissatisfaction, lead to distortions in the formation of self-image. The importance of focusing on the components of self-image and their share in facilitating the formation of a harmonious personality is argued. Possible perspectives for remedying the identified problem are offered. This article contains some results of research on self-image in visually impaired primary school students. The purpose of the study is to identify the impact of visual disability on self-image in young school-age students, to evaluate the

relationship of self-image with the improvement of self-control, self-knowledge and knowledge of the surrounding and social environment.

As a result of the ascertainment study, a low level of self-image formation was identified in young school-age students with visual disability. This group includes students with visual disability with inadequate self-appraisal, overly high and low self-esteem, with a low level of self-acceptance. The research conducted showed that studying self-image in young school-age students with visual disability is very important, because it represents the primary dimension in the formation of self-concept, having a special value for the life, activity, successes and failures of students. The conclusions presented at the end reflect value judgments deduced from theoretical and practical aspects with reference to the formation of self-image in visually impaired students of early school age.

Keywords: self-image, visual disability, Low vision, young school students, self-esteem, self-confidence, self-esteem.

Introducere. Educația copiilor cu dizabilități senzoriale este deosebit de sensibilă, fiind una prioritară în politicile educaționale ale Republicii Moldova. Ultimile date arată că în Republica Moldova sunt 238 copii/elevi cu dizabilități vizuale care sunt incluși în procesul educațional (CRAP, 2024). Definirea dizabilității vizuale o putem regăsi în concepția lui Avramescu „deficiența de vedere este o deficiență de tip senzorial și include o scădere în diferite grade a acuității vizuale” [2]. Dizabilitatea vizuală este explicată și în cadrul Clasificării Internaționale a Funcționării, Dizabilității și Sănătății (CIF) elaborată de Organizația Mondială a Sănătății în anul 2001. Această clasificare (CIF) propune o abordare holistică a persoanelor cu dizabilități, ceea ce înseamnă că o anumită boală oculară poate avea impact asupra deprinderilor sociale ale individului (Cziker, Hathazi, 2015). Organizația Mondială a Sănătății clasifică dizabilitatea vizuală astfel: parțial văzător, vedere scăzută, legal nevăzător și nevăzător total. Conceptul de vedere scăzută (low vision) este deficiență vizuală, nu neapărat prin limitarea vederii la distanță, ci și a vederii de aproape. Acest termen este utilizat în cazul în care persoana nu poate să citească ziarul la distanța normal de citire (33-40cm), chiar cu folosirea ajutoarelor optice sau a ochelarilor [6].

Este important să cunoaștem că copiii cu dizabilitate vizuală sunt lipsiți de sursele de informație la care au acces colegii lor cu dezvoltare tipică. Restrânși în utilizarea canalelor de percepție vizuală, copiii cu dizabilitate vizuală nu pot cunoaște toată diversitatea experienței umane, astfel multe dintre resursele sociale și personale rămân inaccesibile pentru ei. Limitele în activitățile practice și în jocuri, afectează formarea funcțiilor psihice superioare, iar stările emoționale negative, nemulțumirea cronică, conduc la distorsiuni în formarea imaginii de sine.

Referitor la conceptul de imagine de sine, aceasta este „oginda interioară” a fiecărui om, felul în

care ne percepem pe noi înșine. Imaginea de sine este „elementul structural” al personalității copiilor cu dizabilitatea vizuală, ce are importanță majoră și influențează interrelaționarea cu cei din jur și acceptarea de sine, și, nu în ultimul rând, modul de autoapreciere, autoacceptare, autorespect, acestea fiind capacitatea unui individ de a integra într-un tot informațiile, trăirile ce se referă la persoana sa și de a identifica pe baza acestora locul său între ceilalți indivizi [2]. Pe de o parte - dizabilitatea vizuală este un impediment în formarea imaginii de sine a copiilor cu deficiență de văz, este o provocare cu care se confruntă copilul zi de zi, provocare inevitabilă întârzierii sau dificultății în realizarea etapelor de dezvoltare: comunicarea și limbajul, interacțiunea socială, adaptarea socială, abilitățile de viață independentă, joc și învățare [9], iar pe de altă parte, „Eul” este educat prin factorii ce contribuie la socializarea individului: familia, școala, mediul social și influențele culturale și nu este o structură omogenă [1]. Prin urmare, formarea imaginii de sine are loc sub influența mediului social, în cazul în care relațiile sociale ale copiilor cu vederea slabă au de suferit, problema majoră nu este dizabilitatea, cât lipsa unei pregătiri pentru aceste relații și, indubitabil, acceptarea socială.

Cercetarea și dezvoltarea imaginii de sine a copiilor cu dizabilități reprezintă un interes major. Abordarea acestei probleme este condiționată de dezvoltarea educației incluzive și prezența necesității socializării optime a acestei categorii de copii. Practica demonstrează că copiii cu dizabilități au formate cunoștințe fragmentare despre sine, dar nu au formată componenta fizică și socială a imaginii de sine, inclusiv acest aspect este prezent și la copiii cu dizabilitate vizuală.

Această situație a impulsionat cercetătorii să studieze diverse aspecte ale imaginii de sine. Lucrările savanților A. Baban, Alfred Adler, Lécuyer R., W.James, J.Piaget, H.Wallon, S.Freud, V.Francol, R.Bernes,

R.Meili, A.N. Leontiev, J.Cerneacova, R.Rubinstein, I.Racu, S. Moscovici, Th. Koumba au dezvoltat diferite aspecte ale imaginii de sine.

Potrivit lui S. Moscovici imaginea de sine reprezintă „setul de idei pe care un individ le are despre el însuși, inclusiv rolul său, trăsăturile sale de caracter și corpul său” [4, p.58]. Pe baza concepției lui Th. Koumba „imaginea de sine este o reprezentare cognitivă și conativă a persoanei însăși, relațiile sale cu oamenii și lucrurile care o înconjoară” [11, p.66]. Lecuyer R susține ideea că „imaginea de sine” ar fi „o sub-structură a Eului”, opusul unei alte sub-structuri: „identitate de sine” [3]. După autoarea A. Baban componentele imaginii de sine sunt: „Eul real/actual” - cum o persoană își percepe propriile caracteristici la un moment, și „Eul ideal” - persoana își imaginează ce ar dori să fie [1].

Cercetătorii în domeniul psihopedagogiei speciale U. Șchiopu, E. Verza, W.Roth, T.Rozanova, R.A. Curbanov, I.N. Niculina, M.A. Bernardskaia, O.V.Paramei, V.Preda, M. Avramescu, A.Rozorea, A.Roșan, O.Frunze, A. Brînză, C. Bodorin au definit principalele condiții de realizare a educației copilului cu dizabilitate vizuală, modernizarea programelor de intervenție psihopedagogice existente, strategii eficiente de reabilitare și integrare socială a persoanelor cu deficiențe optice.

Reeșind din cele menționate, putem concluziona că la școlarii mici sursa de formare a imaginii de sine pozitive sau negative în mare măsură depinde de aprecierea și acțiunile profesorului și nu în ultimul rând încurajările părinților și colegilor din clasă. Și este important să conștientizăm că imaginea de sine formată la vârsta școlară mică v-a dura toată viața.

O atenție deosebită în cercetările persoanelor cu dizabilitate vizuală i-a revenit problemei referitoare la organizarea psihofiziologică a condițiilor de educație a acestora. A.G.Litvac, A.M.Vilenskaia, M.Ștefan, L.I.Solnteva, L.A Semionov, O.V. Paramei, L.I.Filicova, D.A.Farber, Al.Gherguț, C. Neamțu, K.Ferrel, E. Leung, N.Barraga. au scos în evidență că lipsa sau scăderea vederii în perioada critică de dezvoltare a sistemului vizual generează abateri considerabile în dezvoltarea copilului, face ca celelalte procese să prezinte o serie de mecanisme specifice de manifestare.

Analiza literaturii din domeniul psihologiei speciale constată că sunt propuse intervenții psihologice în pregătirea pentru școală a copiilor cu diza-

bilitate vizuală cu scopul dezvoltării psihologice multilaterale. Însă problema dezvoltării imaginii de sine a copiilor cu dizabilitate vizuală nu este suficient cercetată. Este important să cunoaștem cum influențează dizabilitatea vizuală asupra imaginii de sine și unele oportunități de intervenție psihologică întru facilitarea procesului de armonizare a imaginii de sine.

În textul nostru analizăm cum influențează dizabilitatea vizuală asupra imaginii de sine la elevii de vârstă școlară mică, interpretând următoarele obiective:

- 1) determinarea influenței dizabilității vizuale asupra imaginii de sine a elevilor de vârstă școlară mică;
- 2) evaluarea relației imaginii de sine cu perfecționarea autocontrolului, a autocunoașterii și cunoașterii mediului ambiant și social.

Metodologia cercetării:

1. *Chestionar adresat părinților* - prin care noi putem în primul rând să stabilim la ce nivel sunt formate relațiile copiilor cu dizabilitate vizuală și părinții lor. Pentru evaluarea exemplor de afirmații (pozitive/negative) în funcție de cât de frecvent părinții le folosesc în comunicarea cu copilul său. Evaluarea de către părinți a școlarilor mici cu dizabilitate vizuală constituie sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine ;
2. *Tehnica Dembo-Rubenstein modificată după A.M. Prihojan* - pentru autoevaluarea elevilor de vârstă școlară mică în raport cu următorii indicatori: sănătate, cogniție, caracter, autoritatea față de semenii, abilitățile manuale, exteriorul, încrederea în sine;
3. *Testul Scărița (după V.G.Sciur)* - permite determinarea sistemului de apreciere de sine a copilului, de apreciere a adultului de către copil, înțelegerea aprecierii de către alte persoane;
4. *Metoda Profilul meu (după R. S. Nemov)* - metoda permite identificarea nivelului de autoapreciere a copilului;
5. *Metoda Desenează-te pe tine însuși după A. M. Prihojan, Z. Vasileauscaite* - metodă proiectivă pentru identificarea atitudinii emoționale bazată pe valorile școlarilor mici față de ei înșiși.

Evaluarea imaginii de sine reprezintă dimensiunea cea mai importantă a concepției despre sine, modul în care copilul cu dizabilitate vizuală de vâr-

stă școlară mică își percepe propriile caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale. Evaluarea imaginii de sine se constituie și evoluează în relație cu perfecționarea autocontrolului, a autocunoașterii și cunoașterii mediului ambiant și social.

În procesul studiului au participat 100 de elevi de vârstă școlară mică: 50 de elevi tipici (II-IV cl.) și 50 de elevi cu dizabilitate vizuală (II-IV cl.) și câte un părinte al subiecților cercetați.

Rezultate ale studiului

Prin aplicarea *Tehnicii Dembo-Rubenștein* a fost identificat raportul dintre nivelul de autoapreciere a elevilor de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală comparativ cu cei tipici conform indicatorilor: sănătate, cogniție, caracter, autoritate față de semenii, abilități manuale, exterior, încrederea în sine. Analiza datelor ne-au demonstrat un nivel mai scăzut de autocunoaștere, în special cu referință la abilitățile intelectuale, a limitelor și calităților proprii, la fel și un nivel redus de autoapreciere adecvată (supraapreciere sau subapreciere), ce are un efect negativ asupra formării imaginii de sine (vezi figura 1).

Supraaprecierea semnifică incapacitatea de evaluare a propriilor posibilități, incapacitatea de depozitare a experiențelor, atitudinii față de propriile comportamente, succese sau insuccese. Astfel de persoane sunt încredute în sine și nu acceptă critici la adresa lor. Subaprecierea indică mai multe

ezitări sau lipsa dorinței de realizare. Copiii sunt emotivi interiorizați, fragili, sensibili, sunt sociabili, preferă să fie în centrul atenției pentru a obține aprecierea celor din jur, sunt nemulțumiți de sine și de realizările personale, mereu se limitează și sunt în executarea motivației, sunt atenți la opinia celorlalți, ușor manipulați, lipsiți de siguranță.

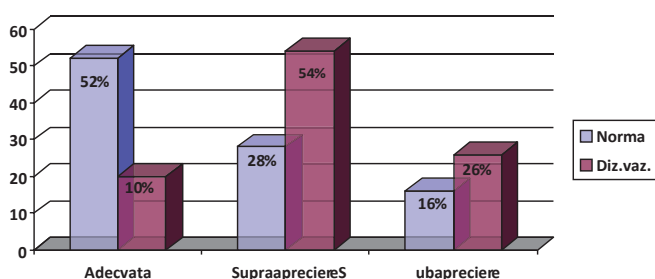


Figura 1. Rezultatele obținute de subiecții cercetați la *Tehnica Dembo-Rubinștein*

Rezultatele obținute de subiecții cercetați la *Testul Scărița* (după V.G.Sciur) ne-a permis să deter-

minăm sistemului de aprecieri de sine a copilului, de apreciere a adultului de către copil, înțelegerea aprecierii de către alte persoane. Cea mai mare parte a elevilor cu dizabilitate vizuală au nivelul stimei de sine scăzut, ce influențiază puternic performanțele în toate activitățile, provoacă riscul insucceselor, determinând astfel o viziune și mai umbră asupra propriei persoane și o lipsă de a fi inclus în activitățile școlare și sociale. Elevii sunt nemulțumiți de felul lor de a fi, evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi, se simt lipsiți de valoare, sunt ușor influențabili, nu își asumă responsabilități, sunt nepăsători. Atitudinea negativă față de sine este formată în mare parte de comportamentul celorlalți. Elevii cu dizabilitate vizuală cu stima de sine adecvată ocupă cel mai mic număr, având capacitatea de a lua decizii și abilitatea de a face presiuni grupului. Au relații armonioase cu părinții, colegii, învățătorii. Stima de sine supraridicată favorabilă indică la elevii cu dizabilitate vizuală faptul că ei cred că adulții îi vor plasa pe una dintre treptele de sus ale scării, dar se plasează cu o treaptă mai jos. Acest rezultat indică faptul că copiii, simțind sprijin și acceptare din partea adulților, sunt deja capabili să se privească destul de realist. Stima de sine supraridicată defavorabilă este specifică pentru copiii cu dizabilitate vizuală. Elevii se plasează mai sus decât cred că ar fi plasați de adulți. Această alegere sugerează copilului respingere din partea adultului și opoziție negativă față de evaluarea de către adult.

Rezultatele *Chestionarului adresat părinților* ne demonstrează modul de comunicare a părinților și influența asupra formării imaginii de sine a elevilor cu dizabilitate vizuală. În urma evaluării frecvenței afirmațiilor pozitive folosite de către părinți la adresa copiilor putem afirma că părinții contribuie cel mai mult la formarea identității copilului. Ea are loc prin modul la care se raportează la comportamentele copilului și poate provoca imaginea de sine negativă. Datele prezentate ne demonstrează că cel mai mare număr de părinți încurajează frecvent copiii, care este un factor de formare a imaginii de sine pozitive (vezi figura 2).

Relațiile armonioase cu părinții pentru copiii cu dizabilitate vizuală sunt semnul unei imagini de sine pozitive. O imagine de sine pozitivă devine reper al autoaprecierii, alături de aprecierea celor apropiați, influențând dezvoltarea intelectuală, sfera afectiv-volitivă și motivația pentru învățare și con-

tribuind astfel la conștientizarea nivelului propriu de posibilități și aspirații, ceea ce poate genera trăirea succesului sau a eșecului în funcție de performanțele obținute și de raportare la „spațiul de comparație” al grupului de apartenență în care se conturează imaginea de sine.

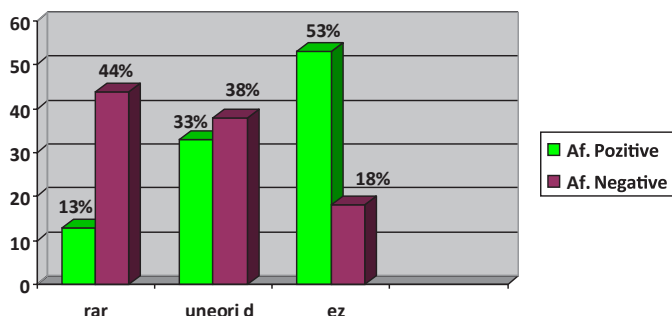


Figura 2. Rezultatele obținute la Chestionarul adresat părinților

Rezultatele obținute în urma aplicării metodei *Profilul meu* (după R. S. Nemov) ne-au permis formularea următoarelor concluzii:

- Cea mai mare parte din elevii tipici reprezintă o autoapreciere adecvată, ceea ce reflectă faptul că acești copii sunt mulțumiți de ei înșiși, se respectă, recunosc că au anumite defecte, iar un număr mai mic de elevi tipici au autoapreciere medie;
- La un număr mai mic de elevi cu dizabilitate vizuală se constată autoapreciere adecvată, mare parte obținând nivel de autoapreciere scăzută, presupunând o autoapreciere și auto-percepție inadecvată, autocunoaștere dificilă, atitudine negativă față de sine, dificultăți de adaptare socială, supraprotecție sau neglijarea din partea părinților.

Analizând rezultatele obținute la *Metoda Dese-nează-te pe tine însuși* după A. M. Prihojan,

Z. Vasileauscaite a fost identificat nivelul de autoacceptare a elevilor tipici și a elevilor cu dizabilitate vizuală, corelarea dintre „Eul” real (cine eu sunt) și „Eul” ideal (cine a-și dori să fiu), asocierea inconștientă a persoanei bună sau rea și mulțumirea de sine. Cei mai mulți elevi tipici se plasează pe nivelul înalt de autoacceptare, iar un număr mai mic pe autoacceptare medie. În cazul elevilor cu dizabilitate vizuală cei mai mulți se plasează pe nivelul de autoacceptare scăzut, iar un număr mai mic pe nivel înalt de autoacceptare (vezi figura 3).

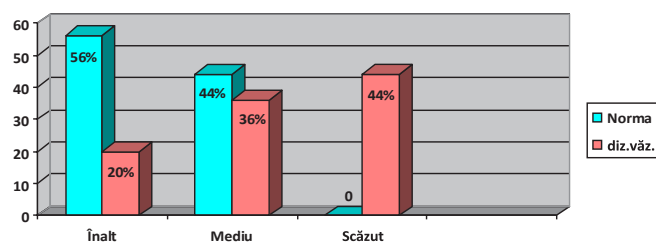


Figura 3. Rezultatele obținute de subiecții cercetați la Metoda Dese-nează-te pe tine însuși

Concluzionând, putem afirma că în urma aplicării instrumentelor de evaluare enumerate mai sus atât atât a elevilor de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală, cât și a elevilor de vârstă școlară mică tipici se constată autoapreciere inadecvată (supraapreciere și subapreciere), stima de sine supraridicată și scăzută. În educația elevilor mici cu dizabilitate vizuală se observă supraprotecție sau neglijența din partea persoanelor apropiate. Nivelul scăzut al autoacceptării a fost constatat la elevii tipici și care depinde de gradul de conștientizare a propriilor calități, cunoștințelor și competențelor de autoevaluare realistă, sinceră, de curajul de a valoriza în plan personal și în contextul social, de a-și asuma responsabilități, de a proiecta scopuri, de a lua decizii, de a îndeplini sarcinilor asumate.

Pe parcursul studiului de constatare a fost identificat nivel scăzut de formare a imaginii de sine a elevilor de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală. Acest grup include elevii cu dizabilitate vizuală cu autoapreciere inadecvată, stima de sine supraridicată și scăzută, cu nivel scăzut de autoacceptare. Cercetarea realizată a arătat că studiul imaginii de sine a elevilor de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală este foarte importantă, deoarece reprezintă dimensiunea primară în formarea concepției despre sine, având o deosebită valoare pentru viața, activitatea, succesele și eșecurile elevilor. Elevii de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală au nevoie de sprijin în realizarea autocunoașterii profunde, a cunoașterii personalității lor, a capacităților lor și adaptarea socială. Toate acestea dovedesc relevanța cercetării noastre, deoarece la elevii de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală cu nivelul scăzut de dezvoltare a imaginii de sine trebuie să fie formată o imagine clară a „Eului”, dezvoltarea capacității de a cunoaște și de a descrie în mod semnificativ trăsăturile de personalitate, dezvoltarea stimei de sine adecvate cu abilitatea de a reflecta și a accepta pe sine în conformitate cu atitudinile și comportamentul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BĂBAN A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Editura ASDCR, 2001. 260 p. ISBN 973-0-02400-6.
2. BODORIN C. *Psihopedagogia persoanelor cu deficiențe vizuale*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2013. ISBN 978-9975-46-154-2.
3. L'Écuyer, René. *Le concept de soi*. Paris: Ed. Presses Universitaires de France (PUF), 1978.
4. MOSCOVICI S. *Psihologie sociale des relations a autri*. Paris: Nathan, 1994, p.58.
5. POPESCU-NEVEANU P. *Dicționar de psihologie*. București : Editura Albatros, 1978. 387p.
6. PREDA V. *Psihopedagogia deficienților vizuali*. Suport de curs. Cluj Napoca: Ed. Universitatea Babeș-Bolyai (UBB). 113p. <https://pdfcoffee.com/download/psihopedagogia-deficientilor-vizuali-pdf-free.html>
7. RACU I. *Psihologia conștiinței de sine*. Chișinău: Ed. UPS “Ion Creangă”, 2005. ISBN 9975-921-81-7.
8. ȘCHIOPU U. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. ISBN 973-48-1027-8.
9. ȘTEFAN M. *Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere*. București: Editura Prohumanitate, 1999. 261 p. ISBN: 973-99023-4-0.
10. VERZA E. *Psihologia copilului*. București: Editura Proximă, 1994. 123p. ISBN 973-30-3891-1.
11. КОН И. *Открытие “Я”*. Москва: Политиздат, 1978. p.66
12. СОЛНЦЕВА, Л.И. *Тифлопсихология детства*. Москва: Полиграф-Сервис, 2000. ISBN: 5-86388-009-6.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.10>
 CZU: 376:159.922:004/.8

FACTORI PREDICTIVI AI ATITUDINII SPECIALIȘTILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ ȘI CEL SPECIAL FAȚĂ DE INTEGRAREA SOFT-URILOR EDUCAȚIONALE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ

Elena CRIȘAN,

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

ORCID: 0009-0005-6946-043X

E-mail: elena81crisan@gmail.com

Rezumat. Inteligența artificială a fost din ce în ce mai frecvent utilizată în ultimul deceniu în programele de terapie pentru copii cu tulburări de neurodezvoltare, precum dizabilitatea intelectuală și tulburările de limbaj. În cadrul studiului de față, ne-am propus să investigăm opiniile specialiștilor din domeniul psihopedagogiei speciale cu privire la integrarea inteligenței artificiale și a software-ului educațional în logopedie. Pentru a atinge acest obiectiv, am elaborat un chestionar și am identificat potențiali predictorii ai acestor atitudini. Rezultatele au evidențiat o atitudine predominant pozitivă față de integrarea software-ului educațional în logopedie în rândul specialiștilor cu o experiență profesională de peste 10 ani. În plus, pentru atitudinile neutre și negative, predictorul robust identificat a fost vârsta, în timp ce pentru atitudinea pozitivă, predictorii relevanți s-au dovedit a fi: vechimea în muncă, vârsta logopezilor și gradul de dizabilitate intelectuală al elevului. Rezultatele obținute pot fi valorificate în dezvoltarea unor programe de formare destinate specialiștilor, în vederea utilizării eficiente a inteligenței artificiale în terapiile logopedice. Inteligența artificială a cunoscut o utilizare tot mai extinsă în ultimul deceniu, în cadrul programelor de terapie pentru copii cu tulburări de neurodezvoltare, precum dizabilitatea intelectuală și tulburările de limbaj. În cadrul studiului de față, ne-am propus să investigăm opiniile specialiștilor din domeniul psihopedagogiei speciale cu privire la integrarea inteligenței artificiale și a software-ului educațional în logopedie. Pentru a atinge acest obiectiv, am elaborat un chestionar și am identificat posibili predictorii ai acestor atitudini. Rezultatele au evidențiat o atitudine pozitivă față de utilizarea software-ului educațional în logopedie, în rândul specialiștilor care au o experiență profesională de peste 10 ani. În plus, pentru atitudinile neutre și negative, singurul predictor semnificativ a fost vârsta, în timp ce pentru atitudinea pozitivă, predictorii robusti au fost: vechimea în muncă, vârsta logopezilor, precum și gradul de dizabilitate intelectuală al elevului. Aceste concluzii pot ghida conceperea unor strategii de formare profesională, care să sprijine integrarea eficientă a inteligenței artificiale în intervențiile logopedice adaptate copiilor cu nevoi speciale.

Cuvinte-cheie: limbaj, dislalie, C.E.S., dizabilitate, soft, traditional.

PREDICTIVE FACTORS OF THE ATTITUDE OF SPECIALISTS IN MASS AND SPECIAL EDUCATION TOWARDS THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL SOFTWARE IN SPEECH THERAPY

Abstract. Artificial intelligence has been increasingly used in the last decade in therapy programs for children with neurodevelopmental disorders such as intellectual disability and language disorders. In the present study, we aimed to investigate the opinions of specialists in the field of special psychopedagogy regarding the integration of AI/educational software in speech therapy. To achieve this objective, we created a questionnaire, then identified potential predictors of these attitudes. The results revealed a positive attitude towards the integration of educational software in speech therapy among specialists with over 10 years of experience. In addition, for the neutral attitude, but also for the negative one, the robust predictor would be only age, and for the positive attitude, the robust predictors would be: gender, age of speech therapists and the degree of intellectual disability of the student. Our results can be used in the development of training programs for specialists for the effective use of artificial intelligence in their therapies. In the present study, we aimed to investigate the opinions of specialists in the field of special education on the integration of AI/educational software in speech therapy. To achieve this objective, we created a questionnaire, then identified potential predictors of these attitudes. The results revealed a positive attitude towards the integration

of educational software in speech therapy among specialists with over 10 years of experience. In addition, for the neutral attitude, but also for the negative one, the robust predictor would be only age, and for the positive attitude, the robust predictors would be: seniority in work, the age of the speech therapists and the degree of intellectual disability of the student. Our results can be used in the development of training programs for specialists for the effective use of artificial intelligence in their therapies.

Keywords: *anguage, dyslalia, C.E.S., disability, soft, traditional.*

Introducere. Revoluția digitală transformă într-un ritm accelerat îngrijirea sănătății, precum și procesul de predare și învățare clinică. Comparativ cu alte specializări medicale, domeniile interdisciplinare ale patologiei vorbirii și limbajului, foniatriei și otorinolaringologiei au fost mai lente în adoptarea instrumentelor digitale în scopuri terapeutice, educaționale și de formare profesională — un proces care a cunoscut o accelerare semnificativă în contextul pandemiei COVID-19.

Lin și Neuschaefer-Rube (2021) subliniază faptul că, deși multe dintre instrumentele moderne de predare și învățare sunt disponibile doar cu acces restricționat sau exclusiv instituțional, există numeroase resurse digitale cu acces deschis care rămân, în mare parte, insuficient explorate.

Pentru a identifica, utiliza și evalua în mod eficient aceste resurse, este esențială familiarizarea cu structura, conceptele și formatele diverselor instrumente digitale existente.

În literatură apar studii care susțin timpi reduși de intervenție, atractivitatea activităților de învățare pentru elevi, ușurința cu care terapeutul poate gestiona evaluarea, intervenția, dar și progresul copilului prin utilizarea soft-urilor educaționale [2], [3], [5].

Discuții, metodologie. Investigarea opiniei logopezilor din domeniul psihopedagogiei speciale (logopedie) cu privire la utilitatea utilizării soft-urilor educaționale în intervenția logopedică la elevii cu retard mental ușor și moderat.

Factorii personali (vârstă, vechime în muncă) și de mediu (tip de școală și grad de deficiență intelectuală a elevului cu care se lucrează) influențează atitudinea logopezilor din domeniul psihopedagogiei speciale (logopediei) față de utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică.

Variabile independente/predictorii: vârstă, vechime în muncă, dar și categoria de instituție, tipul de școală în care logopedul își desfășoară activitatea și gradul de deficiență de intelect a elevului cu care se lucrează.

Variabila dependentă/criteriu: atitudinea logopezilor față de utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică.

Variabilele luate în calcul în acest studiu au următoarele niveluri:

1. Vârstă: 20-40 ani, 41-60 ani.
2. Vechimea în muncă: câteva luni, 1 an, 1-10 ani, peste 10 ani.
3. Atitudinea față de utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică: pozitivă, neutră și negativă.
4. Categoria instituției:
 - Școală Gimnazială Specială
 - Școală Profesională Specială
 - Liceu Tehnologic Special
 - Centru Școlar de Educație Incluzivă
 - Centre Județene De Resurse Și Asistență Educațională
 - Centre Județene Logopedice
 - Ateliere Protejate
 - Centre de zi din centre școlare pentru educație incluzivă
 - Grupe de elevi cu CES integrate în școlile de masă
 - Centre Județene De Asistență Psihopedagogică
 - Centre Județene De Resurse Pentru Educație Incluzivă
 - Altele.
5. Gradul de deficiență de intelect a elevului cu care se lucrează:
 - Întârziere mentală severă și profundă (QI sub 35) - poate fi asimilată cu gradul grav de handicap;
 - Întârziere mentală moderată cu QI - 35-49 fără altă asociere - se poate asimila gradului accentuat de handicap;
 - Întârziere mentală ușoară cu QI - 50-65 dacă este asociată cu o altă deficiență: senzorială, somatică, psihică (de limbaj și comunicare, hiperactivitate, emoțional, conduită); poate fi asimilată gradului mediu de handicap;
 - Deficiențe de limbaj cu/fără tulburări expresive, care fac imposibilă stabilirea relațiilor cu mediul înconjurător, în context neurologic, obiectivate clinic și paraclinic
 - Autism, sindromul Rett, sindromul Asperger, în raport cu gradul de afectare a intelectului, activității și activității.

Atitudinea logopezilor față de utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică a limbajului se va aplica în formă de interval/raport pentru prima ipoteză, iar pentru a doua se formează categoriile despre care am scris mai sus.

Descrierea instrumentelor. A fost realizat un chestionar pe baza literaturii de specialitate prin analiza mai multor materiale [1], [2], [4], [5], [6], [7], [8]. Acest instrument cuprinde două părți. Prima parte a fost legată de informațiile demografice ale logopezilor din domeniul psihopedagogie speciale, fiind alcătuit din itemi ce urmăreau date precum vârstă, gen, tip de contract de muncă, tip de instituție, mediu de proveniență, vechime în muncă etc., iar a doua parte a fost realizată pentru a colecta informații legate de atitudinea față de utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică.

Chestionarul a avut itemi cu răspunsuri predefinite pe o scală Likert de cinci puncte, variind de la 5=acord total la 1=dezacord total pentru itemi ce vizau atingerea unor obiective în procesul terapeutic logopedic, pe de o parte, dar și o scală Likert de la 1 la 10 pentru itemii ce vizau satisfacerea unor nevoi educaționale ale elevilor prin utilizarea soft-urilor educaționale în procesul terapeutic.

Pentru a determina validitatea și conținutul chestionarului, au fost traduși o serie de 23 de itemi și adaptați la specificul limbii române. La adaptarea instrumentului au contribuit un psihopedagog și un psiholog clinician, dar și un neurolog pediatru și un translator. După indicațiile translatorului au fost făcute modificările necesare și ulterior, itemii au fost aplicați unui eșantion de 30 de logopezi din domeniul psihopedagogiei special (logopedie). Astfel, indicele de consistență internă Cronbach alpha a avut o valoare de 0.79, ceea ce ne determină să concluzionăm că instrumentul măsoară ceea ce și-a propus, deci îl putem folosi în cadrul cercetării noastre.

Scorul total poate avea valori între 22 și 125, iar semnificația fiecăruia este:

- Între 22 și 58 se poate vorbi despre un scor mic, adică respondentul are o atitudine negativă față de utilizarea softurilor în terapia logopedică,
- Între 59 și 94 se poate vorbi despre un scor mediu, adică respondentul are o atitudine neutră față de utilizarea softurilor în terapia logopedică,
- Între 95 și 125 se poate vorbi despre un scor mare, adică respondentul are o atitudine po-

zitivă față de utilizarea softurilor în terapia logopedică.

În cazul eșantionului nostru de 214 participanți, indicele Cronbach alpha a fost de 0.86, ceea ce ne determină să concluzionăm faptul că acest instrument a măsurat ceea ce și-a propus.

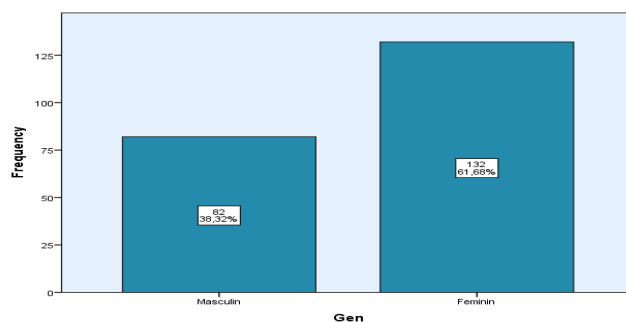
Pentru atingerea obiectivului studiului și pentru testarea ipotezei acestuia, a fost realizat un chestionar care viza investigarea atitudinii logopezilor cu privire la utilizarea software-urilor în cadrul terapiei logopedice, în procesul de comunicare. Chestionarul a fost distribuit online prin intermediul platformei Google Forms tuturor logopezilor din școli speciale și din alte forme de exercitare a profesiei.

Înainte de completarea chestionarului, participanții au oferit acordul prin semnarea consimțământului informat. Participarea a fost voluntară, iar participanților li s-a comunicat că nu există răspunsuri corecte sau greșite, ci doar răspunsuri conforme cu realitatea fiecăruia.

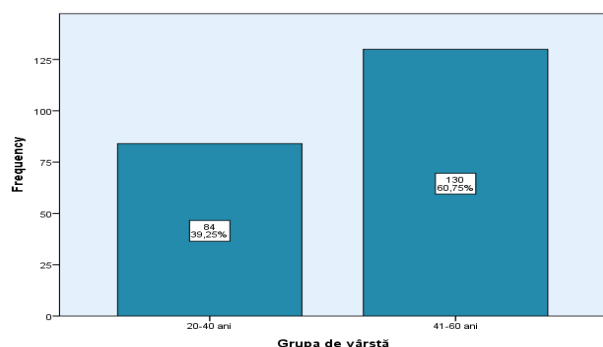
În perioada februarie 2023 – mai 2023, respondenții au avut posibilitatea de a completa chestionarul.

Procedura de colectare a datelor a implicat utilizarea fișierelor de tip CSV extrase din Google Forms, care au fost procesate în RStudio, versiunea 4.3.0 pentru PC. Ulterior, datele au fost prelucrate prin aplicarea modelului de regresie multinomială, pentru evidențierea relațiilor dintre variabilele cercetării. Pentru aplicarea acestui model, toate variabilele au fost transformate în variabile de tip categorial.

Descrierea participanților. La studiu au participat 214 logopezi din domeniul psihopedagogiei speciale, 82 de gen masculin și 132 de gen feminin, 84 au vârste cuprinse între 20 și 40 ani, iar 130 vârste cuprinse între 41 și 60 ani ($M=37.51$, $SD=2.6$) (Figura 1-2).

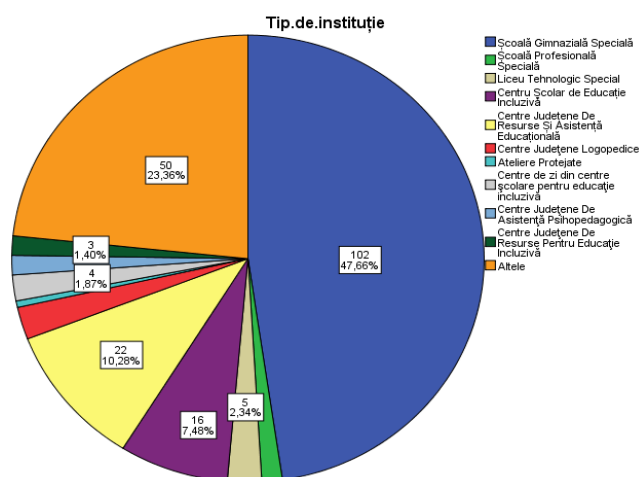


Figură 1. Caracteristici demografice – variabila Gen

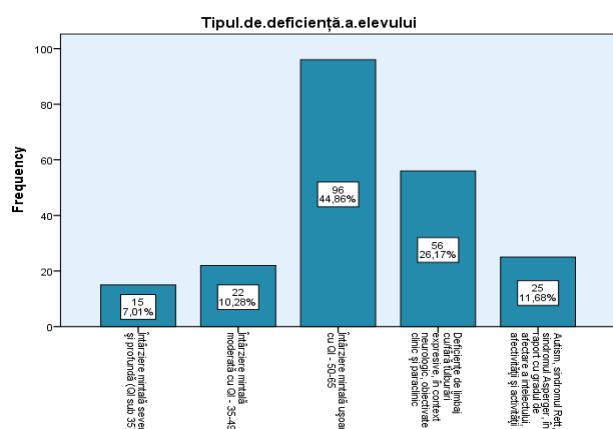


Figură 2. Caracteristici demografice – variabila Vârstă

Conform figurilor de mai jos, 164 de logopezi lucrează în centre și școli inclusive. 96 dintre logopezi lucrează cu elevi cu deficiență mintală ușoară, iar 56 cu elevi cu deficiențe de limbaj cu/fără tulburări expresive, în context neurologic, obiectivate clinic și paraclinic (Figura 3-4).



Figură 3. Distribuția variabilei Tip de instituție



Figură 4. Distribuția variabilei Tipul/ Gradul de deficiență a elevului

Rezultate:

Din Tabelul 1 reiese faptul că ipoteza se susține, $R^2 = 0.22$, $p < .001$, indici AIC și BIC sunt în normele acceptate pentru cercetare.

Tabel 1. Model Fit

Overall Model Test							
Model	De-vianță	AIC	BIC	R^2_{McF}	χ^2	df	p
1	280	304	344	0.222	79.9	10	<.001

În Tabelul 2 se observă faptul că toate variabilele incluse în model reprezintă predictor robusți pentru variabila criteriu, $p < 0.05$.

Tabel 2. Omnibus Likelihood Ratio

Predictor	χ^2	df	p
Vechime în muncă	14.00	2	0.002
Vârstă	5.34	2	0.032
Tipul de deficiență a elevului	12.58	2	0.002
Tipul de școală	7.23	2	0.027
Tip de instituție	19.21	2	<.001

Mergând mai departe cu analiza, pentru atitudinea neutră, dar și pentru cea negativă predictor robust ar fi doar vârsta, $p < 0.05$, $p = 0.036$, iar pentru atitudinea pozitivă predictor robusți ar fi: vechimea în muncă, vârsta logopezilor și gradul de deficiență de intelect a elevului (Tabel 3).

Și în acest caz, o posibilă explicație a rezultatului ar fi că soft-urile educaționale încă au limitări în adaptarea interfeței și a tipurilor de exerciții la tipul de tulburare de limbaj de bază pe care o are elevul logopat.

Concluzii:

Cei mai mulți logopezi din eșantionul nostru susțin utilizarea soft-urilor educaționale în eficientizarea terapiei logopedice. Astfel, 139 dintre participanți au o atitudine pozitivă față de utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică, 57 au o atitudine neutră, iar 18 au o atitudine negativă.

În plus, 83 dintre participanții cu vârstă cuprinsă între 41 și 60 de ani susțin integrarea tehnologiei în terapia logopedică, dar și 56 de logopezi a căror vârstă este între 20 și 40 de ani. 88 dintre participanții cu masterat și cu peste 10 ani vechime în învățământ au o atitudine pozitivă față de utilizarea soft-urilor în terapia logopedică, iar cei mai puțini, 5 absolvenți de licență și 2 de doctorat au o atitudine negativă. Cei mai mulți dintre cei care au o atitudine neutră au absolvit studii de masterat, 40.

Tabel 3. Model Coeficiențo – scor total

Scor total	Predictor	Estimat	SE	Z	p
atitudine neutră - atitudine negativă	Intercept	6.2073	2.3513	2.640	0.008
	Vechime în muncă	-0.4720	0.8555	0.552	0.581
	Vârstă	-1.4636	0.6992	2.093	0.036
	Tipul de deficiență a elevului	-0.2960	0.3354	0.883	0.377
	Tipul de școală	-0.2920	0.2074	1.408	0.159
atitudine pozitivă - atitudine negativă	Intercept	10.4494	2.3028	4.538	<.001
	Vechime în muncă	-1.7108	0.7986	2.142	0.032
	Vârstă	-1.2681	0.6987	1.815	0.047
	Tipul de deficiență a elevului	-0.8523	0.3345	2.548	0.011
	Tipul de școală	0.0949	0.2249	0.422	0.673

Am testat ipoteza conform căreia se presupune că factorii personali (vârstă, vechime în muncă) și de mediu (tip de școală și grad de deficiență intelectuală a elevului cu care se lucrează) influențează atitudinea logopezilor din domeniul psihopedagogiei speciale față de utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică. Datele culese susțin această ipoteză. Pentru atitudinea neutră, dar și pentru cea negativă, predictorul robust este doar vârsta, iar pentru atitudinea pozitivă, predictorii robusți sunt: genul, vârsta logopezilor și gradul de deficiență intelectuală a elevului.

O posibilă explicație a acestor rezultate ar fi că soft-urile educaționale încă au limitări în adaptarea interfeței și a tipurilor de exerciții la tipul de tulburare principală a elevului logopat. În plus, în cazul logopezilor formați în abordarea clasică, introducerea tehnologiei în activitățile educaționale ar trebui realizată prin intermediul unor programe de formare specializate.

Una dintre posibilele limite ale studiului de față este reprezentată de numărul inegal de participanți din fiecare grup. O direcție de viitor în cercetare ar fi extinderea eșantionului pentru a include și alți logopezi din învățământ, precum și realizarea unui stu-

diu longitudinal, care să analizeze concret eficiența acestor aplicații în terapia logopedică.

Recomandări:

Tehnologia este un lucru minunat și este utilizată din ce în ce mai frecvent în practicile de patologie a limbajului și vorbirii. Logopezii folosesc computere, tablete, telefoane inteligente, table interactive și multe altele în terapia logopedică, în diverse scopuri. Prin urmare, este necesar ca specialiștii din domeniile conexe tulburărilor de limbaj să se informeze constant cu privire la eficiența și aplicabilitatea soft-urilor educaționale în această formă de terapie. Astfel sunt evidențiate unele recomandări în ceea ce privește utilizarea soft-urilor educaționale în corectarea tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiență de intelect: informare cu privire la avantajele și la dezavantajele utilizării soft-urilor educaționale în procesul terapeutic; testarea soft-urilor vizate înainte de utilizare, familiarizarea logopedului cu interfața propusă de producătorii de platforme educaționale, alegerea celor mai potrivite platforme pentru specificitatea problemelor copilului cu care urmează să se lucreze, se pot folosi mai multe platforme pentru atingerea unui obiectiv terapeutic, în funcție de obiectivele terapiei se aleg anumite exerciții dintr-o platformă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ABBASI R., ZARE S., AHMADIAN L. *Investigating the attitude of patients with chronic diseases about using mobile health. Int J Technol Assess Health Care.* 2020; 36: 139–144.
2. ANGHEL GA., MATEI FL., LINCĂ FI. *Academic environment: differences by age categories and gender in terms of online learning difficulties. J Educ Soc Multicult.* 2023; 4: 92–105.

3. ASHRAF Azmy, EMAN Mones Abushady, MONES M. Abu Shady. *Online Health Survey on Epileptic Children during Coronavirus Disease-2019 Pandemic*. *Maced J Med Sci*; 9. Epub ahead of print 2021. DOI: <https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.6128>, eISSN: 1857-9655
4. DAI M., XU J., LIN J. et al. *Willingness to Use Mobile Health in Glaucoma Patients*. *Telemed J E-Health Off J Am Telemed Assoc* 2017; 23: 822–827.
5. LIN Y., NEUSCHAEFER-RUBE C. *Digital Learning in Speech-Language Pathology, Phoniatrics, and Otolaryngology: Interdisciplinary and Exploratory Analysis of Content, Organizing Structures, and Formats*. *JMIR Med Educ* 2021; 7: e27901.
6. LINCĂ F. *Solutions for improving the symptomatology of the child with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*, <http://www.rjcbth.ro/solutions-for-improving-the-symptomatology-of-the-child-with-attention-deficithyperactivity-disorder-adhd> (2018, accessed 30 December 2024).
7. LINCĂ F. *Atitudinea profesorilor față de incluziunea elevilor cu tulburare hiperchinetică cu deficit de atenție (adhd)*. *Rev Pedagog* 2019; LXVII: 47–63, Print ISSN: 0034-8678, Online ISSN: 2559-639X.
8. TADAYON H., ABBASI R., SADEQI Jabali M. *The willingness to use mobile health technology among gynaecologists: A survey study*. *Inform Med Unlocked*. 2021; 25: 100653.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.11>
 CZU: 159.9/.922.8:373=161.1

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Татьяна КОЗМАН,

докторанд, ассистент лектора,
 Кишиневский Государственный Педагогический
 Университет им. Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ

ORCID: 0000-0003-0284-2968

E-mail: kozmantatiana@gmail.com

Резюме. Статья содержит описание результатов экспериментального исследования психологического благополучия и характеристик личности (стиль жизни, ценностных ориентаций) юношей. Теоретические взгляды на психологическое благополучие отражены в описании гедонистического и эвдемонистического направлений в изучении данного феномена. В констатирующий эксперимент были включены 195 юношей – ученики 10–12 классов. На всей выборке были проведены следующие методики: Шкала психологического благополучия (С. Ryff), Методика выявления стиля жизни у подростков и юношей (В. Руженков, В. Руженкова), Методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г. Резапкина), Опросник «Антивительность и жизнестойкость» (О. Сагалакова, Д. Труевцев), Методика «Замаскированные фигуры» (К. Готтшальдт). В статье даётся описание психологических особенностей юношей старшеклассников с низким и высоким уровнями психологического благополучия, которых оказалось во всей выборке поровну (по 11%). Основанием для разделения выборки на группы с разным уровнем субъективного переживания психологического благополучия стали результаты интегрального показателя психологического благополучия по методике К. Рифф. Юноши с низким уровнем субъективного переживания психологического благополучия характеризуются высокими показателями антивительности (страхом социальной оценки, дисморфофобией, демонстративностью, беспомощностью, дисфункциональными отношениями с семьёй), низкими показателями жизнестойкости (потребность в социально-психологической поддержке), ценностью отдыха, полезависимостью и т.д. В группе юношей с высоким уровнем переживания психологического благополучия отмечается ценность семьи, наличие социально-психологической поддержки, тенденция к полнезависимости, отсутствие тревожности, беспомощности, руминаций; стремление к личностному росту в этой группе основано на желании справиться со своим нежелательным поведением и негативными отношениями с окружающими. Данные характеристики влияют на компоненты психологического благополучия: самопринятие, цели жизни, отношения с окружающими, управление средой, личностный рост. Итоги статистического анализа (с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена) показали взаимосвязи показателей шкал психологического благополучия и шкал стилей жизни, ценностных ориентаций, антивительности и жизнестойкости и когнитивного стиля.

Ключевые слова: психологическое благополучие, стиль жизни, ценностные ориентации, когнитивный стиль, юноши.

CARACTERISTICILE PERSONALITĂȚII ADOLESCENȚILOR CU DIFERITE NIVELE ALE STĂRII PSIHOLOGICE DE BINE

Rezumat. Articolul descrie rezultatele unei cercetări experimentale privind bunăstarea psihologică și caracteristicile personalității (stilul de viață, orientările valorice) ale tinerilor. Abordările teoretice ale bunăstării psihologice sunt reflectate în modelele hedoniste și eudaimoniste. În cadrul experimentului de constatare au fost incluși 195 de adolescenți (elevi ai claselor a X-a și a XII-a). Pe întreg lotul de adolescenți au fost aplicate următoarele teste: Scala stării de bine (C. Ryff), Testul de evidențiere a stilului de viață la preadolescenți și adolescenți (V. Rujencov și V. Rujencova), Testul – ierarhia valorilor (G. Rezapkina), Chestionarul pentru examinarea antivitalității și rezilienței (O. Sagalakova) și Testul figurilor mascate (K. Godstald). Ca rezultat al administrării Scalei stării de bine (C. Ryff), menționăm că au fost identificate particularitățile psihologice ale adolescenților cu nivel redus (11%) și ridicat al stării de bine (11%). Adolescenții cu un nivel redus al stării de bine se caracterizează prin indici înalți de antivitalitate (frica de evaluare socială, dismorfofobie, demonstrativitate, neajutorare, relații disfuncționale cu familia). Totodată, la aceiași adolescenți se evidențiază un nivel scăzut de reziliență (nevoia de sprijin psihosocial), valorizarea odihnei,

dependență de câmp etc. La adolescenții cu un nivel ridicat al stării de bine, este importantă familia, existența suportului psihosocial, tendința spre independență de câmp, lipsa anxietății, neajutorării și rumațiilor, precum și dorința de a crește și a se dezvolta personal. Acești adolescenți manifestă dorința de a-și controla comportamentul nedorit și relațiile negative cu ceilalți. Starea de bine este influențată de componente precum: acceptarea de sine, scopurile în viață, relațiile cu ceilalți, gestionarea mediului și creșterea personală. Studiul corelației (cu aplicarea coeficientului de corelație Spearman) evidențiază asocieri între starea de bine și stilul de viață, orientările valorice, antivitalitate, reziliență și stilul cognitiv.

Cuvinte-cheie: stare de bine, stilul de viață, valori, stilul cognitiv, adolescenți.

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Summary. *The article presents a description of an experimental study aimed at assessing subjective well-being and personality characteristic (life style and value orientation) in adolescents. In our research we included 195 adolescents, pupils in grades 10 to 12. To investigate well-being and personality we administered on the whole adolescents the following instruments: the Psychological Well-being Scale (C. Ryff), the Lifestyle Assessment Test for Preadolescents and Adolescents V. Rujencov and V. Rujencova), the Value Hierarchy Test (G. Rezapkina), the Questionnaire for Assessing Antivitality and Resilience (O. Sagalakova) and the Embedded Figures Test (K. Godstald). As results, we identified and described in detail the interrelations between subjective well-being, lifestyle patterns, value orientations, antivitality, resilience and cognitive style in adolescence. The same number of adolescents have the low and the high level of well-being (11%). For the adolescent with low level of well-being are characterized by high indicators of antivitality (fear of social evaluation, dysmorphophobia, demonstrativeness, helplessness, dysfunctional family relationship) and low level of indicators of resilience (need for psychosocial support), a high-level value placed on leisure, field-dependence. Adolescents with high average on psychological well-being, the value of family and the presence of psychosocial supported are noted, along with a tendency field-independence, absence of anxiety, helpless, and ruminations. The desire for personal growth in this group is based on the wish to cope with undesirable behavior and negative relationship with other. This characteristic influence the components of psychological well-being well-being: self-acceptance, purpose in life, relationships with others, environmental mastery, and personal growth.*

The results of the statistical analysis (using Spearman's rank correlation coefficient) showed interrelationships between the scales of psychological well-being and the scales of lifestyles, value orientations, antivitality, resilience, and cognitive style.

Keywords: psychological well-being, life style, value orientations, cognitive style, adolescents.

Введение. Важность и необходимость изучения психологического благополучия учащихся: становление, поддержание, укрепление, - неоспоримы и становятся актуальным предметом современных психологических исследований. Психологическое благополучие всех субъектов учебной деятельности выступает одновременно и основой, и целью воспитательного и образовательного процессов. Современные учащиеся всё чаще обращаются за психологической помощью и поддержкой в связи с вопросами психического здоровья, поэтому возрастает необходимость поиска научных опор для формирования комплексного подхода к данному феномену [1, 2, 5, 6].

В имеющихся исследованиях психологического благополучия можно выделить 2 основных взгляда: *гедонистический* (эмоциональное переживание удовольствия и оценка выраженности положительных эмоций, получение поло-

жительных эмоций и позитивное реагирование на жизненные события – основные предметы исследования в гедонистической парадигме (N. Bradburn, E. Diener, E. Deci. и др.) и *эвдемонистический* (сосредоточен на смысле и высших целях жизни, на полноте самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между запросом социального окружения и развитием собственной индивидуальности (J. Bugental, A. Maslow, C. Rogers, M. Jahoda и др.). Оба вида благополучия не исключают друг друга, а являются составными частями общего личностного благополучия, их наличие является необходимым для эффективного функционирования личности в современных условиях [1, 2, 5].

Психологическое благополучие как конструкт впервые стало рассматриваться и изучаться С. Ryff, которая предложила 6 структурных компонентов благополучия: *самопринятие*

(позитивное отношение к себе, признание и принятие множественных аспектов своего Я, принятие своих негативных аспектов и слабостей), *позитивные отношения с другими* (способность создавать доверительные и близкие отношения с другими людьми), *автономия* (самодетерминация, независимость и личностный контроль над текущими ситуациями, способность действовать, противостоя социальному давлению), *управление средой* (способность справляться с привычными обычными делами, участвовать в трудовой и семейной жизни), *целенаправленность жизни* (наличие целей жизни), *личностный рост* (развитие и использование имеющихся навыков, талантов, способностей, возможностей для реализации собственного потенциала) [2, 5, 6].

К юношескому возрасту в ходе своего онтогенетического развития личность должна приходить с созревшими и сформированными предпосылками и параметрами психического здоровья: интеллектуальные процессы, компоненты самооценки, опыт социального взаимодействия, нравственные идеалы, ценностные ориентации, эмоциональная саморегуляция и др. Если перечисленные параметры развиты и проявлены на оптимальном уровне, то можно считать, что психологическое благополучие юноши развивается в благоприятном ключе. Но существует и вектор дисгармоничного развития психологического благополучия юноши, когда он полон тревог, не находит источников удовольствия в повседневной жизни, находится в конфликтных отношениях с окружающими, негативно относится к себе и др. [6].

Со стороны системы образования в число задач обучения и воспитания должны входить и действия по профилактике тревожных и депрессивных расстройств, эмоционального выгорания, зависимостей; по формированию навыков жизнестойкости; по развитию сильных сторон учеников, его положительных взаимоотношений с собой и с окружающими, мотивационной сферы и т.д. – по развитию благополучия.

Методология исследования. Для того, чтобы знать, что необходимо развивать и предупреждать, важно составить картину благоприятных и неблагоприятных проявлений психологического благополучия у учащихся старших классов лицея. На основе результатов нашего исследования, и, в частности, по итогам

определения взаимосвязи показателей психологического благополучия со стилями жизни, ценностными ориентациями, компонентами жизнестойкости и антивitalности, а также когнитивным стилем, представляется возможным составить портрет психологически благополучного старшеклассника-юноши.

Выборка состояла из 195 старшеклассников 10-12 классов 3-х лицеев муниципия Кишинэу, в возрасте от 16 до 19 лет, из которых 91 – молодые люди (мальчики) и 104 девушки.

Использованный инструментарий: Шкала психологического благополучия (С. Ryff), Методика выявления стиля жизни у подростков и юношей (В. Руженков, В. Руженкова), Методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г. Резапкина), Опросник «Антивitalность и жизнестойкость» (О. Сагалакова, Д. Труевцев), Методика «Замаскированные фигуры» (К. Готтшальдт). Статистический метод анализа данных: коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена, (Spearman's rank correlation coefficient) [3, 4].

Распределение выборки по уровням субъективного переживания психологического благополучия осуществлялось на основе показателя по шкале «интегральный показатель общего психологического благополучия». На рисунке 1 показано процентное соотношение учащихся с разным уровнем переживания психологического благополучия.

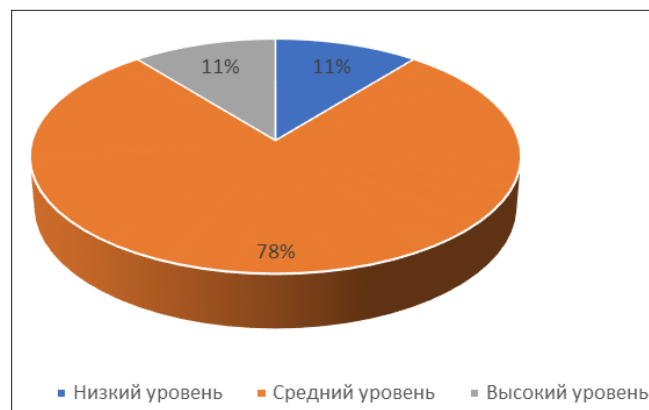


Рисунок 1. Процентное соотношение юношей с различным уровнем психологического благополучия

Большая процентная доля старшеклассников относится к группе со средним уровнем субъективного переживания психологического благополучия (153 учащихся – 78,5%). Низкий

и высокий уровни психологического благополучия переживаются одинаковым процентом учащихся (по 21 старшеклассник = по 10,8%).

Далее рассмотрим, как представлены стили жизни, ценностные ориентации, особенности жизнестойкости, когнитивные стили в группах старшеклассников с разным уровнем пережи-

вания психологического благополучия: низким, средним и высоким [3].

В группе юношей с **низким уровнем психологического благополучия (10,8%)** были отмечены следующие характеристики на основании корреляционного анализа показателей по всем шкалам.

Таблица 1. Статистические значения корреляции шкал психологического благополучия с остальными шкалами методик в группе с низким уровнем психологического благополучия

Шкалы	Показатель	Порог значимости
Самопринятие		
Демонстративность	0,648	P=0,002
Неопосредованность эмоций	-0,440	P=0,046
Функциональная семья	-0,459	P=0,036
Позитивный образ будущего	-0,510	P=0,018
Позитивные отношения		
Негативный образ настоящего и будущего	0,456*	P=0,038
Беспомощность	0,486*	P=0,026
Социально-психологическая поддержка	0,620**	P=0,003
Автономия		
Невротический стиль жизни	-0,50	P≤0,05
Страх негативной оценки	-0,600**	P=0,004
Дисморфофобия	-0,733**	P<0,001
Управление средой		
Антивитаальные переживания	-0,684**	P≤0,001
Негативный образ настоящего и будущего	-0,437*	P=0,047
Заброшенность	-0,578**	P=0,006
Беспомощность	-0,600**	P=0,004
Одиночество/недоверчивость	-0,548*	P=0,010
Функциональная семья	-0,445*	P=0,043
Позитивный образ будущего	-0,542**	P=0,011
Цели в жизни		
Психическая несостоятельность	0,50*	P≤0,05
Антивитаальные мысли	-0,456*	P=0,038
Тревожные руминации	0,507*	P=0,019
Удовлетворенность жизнью	0,489*	P=0,025
Личностный рост		
Ценность «отдых»	0,502*	P≤0,05
Импульсивность поведения	0,461*	P=0,036
Позитивный образ будущего	-0,486*	P=0,026

Пояснения к таблице: * - средняя интенсивность корреляции, ** - сильная интенсивность корреляции

На основании полученных показателей корреляции можно наблюдать следующие взаимосвязи:

- Шкала «самопринятие» напрямую коррелирует с «демонстративностью», обратно коррелирует с «неопосредованностью эмоций», «функциональной семьей» и «позитивным образом будущего».
- Шкала «позитивные отношения с окружа-

ющими» значимо коррелирует с такими показателями, как: «негативный образ настоящего и будущего», «беспомощность» и «социально-психологическая поддержка».

- Шкала «автономия» значимо обратно коррелирует с выбором «невротического стиля жизни», со «страхом негативной оценки» и «дисморфофобией».

- Шкала «управление средой» обратно коррелирует с «антивитальными переживаниями», «негативным образом настоящего и будущего», «заброшенностью», «беспомощностью», «одиночеством/недоверчивостью», «функциональной семьей» и «позитивным образом будущего».
- Шкала «цели в жизни» взаимосвязана с таким стилем жизни, как «психическая несостоятельность», отрицательно коррелирует с «антивитальными мыслями», положительно – с «тревожными руминациями» и «удовлетворенностью жизни».
- Шкала «личностный рост» значимо напрямую связана с ценностью «отдых», с «импульсивностью поведения» и обратной корреляцией – с «позитивным образом будущего».
- Средние значения в данной группе старшеклассников по когнитивному стилю указывают на то, что он характеризуется как полезависимый.

Таким образом, для юношей-старшеклассников с низким уровнем субъективного переживания психологического благополучия характерно получение ощущения принятия и самопринятия в случае, если они получают внимание к своему демонстративному поведению, находятся в конфликтных отношениях с семьей и окружающими, в случае, когда будущее представляется мрачным и неблагоприятным. Строят отношения с другими людьми на базе ощущения собственной ненужности или брошенности (негативных образов настоящего и будущего), демонстрации своей беспомощности и потребности в социально-психологической поддержке

от окружающих. Чем выше страх социальной оценки, в частности, страх отрицательной оценки своей внешности, тем ниже переживание чувства автономности и слабее действия по созданию независимости от мнения окружающих. Переживание себя как одинокого, брошенного, беспомощного, отсутствие представлений о возможностях самореализации в будущем, отсутствие ощущения поддержки семьи снижает способность управлять средой, ежедневными задачами, собственными целями. Отсутствие целей делает старшеклассника приверженцем стиля жизни, при котором он инфантильно воспринимает реальность, переживает дефицит информации и критической ее обработки – приверженцем стиля психологической несостоятельности. Старшеклассники, у которых отмечаются сложности с постановкой целей жизни, могут заметить за собой постоянное «застревание» на негативных мыслях, но, в то же время, оценивать качество своей учебной, социальной и личной жизни как удовлетворительную. Личностный рост ассоциируется у старшеклассников с низким уровнем психологического благополучия с отдыхом и спонтанностью/импульсивностью поведения, отталкиваются от негативного образа в будущем, т.е. выбирают мотивацию «от», мотивацию избегания. Когнитивный стиль этой группы старшеклассников характеризуется полезависимостью, т.е. внешние обстоятельства определяют внутренние, игнорируя индивидуальные.

В группе с **высоким уровнем** субъективного переживания психологического благополучия (10,8%) можно выделить некоторые характерные черты.

Таблица 2. Статистические значения корреляции шкал психологического благополучия с остальными шкалами методик с высоким уровнем психологического благополучия

<i>Шкалы</i>	<i>Показатель</i>	<i>Порог значимости</i>
Самопринятие		
Беспомощность	-0,512*	P=0,018
Непосредованность эмоций	-0,476*	P=0,029
Социально-психологическая поддержка	0,669**	P≤0,001
Позитивные отношения		
Ценность «семья»	0,740**	P≤0,01
Неопосредованность эмоций	-0,440*	P=0,046
Тревожные руминации	-0,528*	P=0,014
Социально-психологическая поддержка	0,548*	P=0,010
Автономия		
Негативный образ настоящего и будущего	-0,473*	P=0,030
Дисморфофобия	-0,457*	P=0,037

Управление средой		
Невротический стиль жизни	-0,59*	P≤0,05
Антивитальные мысли	-0,483*	P=0,027
Заброшенность	-0,580**	P=0,006
Страх негативной оценки	-0,519*	P=0,016
Тревожные руминации	-0,523*	P=0,015
Цели в жизни		
Заброшенность	-0,437*	P=0,048
Конфликт в семье	-0,575**	P=0,006
Склонность к асоциальному поведению	-0,471*	P=0,031
Личностный рост		
Антивитальные действия как совладание с напряжением	0,520*	P=0,016
Заброшенность	0,498*	P=0,022
Склонность к асоциальному поведению	0,479*	P=0,028

Пояснения к таблице: * - средняя интенсивность корреляции, ** - сильная интенсивность корреляции.

На основании полученных показателей корреляции можно отметить наличие следующих взаимосвязей:

- Шкала «самопринятие» обратно коррелирует с «непосредственностью эмоций» и «беспомощностью», напрямую коррелирует с «социально-психологической поддержкой»,
- Шкала «позитивные отношения с окружающими» значимо напрямую коррелирует с такими показателями, как: ценность «семьи» и «социально-психологическая поддержка», обратно - «неопосредованность эмоций», «тревожные руминации».
- Шкала «автономия» значимо обратно коррелирует с «негативным образом настоящего и будущего» и с «дисморфофобией».
- Шкала «управление средой» обратно коррелирует с «невротическим» стилем жизни, «антивитальными мыслями», «заброшенностью», «страхом негативной оценки» и с «тревожными руминациями».
- Шкала «цели в жизни» отрицательно коррелирует с «заброшенностью», «конфликтом в семье» и «склонностью к асоциальному поведению».
- Шкала «личностный рост» значимо напрямую связана с «антивитальными действиями как способ снятия напряжения», с «заброшенностью» и со «склонностью к асоциальному поведению».
- Индекс полезависимости указывает на проявление когнитивного стиля старшеклассников как формирующегося с тен-

денцией к независимости и самостоятельности мышления – к полезависимости.

Характеристика юношей-старшеклассников с высоким уровнем психологического благополучия позволяет отметить, в целом, их мотивационный вектор «от», т.е. тенденцию избегать негативного поведения, негативной оценки со стороны общества, отрицательного отношения к себе и т.д. Такую картину подкрепляют приведённые ниже аргументы — показатели отрицательной взаимосвязи между самопринятием и чувством беспомощности, самопринятием и непосредственностью эмоциональных реакций, когда при высоком значении одного параметра снижается значение другого.

Позитивные отношения с окружающими они выстраивают тогда, когда справляются с тревожными руминациями и настраиваются на усиленный контроль своих эмоций. Автономию старшеклассники данной группы могут ощутить в том случае, если преодолеют негативное восприятие настоящего и будущего, а также негативное отношение к своей внешности со стороны других.

Ощущение возможности управлять средой и повседневными делами возникает тогда, когда снижается уровень негативных мыслей, направленных на саморазрушение и аутоагрессию, когда исчезает чувство эмоционального покинутости, тревожные руминации ослабевают, и исчезает страх негативной оценки со стороны окружающих.

Постановка жизненных целей также зависит от пониженного уровня конфликтности с окружающими и подавленных асоциальных тенденций. Личностный рост рассматривается юношами-старшеклассниками как работа над своими действиями, которые потенциально могут нанести вред себе и окружающим, но одновременно позволяют справиться с внутренним напряжением. Личностный рост важен для преодоления чувства социальной изоляции и отвержения, а также для борьбы со склонностью к асоциальному поведению.

Когнитивный стиль юношей данной группы характеризуется тенденцией к формированию полевой независимости, то есть ориентацией на внутренний мир и потребности, на познание собственной аутентичности, через призму которой воспринимается внешняя информация.

Важно отметить, что старшеклассники с высоким уровнем переживания психологического благополучия выстраивают позитивные взаимоотношения с окружающими, опираясь на ценность семьи и семейноподобных отношений, а также на потребность в социально-психологической поддержке.

Выводы:

В соответствии с результатами исследования, отмечаем следующее констатаций: мы выделили характерные черты юношей-старшеклассников с низким и с высоким уровнем переживания психологического благополучия. В обеих группах отмечаются основания для переживания благополучия с точки зрения негативных показателей поведения, социальных взаимоотношений, самоотношения и т.д.

Отличие одной группы от другой состоит в том, что в группе с низким показателем переживания психологического благополучия юноши, по большей части, склонны не сопротивляться негативным явлениям индивидуальной и социальной жизни, строятся отношения с окружающими на основании «жертвенной» позиции; а в группе с высоким уровнем переживания психологического благополучия юноши склонны сопротивляться и изменять содержание индивидуальной и социальной жизни от разрушительного к созидательному, строить отношения на основе социально-психологической поддержки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. ДУБРОВИНА И. *Психологическое благополучие школьников*: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2025. 135 с. ISBN 978-5-534-17064-1.
2. КОЗМАН Т. *Обзор основных подходов к пониманию психологического благополучия в современной психологии*. В: *Conferința practico-științifică cu participarea internațională „Practica psihologică modernă”, 23-25 septembrie 2016* / com. șt.: Perjan Carolina [et al.]; com. org.: Kornienko Pavel [et al.]. Chișinău: S.n., 2017 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). 144 p. ISBN 978-9975-46-311-9.
3. КОЗМАН Т. Психологическое благополучие и стиль жизни современных старшеклассников. В: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective. Psychological assistance in the contemporary stage: realities and perspectives*. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Ediția a 2-a, 22 octombrie 2021. ISBN 978-9975-50-269-6.
4. КОЗМАН Т., НЕГУРЭ И. Психологическое благополучие и жизненные ценности современных старшеклассников. В: *Aspecte psiho-sociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*. În: *Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău, 29 octombrie 2021. ISBN 978-9975-46-564-9.
5. СЕЛИГМАН М. *Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия*. Манн, Иванов и Фербер. 2013. 440 с. ISBN 9785916576054.
6. СЕЛИГМАН М. *Ребенок оптимист. Проверенная программа формирования характера*. Москва: ММФ. 2007. 297 с. ISBN 978-5-91661-037-9.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.12>
CZU: 159.9:37.015:641/642

IMPACTUL PERFECTIONISMULUI ASUPRA RELAȚIEI CU PROPRIUL CORP A ADOLESCENTELOR CU RISC DE TULBURĂRI DE COMPORTAMENT ALIMENTAR

Rodica BALAN,

doctorandă, asistent universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Republica Moldova

ORCID: 0009-0002-3431-1870

balan.rodica@upsc.md

Rezumat. Adolescența este o etapă importantă a dezvoltării umane ce presupune multiple modificări pe plan biologic, cognitiv, emoțional și social. Totodată, adolescența este și o perioadă de vulnerabilitate crescută pentru dezvoltarea tulburărilor de comportament alimentar, perfecționismul și relația cu propriul corp fiind factori psihologici esențiali în acest proces. Studiul de față a investigat relația dintre nivelul de perfecționism și dimensiunile relațiilor dintre sine și corp la adolescentele cu risc de tulburări alimentare, evaluat prin testul EAT-26. Perfecționismul a fost măsurat utilizând Scala Multidimensională a Perfecționismului Frost, iar relația cu propriul corp a fost evaluată prin Chestionarul Multidimensional al Relațiilor Sine-Corp (MBSRQ). În eșantionul de cercetare am inclus 250 de fete adolescente (de la 14 la 19 ani). Cercetarea noastră evidențiază un număr destul de mare de adolescente cu risc de tulburări de comportament alimentar (28,80%). În profilul acestor adolescente identificăm următoarele caracteristici ca: teamă intensă de îngrășare, o tendință accentuată de focusare și evaluare permanentă a imaginii corporale, prezența episoadelor de alimentație compulsivă precum și recurgerea la unele strategii compensatorii disfuncționale. Totodată, analiza corelațională a evidențiat asocieri negative semnificative între perfecționism și evaluarea aspectului fizic, orientarea față de îngrijirea corporală, percepția formei fizice și satisfacția față de propriul corp. Rezultatele sugerează că un nivel ridicat de perfecționism este asociat cu o percepție corporală negativă și cu scăderea satisfacției corporale, factori care pot amplifica riscul de tulburări alimentare. Aceste constatări subliniază necesitatea implementării unor intervenții psihologice adaptate, care să vizeze reducerea perfecționismului maladadaptativ și promovarea unei relații sănătoase cu propriul corp la adolescente.

Cuvinte-cheie: perfecționism, relații dintre sine și corp, imagine corporală, tulburare de comportament alimentar, adolescență.

THE IMPACT OF PERFECTIONISM ON BODY-SELF RELATIONS IN ADOLESCENT GIRLS AT RISK FOR EATING DISORDERS

Abstract. Adolescence is a critical stage of human development that involves multiple changes at the biological, cognitive, emotional and social levels. Adolescence represents a period of heightened vulnerability for the development of eating disorders, with perfectionism and body-self relations being key psychological factors in this process. The present study investigated the relationship between the level of perfectionism and dimensions of body-self relations in adolescent girls at risk for eating disorders, as assessed by the EAT-26 test. Perfectionism was measured using Frost's Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), and body-self relations were evaluated through the Multidimensional Body-Self-Relations Questionnaire (MBSRQ). The research sample included 250 adolescent girls, ages between 14 and 17 years. As results we established that 28,80% of adolescents have a risk of eating disorders. The psychological profile of these adolescents' girls is characterized by an intense fear of gaining weight, a pronounced tendency to focus on and constantly evaluate their body image, the presence of episodes of compulsive eating, as well as the use of certain dysfunctional compensatory strategies. Correlational analysis revealed significant negative associations between perfectionism and the evaluation of physical appearance, orientation toward body care, perception of physical fitness, and satisfaction with one's body. The results suggest that a high level of perfectionism is associated with a more negative body image and decreased body satisfaction, factors that may increase the risk of developing eating disorders. These findings highlight the need to implement tailored psychological interventions aimed at reducing maladaptive perfectionism and promoting a healthier relationship with the body in adolescent girls.

Keywords: perfectionism, body-self relations, body image, eating disorder, adolescence.

Introducere

Adolescența reprezintă o etapă critică în dezvoltarea personalității, marcată de modificări complexe atât la nivel fizic, cât și la nivel emoțional și social. În această perioadă, imaginea corporală și relația cu propriul corp devin aspecte centrale ale identității de sine, influențând semnificativ starea de bine psihologică și comportamentele alimentare. Literatura de specialitate subliniază faptul că distorsiunile în percepția imaginii corporale și nemulțumirea față de propriul corp pot constitui factori de risc importanți în dezvoltarea tulburărilor de comportament alimentar [2]. Un alt construct psihologic implicat în etiologia tulburărilor de comportament alimentar este **perfecționismul**. Definit ca o tendință de a stabili standarde personale excesiv de ridicate și de a evalua propria valoare în funcție de atingerea acestor standarde, perfecționismul a fost asociat în numeroase studii cu riscul crescut pentru dezvoltarea simptomatologiei specifice tulburărilor alimentare. Modele teoretice recente sugerează că perfecționismul nu doar că amplifică nemulțumirea față de corp, dar poate contribui și la rigidizarea unor comportamente alimentare disfuncționale, cum ar fi restricția alimentară severă sau episoadele de mâncat compulsiv [1, 6].

Metodologia cercetării

În contextul acestei dinamici complexe, prezentul studiu își propune să *investigheze relația dintre nivelul de perfecționism și dimensiunile relațiilor dintre sine și corp la adolescentele care prezintă risc de tulburare de comportament alimentar*. Se presupune că un nivel ridicat de perfecționism la adolescente este asociat cu o relație negativă față de propriul corp, manifestată printr-o evaluare corporală scăzută, o orientare redusă către îngrijirea aspectului fizic și o satisfacție corporală diminuată, ceea ce contribuie la creșterea riscului de dezvoltare a tulburărilor de comportament alimentar.

Eșantionul cercetării este constituit din 250 de adolescente cu vârsta de 14 - 19 ani. Cercetarea empirică a fost efectuată într-un liceu din mediul urban, un liceu din mediul rural și o universitate din municipiul Chișinău, în perioada octombrie 2023 - februarie 2024.

Posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar a fost stabilită cu ajutorul *Testului EAT-26 (Eating Attitudes Test-26)* [5]. Perfecționismul a fost evaluat utilizând *Scala multidimensională a perfecționismului Frost (FMPS)*, în timp ce relațiile dintre sine și corp au fost măsurate prin *Chestiona-*

rul multidimensional al relațiilor dintre sine și corp (MBSRQ).

Testul EAT-26 (Eating Attitudes Test-26) este un instrument psihometric standardizat utilizat pentru screeningul comportamentelor alimentare patologice și al riscului de tulburări de alimentație, precum anorexia nervoasă și bulimia nervoasă. Dezvoltat de D. Garner și colab. în 1982, EAT-26 reprezintă versiunea scurtă a originalului EAT-40, menținând o validitate și fidelitate ridicată. Chestionarul conține 26 de itemi care evaluează trei dimensiuni majore: preocuparea excesivă pentru controlul greutății, restricția alimentară și comportamentul bulimic. Răspunsurile sunt date pe o scală Likert și sunt utilizate pentru a calcula un scor total; un scor de 20 sau mai mare indică o probabilitate crescută de tulburare de comportament alimentar, sugerând necesitatea unei evaluări clinice suplimentare [5].

Chestionarul multidimensional al relațiilor dintre sine și corp (Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire - MBSRQ), elaborat de T. Cash, reprezintă unul dintre cele mai utilizate instrumente psihometrice în evaluarea atitudinilor cognitive, afective și comportamentale față de propriul corp. Conceput pentru a surprinde complexitatea imaginii corporale, MBSRQ își propune să investigheze nu doar satisfacția generală față de aspectul fizic, ci și gradul de preocupare pentru menținerea sau îmbunătățirea acestuia, percepția condiției fizice și sănătății, precum și satisfacția față de anumite zone corporale specifice. Structura sa multidimensională permite o evaluare detaliată a relațiilor individului cu propriul corp, incluzând atât evaluări globale ale atractivității percepute și formei fizice, cât și măsuri ale importanței acordate acestor dimensiuni. Chestionarul cuprinde mai multe scale distincte, dintre care cele mai relevante sunt: Evaluarea aspectului, Orientarea aspectului, Evaluarea formei fizice, Orientarea formei fizice, Satisfacția zonelor corporale. Fiecare scală explorează o dimensiune specifică a imaginii corporale, oferind astfel un profil complex al relației individului cu propriul corp [3]. Administrarea chestionarului MBSRQ (forma scurtă) presupune completarea unei serii de 46 de itemi structurați pe o scală de tip Likert, iar scorurile obținute la fiecare subscală sunt interpretate separat. Scorurile mai ridicate reflectă, în general, o percepție pozitivă sau o preocupare crescută în domeniul evaluat, în timp ce scorurile scăzute pot indica nemulțumire, preocupare redusă sau disfuncționalități în relația individului cu imaginea sa corporală. Prin caracte-

rul său complex și nuanțat, MBSRQ reprezintă un instrument esențial pentru înțelegerea relațiilor dintre dimensiunile cognitive, afective și comportamentale ale imaginii corporale și diverse aspecte ale sănătății psihologice [3].

Scala multidimensională a perfecționismului Frost (Frost Multidimensional Perfectionism Scale – FMPS), elaborată de R. Frost și colaboratorii săi, reprezintă un instrument de autoevaluare a diverselor dimensiuni ale perfecționismului. Chestionarul este compus din 35 de itemi, organizați în patru subscale principale, fiecare reflectând o componentă distinctă a constructului de perfecționism. FMPS este utilizat frecvent atât în cercetarea psihologică, cât și în practica clinică, pentru a înțelege mai bine mecanismele cognitive și comportamentale asociate tendințelor perfecționiste și impactul acestora asupra sănătății mintale [4].

Rezultate și discuții

În prima etapă, am investigat prezența tulburărilor de alimentație (Testul EAT-26). Rezultatele privind absența sau posibilitatea existenței tulburărilor de alimentație sunt prezentate în Figura 1.

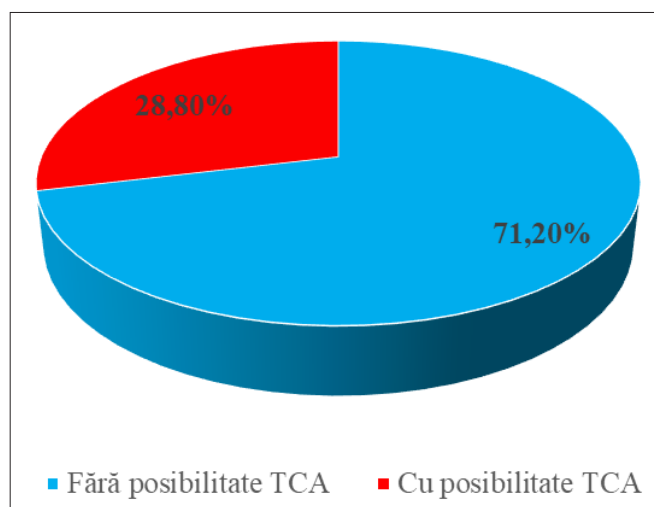


Figura 1. Rezultatele pentru tulburările de alimentație la adolescente

Analiza frecvențelor din Figura 1 indică faptul că majoritatea adolescentelor din lotul experimental (71,20%) nu înregistrează posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar. Pentru aceste adolescente se remarcă un comportament alimentar permisiv și o atitudine pozitivă față de propria greutate corporală. Acestea nu experimentează episoade frecvente de mâncat compulsiv sau, în cazurile în care acestea apar ocazional, nu sunt urmate de sentimente de vinovăție. De asemenea, aceste adolescente nu adoptă comportamente de înfometare și nu urmează regimuri alimentare restrictive. În paralel, constatăm că 28,80% dintre adolescentele investigate prezintă posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar. Pentru aceste cazuri se evidențiază următoarele particularități: o teamă accentuată de creștere în greutate, o focalizare excesivă asupra aspectului fizic în procesul de autoevaluare, prezența episoadelor de mâncat compulsiv și manifestarea unor comportamente compensatorii inadecvate.

În continuare, la adolescentele cu posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar am studiat interrelațiile dintre dimensiunile (evaluarea aspectului, orientarea aspectului, evaluarea formei fizice, orientarea formei fizice și satisfacția zonelor corporale) evaluate prin Chestionarul multidimensional al relațiilor dintre sine și corp și indicii (perfecționismul, preocuparea față de greșeli și îndoilele cu privire la acțiuni, preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților și standarde personale excesiv de ridicate) examinați prin Scala multidimensională a perfecționismului Frost.

Perfecționismul este o trăsătură de personalitate caracterizată prin stabilirea unor standarde foarte înalte, uneori nerealiste, pentru propria performanță, însoțită de o autoevaluare critică excesivă și o teamă intensă de greșeală sau eșec. Interrelațiile dintre componentele (evaluarea aspectului, orientarea aspectului, evaluarea formei fizice și satisfacția zonelor corporale) și perfecționism sunt prezentate în Tabelul 1 (corelația Bravais-Pearson).

Tabelul 1. Corelațiile dintre evaluarea aspectului / orientarea aspectului / evaluarea formei fizice / orientarea formei fizice / satisfacția zonelor corporale și perfecționism, conform coeficientului de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
Evaluarea aspectului / Perfecționism	-0,6607	p≤0,01
Orientarea aspectului / Perfecționism	-0,6759	p≤0,01
Evaluarea formei fizice / Perfecționism	-0,5779	p≤0,01
Orientarea formei fizice / Perfecționism	-0,7307	p≤0,01
Satisfacția zonelor corporale / Perfecționism	-0,6884	p≤0,01

Rezultatele analizei din Tabelul 1 indică cinci corelații negative semnificative între: evaluarea aspectului corporal și perfecționism ($r=-0,6607$, $p\leq 0,051$). Această asociere sugerează că adolescențele care înregistrează un nivel mai ridicat al perfecționismului tind să aibă o evaluare mai negativă a aspectului propriu. De asemenea, se evidențiază o corelație negativă semnificativă între orientarea față de aspectul fizic și perfecționism ($r=-0,6759$, $p\leq 0,01$), ceea ce înseamnă că un nivel mai mare al perfecționismului se asociază cu o implicare și preocupare mai scăzută față de îngrijirea și prezentarea propriului aspect. În ceea ce privește evaluarea formei fizice, datele obținute relevă, de asemenea, o corelație negativă semnificativă cu perfecționism ($r=-0,5779$, $p\leq 0,01$). Acest rezultat sugerează că adolescențele perfecționiste percep propria condiție fizică într-un mod mai critic și mai negativ. Totodată, între orientarea față de îmbunătățirea formei fizice și perfecționism se identifică cea mai puternică relație negativă dintre variabilele analizate ($r=-0,7307$, $p\leq 0,01$), ceea ce indică faptul că, pe măsură ce crește nivelul perfecționismului, scade preocuparea adolescentelor pentru activități de îmbunătățire a formei fizice. În final, se constată o corelație negativă semnificativă între satisfacția față de zonele corporale și perfecționismul ($r=-0,6884$, $p\leq 0,01$). Astfel, un nivel mai ridicat de perfecționism se asociază cu un grad mai scăzut de satisfacție față de diferitele părți ale corpului.

Preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni evaluează tendința individului de a percepe greșelile drept echivalente cu eșecul personal și de a manifesta îndoeli constante în legătură cu acu-

ratețea și adecvarea propriilor acțiuni. Persoanele cu scoruri înalte prezintă o anxietate accentuată legată de posibilitatea de a greși, resimt vinovăție sau rușine în fața erorilor și se angajează frecvent într-o autoevaluare critică. Relațiile dintre evaluarea aspectului, orientarea aspectului, evaluarea formei fizice, orientarea formei fizice și satisfacția zonelor corporale și preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni calculate cu coeficientul Bravais-Pearson sunt evidențiate în Tabelul 2.

Rezultatele obținute evidențiază o corelație negativă semnificativă între evaluarea aspectului corporal și preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni ($r=-0,6472$, $p\leq 0,01$). Această relație indică că adolescențele care sunt mai preocupate de comiterea greșelilor și manifestă mai multe îndoeli legate de propriile acțiuni tind să evalueze propriul aspect fizic într-o manieră mai critică și negativă. O altă corelație negativă semnificativă, între orientarea față de aspectul fizic și preocuparea față de greșeli și îndoeli ($r=-0,6611$, $p\leq 0,01$), ceea ce arată că adolescențele cu niveluri ridicate de perfecționism legat de greșeli acordă o mai mică importanță îngrijirii și prezentării aspectului lor fizic. Cu referire la evaluarea formei fizice, se constată, de asemenea, o corelație negativă semnificativă ($r=-0,5652$, $p\leq 0,01$). Astfel, o percepție critică a propriei forme fizice este mai frecvent întâlnită în rândul adolescentelor care manifestă preocupări accentuate față de greșeli și incertitudini cu privire la acțiunile lor. O corelație negativă semnificativă puternică atestăm între orientarea față de îmbunătățirea formei fizice și preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni ($r=-0,7145$, $p\leq 0,01$), ceea ce ne permite să

Tabelul 2. Corelațiile dintre evaluarea aspectului / orientarea aspectului / evaluarea formei fizice / orientarea formei fizice / satisfacția zonelor corporale și preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>Evaluarea aspectului / Preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni</i>	-0,6472	$p\leq 0,01$
<i>Orientarea aspectului / Preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni</i>	-0,6611	$p\leq 0,01$
<i>Evaluarea formei fizice / Preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni</i>	-0,5652	$p\leq 0,01$
<i>Orientarea formei fizice / Preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni</i>	-0,7145	$p\leq 0,01$
<i>Satisfacția zonelor corporale / Preocuparea față de greșeli și îndoielile cu privire la acțiuni</i>	-0,6741	$p\leq 0,01$

Tabelul 3. Corelațiile dintre evaluarea aspectului / orientarea aspectului / evaluarea formei fizice / orientarea formei fizice / satisfacția zonelor corporale și preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>Evaluarea aspectului / Preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților</i>	-0,6433	$p \leq 0,01$
<i>Orientarea aspectului / Preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților</i>	-0,659	$p \leq 0,01$
<i>Evaluarea formei fizice / Preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților</i>	-0,5641	$p \leq 0,01$
<i>Orientarea formei fizice / Preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților</i>	-0,7125	$p \leq 0,01$
<i>Satisfacția zonelor corporale / Preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților</i>	-0,6709	$p \leq 0,01$

menționăm că un nivel mai ridicat de perfecționism inhibă tendința adolescentelor de a investi în activități menite să îmbunătățească condiția lor fizică. În cele din urmă, satisfacția față de zonele corporale corelează negativ semnificativ cu preocuparea față de greșeli și îndoieli ($r = -0,6741$, $p \leq 0,01$), sugerând că un grad mai ridicat al perfecționismului orientat spre evitarea greșelilor este asociat cu o satisfacție corporală mai redusă.

Preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților măsoară gradul în care individul internalizează presiunile parentale și percepe că este evaluat critic de către părinți. Un scor înalt reflectă percepția unei implicări parentale rigide, a unor standarde parentale exagerate și a sentimentului că acceptarea și aprobarea sunt condiționate de performanță. Persoanele cu scoruri ridicate pot manifesta o nevoie intensă de a îndeplini sau de a depăși așteptările parentale pentru a obține validare. Am stabilit și relațiile dintre evaluarea aspectului, orientarea aspectului, evaluarea formei fizice, orientarea formei fizice și satisfacția zonelor corporale și preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților (corelația Bravais-Pearson) (tabelul 3).

Rezultatele elucidate în Tabelul 3 arată existența a cinci corelații negative semnificative după cum urmează: o corelație negativă statistic semnificativă între evaluarea aspectului corporal și preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților ($r = -0,6433$, $p \leq 0,01$). Relația stabilită presupune că adolescentele care resimt o presiune mai mare din partea părinților în ceea ce privește așteptările și evaluarea au o tendință mai accentuată de a evalua negativ propriul aspect fizic. Orientarea față de aspectul fizic corelează negativ semnificativ cu preo-

cuparea față de așteptările și evaluarea părinților ($r = -0,659$, $p \leq 0,01$), indicând că adolescentele care internalizează puternic așteptările parentale tind să acorde o importanță mai scăzută îngrijirii și prezentării imaginii lor corporale. În ceea ce privește evaluarea formei fizice, datele prezintă o corelație negativă semnificativă ($r = -0,5641$, $p \leq 0,01$), ceea ce evidențiază faptul că percepția negativă asupra propriei condiții fizice este asociată cu o preocupare sporită față de așteptările parentale. O relație negativă semnificativă puternică este observată între orientarea față de îmbunătățirea formei fizice și preocuparea față de așteptările și evaluarea părinților ($r = -0,7125$, $p \leq 0,01$). Aceasta sugerează că adolescentele cu niveluri ridicate de preocupare pentru acceptarea parentală sunt mai puțin motivate să investească în îmbunătățirea condiției lor fizice. Încă o corelație atestată este între satisfacția față de zonele corporale și preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților ($r = -0,6709$, $p \leq 0,01$), ceea ce indică faptul că o presiune parentală crescută este asociată cu un nivel mai scăzut de satisfacție față de propriul corp.

Standardele personale excesiv de ridicate reflectă tendința de a seta pentru sine obiective extrem de ambițioase și de a manifesta autoexigență accentuată. Un scor înalt indică stabilirea unor standarde personale aproape imposibil de atins, însoțite de o preocupare intensă pentru atingerea perfecțiunii și o satisfacție limitată chiar și în fața succesului. Încă o direcție importantă este evidențierea interrelațiilor între evaluarea aspectului, orientarea aspectului, evaluarea formei fizice, orientarea formei fizice și satisfacția zonelor corporale standardele personale excesiv de ridicate (Tabelul 4).

Tabelul 4. Corelația dintre evaluarea aspectului / orientarea aspectului / evaluarea formei fizice / orientarea formei fizice / satisfacția zonelor corporale și standarde personale excesiv de ridicate, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
Evaluarea aspectului / Standarde personale excesiv de ridicate	-0,6598	$p \leq 0,01$
Orientarea aspectului / Standarde personale excesiv de ridicate	-0,6756	$p \leq 0,01$
Evaluarea formei fizice / Standarde personale excesiv de ridicate	-0,577	$p \leq 0,01$
Orientarea formei fizice / Standarde personale excesiv de ridicate	-0,7305	$p \leq 0,01$
Satisfacția zonelor corporale / Standarde personale excesiv de ridicate	-0,6874	$p \leq 0,01$

Rezultatele obținute în demersul nostru evidențiază o corelație negativă, statistic semnificativă între evaluarea aspectului corporal și standardele personale excesiv de ridicate ($r = -0,6598$, $p \leq 0,01$). Această asociere indică faptul că adolescentele care stabilesc standarde nerealiste de înalte pentru sine tind să perceapă propriul aspect fizic într-un mod mai critic și negativ. Între orientarea față de aspectul fizic și standardele personale excesiv de ridicate se atestă o corelație negativă semnificativă ($r = -0,6756$, $p \leq 0,01$), ceea ce indică că un grad mai ridicat de exigență personală este asociat cu o preocupare mai redusă pentru îngrijirea și prezentarea aspectului corporal. În ceea ce privește evaluarea formei fizice, datele relevă o corelație negativă semnificativă ($r = -0,577$, $p \leq 0,01$), indicând că adolescentele cu standarde personale excesive evaluează propria condiție fizică mai negativ. O corelație negativă semnificativă puternică este identificată între orientarea față de îmbunătățirea formei fizice și standardele personale excesiv de ridicate ($r = -0,7305$, $p \leq 0,01$). Acest

rezultat sugerează că adolescentele care manifestă un nivel crescut de perfecționism axat pe standarde personale tind să manifeste o motivație scăzută pentru activități de îmbunătățire fizică. Am identificat, de asemenea, că satisfacția față de zonele corporale corelează negativ semnificativ cu standardele personale excesiv de ridicate ($r = -0,6874$, $p \leq 0,05$), ceea ce indică faptul că pretențiile exagerate față de sine sunt asociate cu o satisfacție corporală mai scăzută.

Preocuparea legată de precizie, ordine și organizare măsoară nevoia individului de a menține un nivel ridicat de organizare, ordine și precizie în toate aspectele vieții sale. Scorurile ridicate semnaleză o preocupare constantă pentru detalii, reguli și structură, adesea asociată cu rigiditate comportamentală și disconfort în fața imprevizibilului sau a dezordinii. Interrelațiile dintre evaluarea aspectului, orientarea aspectului, evaluarea formei fizice, orientarea formei fizice și preocuparea legată de precizie, ordine și organizare (calculate conform coeficientului de corelație Bravais-Pearson) pot fi vizualizate în Tabelul 5.

Tabelul 5. Corelația dintre evaluarea aspectului / orientarea aspectului / evaluarea formei fizice / orientarea formei fizice / satisfacția zonelor corporale și preocuparea legată de precizie, ordine și organizare, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
Evaluarea aspectului / Preocuparea legată de precizie, ordine și organizare	-0,6605	$p \leq 0,01$
Orientarea aspectului / Preocuparea legată de precizie, ordine și organizare	-0,677	$p \leq 0,01$
Evaluarea formei fizice / Preocuparea legată de precizie, ordine și organizare	-0,578	$p \leq 0,01$
Orientarea formei fizice / Preocuparea legată de precizie, ordine și organizare	-0,7331	$p \leq 0,01$
Satisfacția zonelor corporale / Preocuparea legată de precizie, ordine și organizare	-0,6887	$p \leq 0,01$

Din nou obținem cinci corelații negative semnificative între evaluarea aspectului ($r=-0,6605$, $p\leq 0,01$) / orientarea aspectului ($r=-0,677$, $p\leq 0,01$) / evaluarea formei fizice ($r=-0,578$, $p\leq 0,01$) / orientarea formei fizice ($r=-0,7331$, $p\leq 0,01$), satisfacția zonelor corporale ($r=-0,6887$, $p\leq 0,01$) și preocuparea legată de precizie, ordine și organizare. Astfel, adolescentele cu posibilitatea tulburărilor de comportament alimentar prezintă: nevoie crescută de ordine și rigurozitate tind să evalueze într-o manieră mai critică propriul aspect fizic; o preocupare accentuată pentru organizare este asociată cu o atenție scăzută acordată îngrijirii și prezentării imaginii corporale; o preocupare mai mare pentru ordine și precizie este asociată cu o percepție a propriei forme fizice într-un mod mai puțin favorabil; o necesitate accentuată de organizare este asociată cu o motivație redusă pentru implicarea în activități de îmbunătățire fizică; perfecționismul manifestat printr-o atenție excesivă la detalii și ordine se asociază cu o satisfacție corporală mai redusă.

Concluzii

Rezultatele cercetării ne permit să afirmăm că 28,80% dintre adolescente prezintă un risc crescut de dezvoltare a unei tulburări de comportament alimentar. Aceste adolescente se caracterizează prin frica intensă de a se îngrășa, tendința de a-și baza stima de sine pe imaginea corporală, existența unor episoade de alimentație compulsivă, precum și prin anumite strategii compensatorii disfuncționale.

La adolescentele cu posibilitatea unor tulburări de comportament alimentar, evidențiem un nivel ridicat de perfecționism, iar pe măsură ce nivelul perfecționismului crește, adolescentele tind să manifeste o percepție mai critică asupra propriului corp, să acorde o importanță scăzută aspectului personal și

să fie mai puțin satisfăcute de imaginea lor corporală.

La nivelul dimensiunilor specifice ale perfecționismului, s-a constatat că preocuparea față de greșeli și îndoilele cu privire la acțiuni sunt asociate cu o scădere a evaluării pozitive a aspectului corporal și a satisfacției corporale. Această relație indică faptul că tendința de a resimți intens greșelile și incertitudinile este concomitentă cu o imagine corporală mai negativă și cu o preocupare mai redusă pentru îngrijirea propriei imagini.

Preocuparea excesivă față de așteptările și evaluarea părinților se corelează, de asemenea, negativ cu relația pozitivă față de corp. Adolescente care percep o presiune crescută din partea părinților sunt mai predispuse să manifeste insatisfacție corporală și o diminuare a importanței acordate aspectului fizic. Această asociere sugerează un mecanism de internalizare a standardelor parentale rigide, cu impact negativ asupra imaginii de sine corporale.

În ceea ce privește standardele personale excesiv de ridicate, corelațiile negative identificate reflectă faptul că adolescentele care își impun așteptări deosebit de înalte resimt o nemulțumire accentuată față de corpul lor și manifestă o implicare mai redusă în activități de îngrijire fizică. Exigența extremă față de sine contribuie la rigidizarea autoevaluărilor negative legate de aspectul corporal.

În mod similar, preocuparea legată de precizie, ordine și organizare se asociază cu o percepție corporală negativă și cu o scădere a satisfacției față de propriul corp. Adolescente caracterizate de un perfecționism orientat spre ordine și control manifestă o preocupare scăzută pentru îmbunătățirea formei fizice și o autoevaluare corporală mai puțin favorabilă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BARDONE-CONE, A. M., WONDERLICH, S. A., FROST, R. O., BULIK, C. M., MITCHELL, J. E., UPPALA, S., SIMONICH, H. *Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions*. Clinical Psychology Review. 2007, vol. 27, no. 3, pp. 384–405. ISSN 0272-7358. Link de acces: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272735806001590?via%3Dihub>
2. CASH, T. *Consilier de imagine corporală*. Ediția a II-a. *Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea*. București: Editura All, 2016. 348 p. ISBN 9786065874411.
3. CASH, T. F. *Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire users' manual*. *Encyclopedia of Feeding and Eating Disorders*. Singapore: Springer, 2017. pp. 551-555. ISBN: 978-981-287-104-6 Link de acces: https://www.researchgate.net/publication/318170799_Multidimensional_Body-Self_Relations_Questionnaire_MBSRQ

4. FROST, R. O., MARTEN, P., LAHAART, C., ROSENBLATE, R. *The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research*. 1990, vol. 14, no. 5, pp. 449-468. ISSN 0147-5916. Link de acces: https://www.academia.edu/80712948/The_dimensions_of_perfectionism
5. GARNER, D. M., BOHR, Y., GARNER, M. V. *The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates. Psychological Medicine*. 1982, vol. 12, no. 4, pp. 871-878. ISSN 0033-2917. Link de acces: https://www.researchgate.net/publication/16236505_The_Eating_Attitudes_Test_psychometric_features_and_clinical_correlates
6. WADE, T. D., TIGGERMANN, M. *The role of perfectionism in body dissatisfaction. Journal of Eating Disorders*. 2013, 1, 2. ISSN 2050-2974. Link de acces: <https://jeatdisord.biomedcentral.com/articles/10.1186/2050-2974-1-2>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.13>
CZU: 159.94:159.922.8/.923

INTERRELAȚIILE DINTRE STRES ȘI TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE A TINERILOR

Irina VLAS,
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
asistent universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID ID: 0009-0007-1927-6647
E-mail: vlas.irina@upsc.md

Rezumat: Prezentul articol cuprinde descrierea demersului experimental al stresului și a legăturilor dintre stres și trăsăturile de personalitate ale tinerilor contemporani. În eșantionul de cercetare am inclus 210 tineri cu vârste cuprinse între 20 și 35 de ani. Pentru a examina nivelurile de stres am administrat următoarele scale și chestionare: Scala de stres perceput de Cohen și Williamson, Scala de percepție a stresului după Levenstein, Chestionarul de evaluare a stresului individual Melgosa, Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe, iar pentru a investiga trăsăturile de personalitate am aplicat Inventarul de personalitate Freiburg Forma HB, (FPI). Ca rezultate ale studiului vom evidenția câteva constatări importante ce reliefează nivelurile de manifestare a stresului și modul în care stresul accentuează anumite trăsături de personalitate: un număr semnificativ de tineri cu nivel moderat și ridicat de stres (în mediu peste 54% din tinerii ce au format lotul experimental prezintă nivel moderat și ridicat de stres). O altă consemnare relevantă a demersului nostru este o asociere între nivelul de stres și câteva trăsături de personalitate: FPI1 Nevrozitate, FPI2 Agresivitate spontană, FPI3 Depresie, FPI4 Emotivitate, FPI7 Dominare, FPI9 Fire deschisă și FPI11 Labilitate emoțională. Tinerii cu nivel ridicat de stres au un profil psihologic cu anumite trăsături specifice, printre care se regăsesc: iritabilitatea crescută, instabilitatea afectivă cu schimb recurent de dispoziție, cu o prevalență a emoțiilor negative asupra celor pozitive, tensiune psihică, tristețe persistentă, anxietate, simptomatologie depresivă, atitudini pesimiste, sentimente evidente de culpabilitate, apatie, tendințe comportamentale impulsive, atitudini autoritare ce uneori pot lua forma manifestărilor violente.

Cuvinte-cheie: stres, trăsături de personalitate, profil psihologic, interrelații, tineri.

THE INTERRELATIONS BETWEEN STRESS AND PERSONALITY TRAITS IN YOUNG PEOPLE

Abstract. This article presents the experimental research approach to stress and explores the interrelations between stress and personality traits in contemporary young adults. The research sample included 210 participants aged between 20 and 35 years old. To assess stress levels, we applied the followings scales and questionnaires: the Perceived Stress Scale by Cohen and Williamson, the Perceived Stress questionnaire by Levenstein, the Individual Stress Assessment Questionnaire by Melgosa, and the Homes-Rahe Life Scale Stress Inventory for adults, in order to investigate personality traits, we applied the Freiburg Personality Inventory – Form HB (FPI). As results, of the study, we highlight several key findings that reflect the levels of stress manifestation and the way in which stress accentuates certain personality traits. A significant number of young people (on average, over 54% of the experimental group) have a moderate to high level of stress. Another relevant observation is the association between stress levels and specific personality traits such as: FPI Neuroticism, FPI2 Spontaneous aggressiveness, FPI3 Depression, FPI4, Emotionality, FPI7 Dominance, FPI9, Openness, and FPI Emotional Lability. Young adults with high stress levels tend to display a psychological profile marked by specific traits, including: increased irritability, affective instability with frequent mood change (with a predominance of negative emotions over positive ones), psychological tension, persistent sadness, anxiety, depressive symptoms, pessimistic attitudes, pronounced feelings of guilt, apathy, impulsive behavioural tendencies, authoritarian attitudes, and in some cases, manifestations of aggressive behaviour.

Keywords: stress, personality traits, psychological profile, interrelations, young people.

Introducere. Stresul însoțește omenirea încă din cele mai vechi timpuri, însă conceptul de „stres” a evoluat și s-a modificat de-a lungul timpului. Dacă inițial stresul era acut și era generat de pericole reale și imediate, atunci astăzi când se face referire la stres, acesta este abordat ca fiind o reacție cronică ce este condiționată de factori de natură psihosocială cum ar fi incertitudinea economică, relațiile cu cei din jur, performanțele și presiunea de la locul de muncă [1, 2, 3, 6, 7].

Cercetări științifice riguroase și fundamentale cu referire la stres datează cu anii 1930, când medicul H. Selye investighează stresul la animale de laborator și îl consideră ca fiind un răspuns nespecific la o anumită cerință impusă. G. Selye conceptualizează stresul drept un fenomen universal și mecanism de adaptare a organismului care întâmpină cerințe sau provocări în mediul său. Factorii care cauzează stresul pot fi diferiți de la cei de natură fizică la cei de origine psihologică. Totodată, în demersurile lui H. Selye evidențiem că acesta consideră că stresul este vital în supraviețuire și performanța individului [3].

Actualmente, în psihologie pentru stres identificăm următoarea accepțiune: stresul este un proces / o reacție psihofiziologică complexă prin care omul percepe și răspunde la dezorganizarea dintre exigențele mediului și resursele proprii de adaptare, ce îi periclitează starea de bine fizică și psihică [1; 2].

În ultimii ani se face referire tot mai frecvent la stres, *acesta a ajuns să fie o problemă ce caracterizează societățile contemporane*, incidența tot mai mare a stresului poate fi explicată multiplu: schimbările și instabilitatea economică, socială și climatică, viteza transformărilor din domeniul tehnologiei, crizele legate de sănătate (cum a fost pandemia Covid-19), lipsa de timp, munca hectică, diversitatea de responsabilități, uneori lipsa sprijinul social etc.

O etapă semnificativă în dezvoltarea umană este tinerețea (între 20 și 35 de ani), cercetările arată că tinerii sunt un grup de vârstă destul de vulnerabili în fața stresului, atât caracteristicile vârstei, cât și provocările vieții cotidiene ar putea condiționa nivel ridicat de stres [5; 6; 7].

Metodologia cercetării. Cu toate că sunt întreprinse destul de multe cercetări cu referire la stres (H. Selye, R. Lazarus, S. Folkman, E. Fletcher, C. Ryff, A. Băban, I. Iamandescu, R. Râșcanu, I. Holdevici ș.a.) [apud 1; 2; 3; 4], totuși este de menționat că mai sunt necesare studii în acest sens, și anume în contextul noilor schimbări din societate. Astfel considerăm potrivit *investigarea stresului și a interrelațiilor*

dintre stres și trăsăturile de personalitate ale tineri. Pentru a realiza scopul expus, am selectat un lot de subiecți format din 210 tineri cu vârste cuprinse între 20 și 35 de ani. Aceștia au fost răspuns unui set de chestionare destinate să măsoare stresul și trăsăturile de personalitate: *Scala de stres perceput de Cohen și Williamson, Scala de percepție a stresului după Levenstein, Chestionarul de evaluare a stresului individual Melgosa, Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe și Inventarul de personalitate Freiburg, Forma HB (FPI)* [5; 6; 7].

Rezultate și discuții. Prima direcție de cercetare a fost examinarea nivelurilor de manifestare a stresului a tinerilor. Tabelul 1 cuprinde rezultatele pentru stres al tinerilor conform chestionarelor ce le-am administrat în vederea evidențierii nivelurilor acestuia.

Frecvențele ilustrate în tabelul 1 detaliază stresul în perspective diferite, iar toate împreună oferă o imagine completă a modului de percepție și de manifestare a stresului tinerilor.

Scala de stres perceput de Cohen și Williamson examinează percepția generală a stresului resimțit de tineri în ultimele luni de viață. La această scală 4,41%% din tineri consideră că viața lor a fost stresantă, totodată evidențiind că nu au avut control asupra factorilor stresanți și acest fapt îi face să se simtă copleșiți și în dificultate de a face față cerințelor zilnice. Un număr apropiat de tineri (4%) la *Scala de percepție a stresului după Levenstein* punctează un nivel intens de stres, legat de factori psihologici și emoționali. Pentru *Chestionarul de evaluare a stresului individual Melgosa* atestăm cu îngrijorare că 25,55% din tineri resimt nivelul primejdios de ridicat de stres ce afectează în mod vădit bunăstarea psihologică a acestora. La *Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe* 17% din participanții la cercetare prezintă risc ridicat de a experimenta probleme de sănătate, drept consecință a stresului. Astfel la acești tineri există o probabilitate crescută de a dezvolta afecțiuni legate de stres [5; 6; 7].

O altă direcție a cercetării noastre a fost focusată pe investigarea și analiza trăsăturilor de personalitate ale tinerilor cu diferite niveluri de stres. Mediile pentru trăsăturile de personalitate ale tinerilor cu diverse niveluri de stres conform *Scalei de stres perceput de Cohen și Williamson* sunt prezentate în figura 1.

Tinerii cu nivel scăzut și ridicat de stres prezintă medii diferite pentru trăsăturile de personalita-

Tabelul 1. Manifestarea stresului pe niveluri la tineri

<i>Scala de stres perceput de Cohen și Williamson</i>	
<i>scăzut</i>	1,76%
<i>mediu</i>	93,83%
<i>ridicat</i>	4,41%
<i>Scala de percepție a stresului după Levenstein</i>	
<i>redus</i>	22%
<i>moderat</i>	74%
<i>intens</i>	4%
<i>Chestionarul de evaluare a stresului individual Melgosa</i>	
<i>primejdios de scăzut</i>	1,32%
<i>scăzut</i>	2,20%
<i>normal</i>	42,30%
<i>ridicat</i>	28,63%
<i>primejdios de ridicat</i>	25,55%
<i>Scala evenimentelor stresoare pentru adulți Holmes-Rahe</i>	
<i>lipsa problemelor</i>	49%
<i>risc ușor</i>	18%
<i>risc moderat</i>	16%
<i>risc ridicat</i>	17%

te. Medii mai mici la tinerii cu nivel ridicat de stres identificăm la trăsăturile de personalitate, după cum urmează: FPI5 (stres scăzut: 8,40, stres ridicat: 7,33) și FPI12 (stres scăzut: 7,40, stres ridicat: 6,88).

Medii mai mari la tinerii cu nivel ridicat de stres sunt pentru trăsăturile: FPI1 (stres scăzut: 6,20, stres ridicat: 8,33), FPI2 (stres scăzut: 4,60, stres

ridicat: 5,44), FPI3 (stres scăzut: 4 și stres ridicat: 6,88), FPI4 (stres scăzut: 3,40, stres ridicat: 6,11), FPI7 (stres scăzut: 2,50, stres ridicat: 4,11), FPI9 (stres scăzut: 3,80, stres ridicat: 6,22), FPI11 (stres scăzut: 5,80, stres ridicat: 8,33).

Pentru a stabili interrelațiile între stres și trăsăturile de personalitate ale tinerilor am cal-

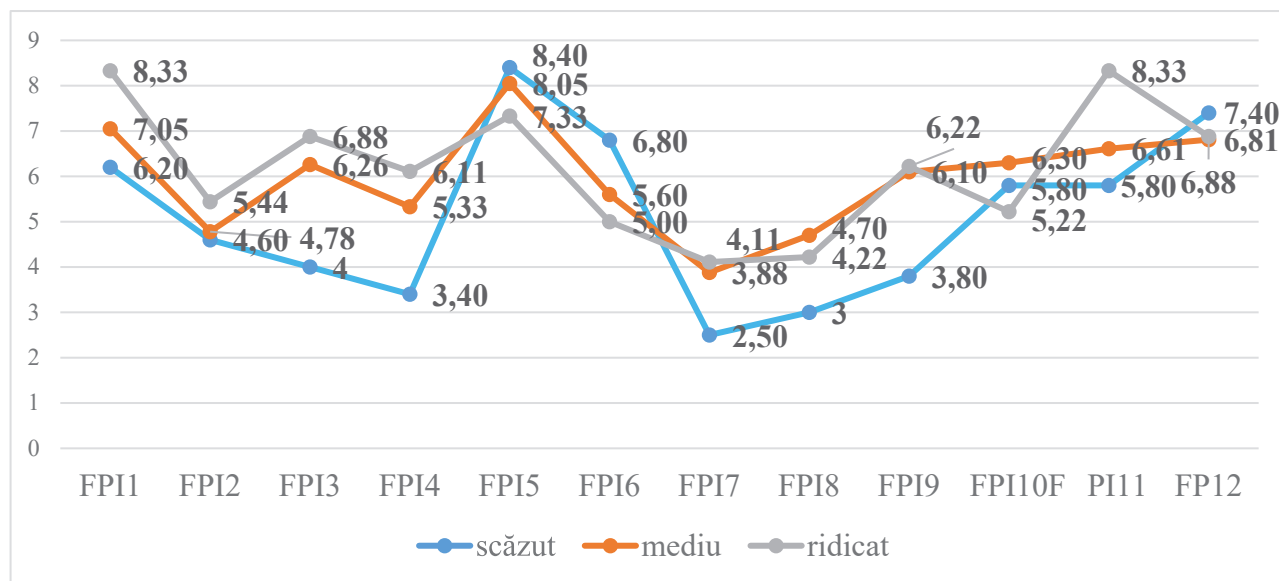


Figura 1. Distribuția mediilor la trăsăturile de personalitate în funcție de stres (Scala de stres perceput de Cohen și Williamson)

Tabelul 2. Coeficienții de corelație Kendall's tau pentru stres perceput și trăsăturile de personalitate FPI la tineri

Parametri	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Stres perceput / FPI Nevrozitate	$r=0,382$	$p\leq 0,01$
Stres perceput / FPI3 Depresie	$r=0,361$	$p\leq 0,01$
Stres perceput / FPI4 Emotivitate	$r=0,366$	$p\leq 0,01$
Stres perceput / FPI11 Labilitate emoțională	$r=-0,417$	$p\leq 0,01$

culat coeficienții de corelație Kendall's tau (tabelul 2).

Conform coeficienților de corelație obținuți vom puncta că există trei interrelații pozitive semnificativă între stresul perceput și următoarele trăsături de personalitate: FPI1 Nevrozitate ($r=0,382$, $p\leq 0,01$), FPI3 Depresie ($r=0,361$, $p\leq 0,01$) și FPI4 Emotivitate ($r=0,366$, $p\leq 0,01$) și o corelație negativă între stresul perceput și FPI11 Labilitate emoțională ($r=-0,417$, $p\leq 0,01$).

Tinerii cu nivel ridicat de stres perceput au scoruri înalte pentru FPI1 Nevrozitate, FPI 3 Depresie și FPI 4 Emotivitate și punctaj mic pentru FPI11 Labilitate emoțională.

Astfel tinerii cu nivel ridicat de stres se caracterizează prin schimbări frecvente de dispoziții, iritabilitate, instabilitate, anxietate, neliniște, pesimism, nemulțumire, epuizare, cu puternice sentimente de vinovăție și cu sentimente de anumite pericole neclare.

Trăsăturile de personalitate ale tinerilor cu diferite niveluri de stres conform *Scalei de percepție a stresului după Levenstein* sunt înfățișate în figura 2.

Ca și în cazul *Scalei de stres perceput de Cohen și Williamson* observăm diferențe de medii la tinerii cu niveluri distincte de stres. Tinerii cu nivel redus de stres demonstrează cele mai mici medii pentru trăsăturile de personalitate: FPI: 4,56, FPI2: 3,19, FPI3: 4,82, FPI7: 2,54 și FPI11: 5,35. Concomitent la tinerii cu nivel redus de stres evidențiem medii mari la FPI5: 9,09, FPI10: 6,64 și FPI12: 7,25.

Tinerii cu nivel intens de stres prezintă medii mici la trăsăturile de personalitate: FPI2: 4,33, FPI5: 6,77, FPI10: 4,88 și FPI12: 5,88. Totodată acești tineri au cele mai mari medii la trăsăturile de personalitate: FPI1: 10, FPI3: 8,33, FPI4: 6, FPI8: 5 și FPI11: 8,44.

Cu scopul evidențierii relațiilor dintre nivelul de stres și trăsăturile de personalitate în rândul tinerilor, au fost calculați coeficienții de corelație utilizând testul Kendall's tau (tabelul 3).

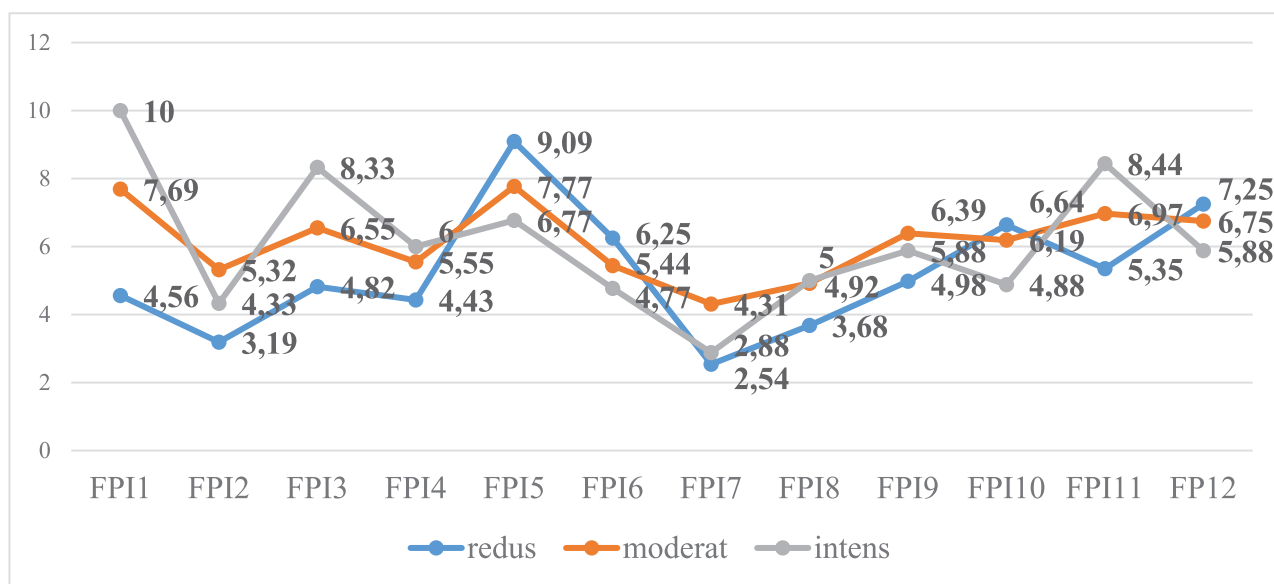


Figura 2. Distribuția mediilor la trăsăturile de personalitate în funcție de stres (Scala de percepție a stresului după Levenstein)

Tabelul 3. Coeficienții de corelație Kendall's tau pentru percepția stresului și trăsăturile de personalitate FPI la tineri

Parametri	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Percepția stresului / FPI1 Nevrozitate	$r=0,478$	$p\leq 0,01$
Percepția stresului / FPI2 Agresivitate spontană	$r=0,473$	$p\leq 0,01$
Percepția stresului / FPI3 Depresie	$r=0,499$	$p\leq 0,01$
Percepția stresului / FPI7 Dominare	$r=0,343$	$p\leq 0,01$
Percepția stresului / FPI1 Labilitate emoțională	$r=0,489$	$p\leq 0,01$

În concordanță cu coeficienții de corelație expuși în tabelul 3, de această dată obținem cinci coeficienți de corelație pozitivi semnificativi între percepția stresului și FPI1 Nevrozitate ($r=0,278$, $p\leq 0,01$), între percepția stresului și FPI2 Agresivitatea spontană ($r=0,273$, $p\leq 0,01$), între percepția stresului și FPI3 Depresie ($r=0,499$, $p\leq 0,01$), între percepția stresului și FPI7 Dominare ($r=0,343$, $p\leq 0,01$) și între percepția stresului și FPI11 Labilitate emoțională ($r=0,489$, $p\leq 0,01$). Cele subliniate permit să conchidem că tinerii cu nivel intens de stres înregistrează punctaj mai mare la trăsăturile de personalitate FPI1 Nevrozitate, FPI2 Agresivitate spontană, FPI3 Depresie, FPI7 Dominare și FPI11 Labilitate emoțională. Distingem la tinerii cu nivel intens de stres următoarele caracteristici: stări de iritabilitate afectivă, impulsivitate, neliniște, nestăpânire, necesitate de schimbări, sete de aventură, tulburări de somn, dureri și stări generale proaste.

Conform Chestionarului de evaluare a stresului individual Melgosa am stabilit patru categorii de tineri: cu nivel primejdios de scăzut de stres, cu nivel scăzut de stres, cu nivel normal de stres, cu nivel ridicat de stres și cu nivel primejdios de ridicat de stres. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la aceste categorii de tineri pot fi vizualizate în figura 3.

Din cele patru categorii de tineri vom analiza în detaliu mediile pentru trăsăturile de personalitate ale tinerilor cu nivel primejdios de scăzut de stres, cu nivel ridicat de stres și cei cu nivel primejdios de ridicat de stres. La tinerii cu nivel primejdios de scăzut de stres atestăm cele mai mici medii la trăsăturile de personalitate: FPI1: 1, FPI2: 3, FPI14: 0,5, FPI8: 1,5, FPI9: 1, iar mediile cele mari la FPI5: 11 și FPI12: 8,5.

La tinerii cu nivel ridicat de stres observăm mediile cele mai mari la trăsăturile de personalitate: FPI1: 8,63, FPI4: 5,98 și FPI11: 7,86. În rândul tinerilor cu nivel primejdios de ridicat de stres vom menționa că aceștia au cele mai mari medii doar pentru: FPI9: 6,7.

Exact ca și pentru chestionarele Scala de stres perceput de Cohen și Williamson și Scala de percepție a stresului după Levenstein și pentru Chestionarul de evaluare a stresului individual Melgosa și Inventarul de personalitate Freiburg (FPI) s-a recurs la calcularea coeficienților de corelație cu ajutorul testului Kendall's tau (tabelul 4).

Tabelul 4 pune în lumină existența a trei coeficienți de corelație pozitivi semnificativi între stres individual și FPI1 Nevrozitate ($r=0,378$, $p\leq 0,01$), între stres individual și FPI2 Agresivitate spontană ($r=0,350$, $p\leq 0,01$), între stres individual și FPI7 Do-

Tabelul 4. Coeficienții de corelație Kendall's tau pentru stres individual și trăsăturile de personalitate FPI la tineri

Parametri	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Stres individual / FPI1 Nevrozitate	$r=0,378$	$p\leq 0,01$
Stres individual / FPI2 Agresivitate spontană	$r=0,350$	$p\leq 0,01$
Stres individual / FPI7 Dominare	$r=0,347$	$p\leq 0,01$
Stres individual / FPI9 Fire deschisă	$r=0,417$	$p\leq 0,01$

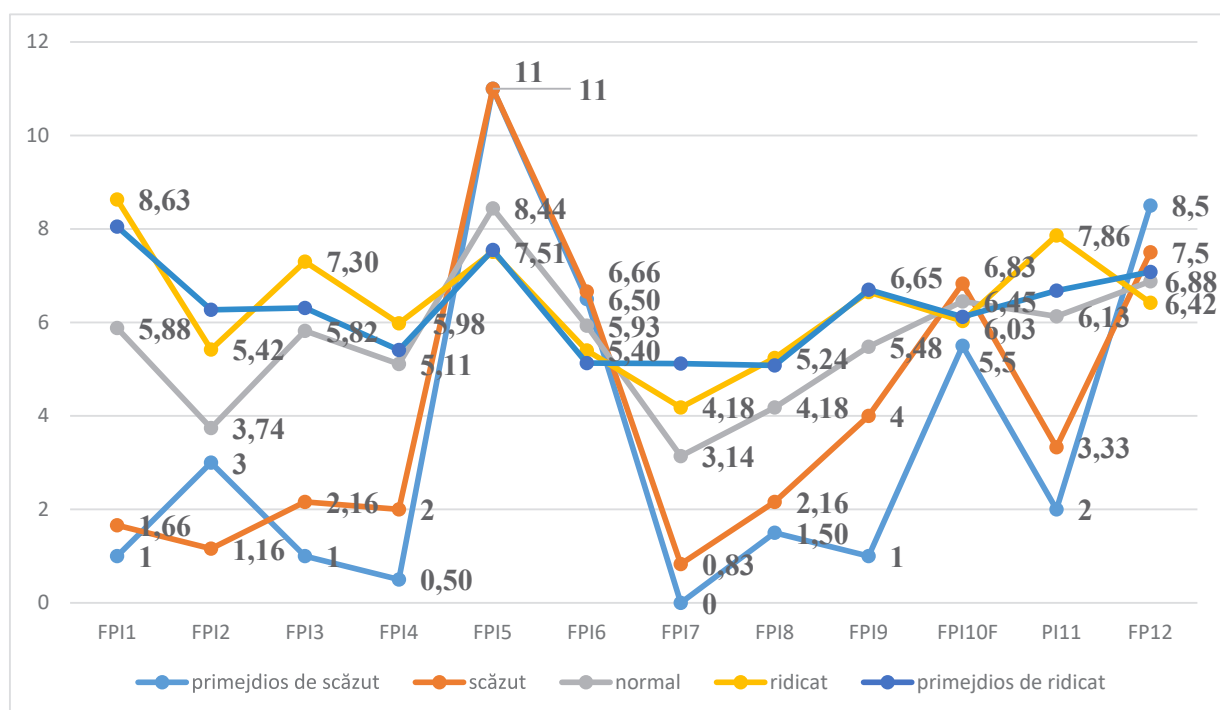


Figura 3. Distribuția mediilor la trăsăturile de personalitate în funcție de stres (Chestionarul de evaluare a stresului individual Melgosa)

minare ($r=0,347$, $p\leq 0,01$) și între stres individual și FPI9 Fire deschisă ($r=0,417$, $p\leq 0,01$). Tinerii cu nivel primejdios de ridicat de stres au valori mari pentru trăsăturile de personalitate: Nevrozitate, Agresivitatea spontană și Dominare. Alături de caracteristicile deja expuse la tinerii cu stres intens conform Scalei de percepție a stresului după Levenstein vom preciza că tinerii cu nivel primejdios de stres (Chestionarul de evaluare a stresului individual Melgosa) manifestă și acte de agresiv-

ne fizice și verbale și tendință spre gândire autoritară.

O ultimă direcție a cercetării noastre ce permite elucidarea legăturilor dintre nivelurile de stres și trăsăturile de personalitate sunt rezultatele tinerilor cu lipsa problemelor de sănătate legate de stres, tinerilor cu risc ușor de îmbolnăvire, aceia cu risc moderat de îmbolnăvire și risc ridicat de îmbolnăvire stres (Scala evenimentelor stresore pentru adulți Holmes Rahe) (figura 4).

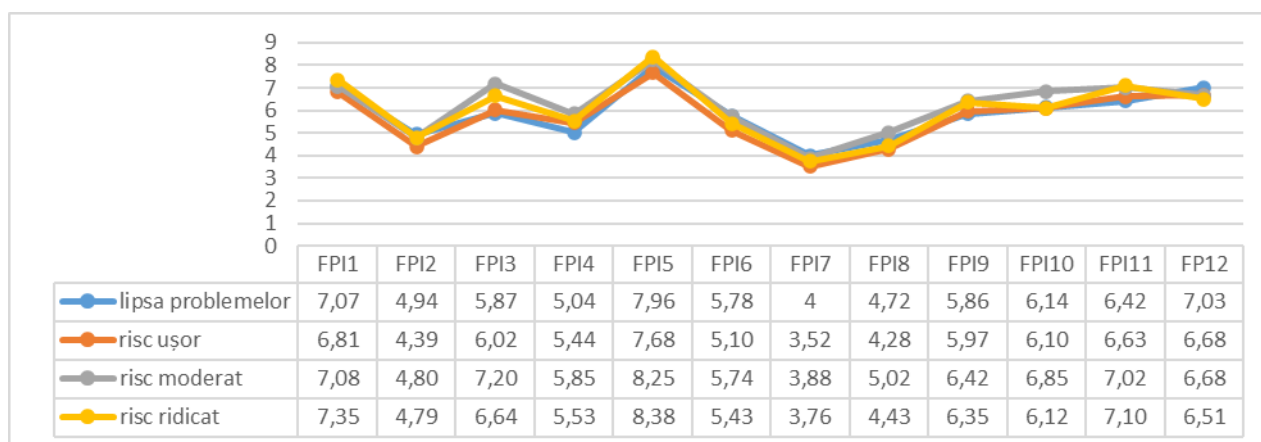


Figura 4. Distribuția mediilor la trăsăturile de personalitate în funcție de stres (Scala evenimentelor stresore pentru adulți Holmes-Rahe)

Vom analiza mediile pentru trăsăturile de personalitate la următoarele categorii de tineri: tineri cu lipsa problemelor de sănătate legate de stres și aceia cu risc ridicat de îmbolnăvire legat de stres. Tinerii cu lipsa problemelor de sănătate legate de stres prezintă cea mai mică medie doar la trăsătura de personalitate: FPI4:5,04 și cele mai mari medii la FPI6: 5,78 și FPI12: 7,03.

La tinerii cu risc ridicat de îmbolnăvire legat de stres au cele mai mari medii la trăsăturile de personalitate: FPI1: 7,35, FPI5: 8,38 și FPI 11: 7,10.

Concluzii:

Conform demersului experimental al stresului și al interrelațiilor între stres și trăsăturile de personalitate constatăm următoarele: cei mai mulți dintre tineri se caracterizează prin nivel moderat și nivel

ridicat de stres. Incidența atât de mare a stresului în nivelul de manifestare moderat și ridicat la tineri conduce la importanța încadrării acestor tineri într-un program de intervenții psihologice orientat la gestionarea stresului.

Tinerii cu nivel ridicat de stres prezintă o specificitate a trăsăturilor de personalitate, astfel la aceștia mai intens manifestate sunt FPI1 Nevrozitate, FPI2 Agresivitate spontană, FPI3 Depresie, FPI4 Emotivitate, FPI7 Dominare, FPI9 Fire deschisă și FPI11 Labilitate emoțională. Tinerii cu nivel ridicat de stres au în profilul lor psihologic următoarele caracteristici: iritabilitate, instabilitate emoțională (schimb frecvent de dispoziție cu predominanță de indispoziție), tensiune, tristețe, anxietate, depresie, pesimism, sentimente de culpabilitate, apatie, comportamente impulsive, uneori violente și autoritare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BĂBAN A. *Stres și personalitate*. Cluj: Presa Universitară. 1998. 120 p. ISBN 973-9354-35-1.
2. SCOTT A. *Stresul. 8 strategii de gestionare*. București: Herald. 2017. 239 p. ISBN 978-973-111-609-9.
3. SELYE H. *Stress in health and disease*. US: Butterworth-Heinemann Ltd contacts. 1976. 1286p. ISBN 0407985107.
4. VINDEL C. *Stresul și anxietatea. Cum vindecăm tulburările emoționale*. București: Litera. 2022. 140 p. ISBN 978-606-33-8890-3.
5. VLAS I. Diminuarea stresului la tineri. În *Revista științifico-practică Psihologie*. Nr. 2 (45) Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”. 2024. p. 41 – 48. ISSN 1857-2502.
6. VLAS I. Specificul stresului și al strategiilor de coping la tineri. În *Revista Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*. Nr. 4 (38) / Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”. 2024. p. 136 – 144. ISSN 1857-0623.
7. VLAS I. Studiul stresului la tineri. În: *Știință și educație: noi abordări și perspective*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă” din Chișinău. 2023 p. 43 – 46. ISBN 978-9975-46-773-5.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.14>
CZU: 37.015/.091:373:510

FORMAREA DEPRINDERILOR DE CERCETARE ALE ELEVILOR DOTĂȚI INTELECTUAL PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR CU PARAMETRI LA MATEMATICĂ

Laurențiu CALMUȚCHI,

doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, RM

ORCID: 0000-0001-6665-7927

E-mail: lcalmutchi@gmail.com

Ozkan TURAN,

doctorand, Catedra Matematică și Fizică,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

<https://orcid.org/0000-0002-4571-2015>

E-mail: ozkanturan@orizont.md

Rezumat. Formarea deprinderilor de cercetare la elevi prezintă una din direcțiile principale, metodologice a învățământului preuniversitar. În articol sunt propuse probleme cu parametri, cu grad sporit de dificultate, care pot constitui suport științific și didactic în activitățile de formare a deprinderilor de cercetare cu elevii dotați la matematică. Scopul major al educației matematice în perioada liceală este atât formarea și dezvoltarea gândirii logice, cât și a competențelor școlare necesare pentru edificarea personalității absolventului liceului pentru a-i permite accesul la următoarea treaptă a învățământului și/sau integrarea socială a acestuia. Dotarea intelectuală reprezintă un grad superior mediei convenționale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau specifice, care presupune experiențe de învățare diferențiate prin volum și profunzime de experiențele obișnuite furnizate de școală. Relevanța cercetării constă în descoperirea unor modalități de utilizare sistematică a cercetării în procesul de predare a matematicii prin rezolvarea problemelor cu parametri. Rezolvarea problemelor cu parametri necesită cercetare, chiar dacă acest cuvânt nu este menționat în formularea problemei. Problemele cu parametri sunt importante în formarea și în îmbunătățirea competențelor subiectului, în dezvoltarea culturii matematice. Problemele cu parametri poartă caracter exploratoriu, iar acest lucru este asociat cu semnificația metodologică a acestui tip de probleme, cât și cu dificultățile de dezvoltare a deprinderilor de cercetare a elevului. Dezvoltarea abilităților de cercetare este imposibilă în afara situațiilor problematice, prin urmare problemele non-standard, problemele cu parametri au o deosebită importanță în învățarea cu succes a matematicii. În acest context, realizarea formării și dezvoltării deprinderilor de cercetare prin rezolvare de probleme cu parametri devine un proces specific mai cu seamă la rezolvarea problemelor geometrice. Sunt evidențiate câteva recomandări pentru profesorii de matematică, care necesită a fi respectate la rezolvarea problemelor cu parametri.

Cuvinte-cheie: Probleme cu parametri, deprinderi de cercetare, metode de rezolvare, a învăța să înveți, etape de rezolvare, elevi dotați intelectual.

FORMATION OF RESEARCH SKILLS IN INTELLECTUALLY GIFTED STUDENTS BY SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS IN MATHEMATICS

Abstract. The development of research skills in students represents one of the main methodological directions of pre-university education. This article presents parameter-based problems of increased difficulty, which can serve as both scientific and didactic support in activities aimed at cultivating research skills in mathematically gifted students. The primary goal of mathematical education during high school is not only to shape and develop logical thinking but also to build the academic competencies necessary for the formation of the graduate's personality, enabling access to the next level of education and/or their social integration. Intellectual giftedness represents a level above the conventional average in the development of general or specific aptitudes, requiring learning experiences that differ in volume and depth from the typical experiences provided by the school. The relevance of the research lies in the discovery of ways to systematically use research in the process of teaching mathematics by solving problems with

parameters. Solving problems with parameters requires, even if this word is not mentioned in the formulation of the problem. Problems with parameters are important in the formation and improvement of the subjects skills in the development of mathematical culture. Problems with parameters are exploratory in nature, and this is associated with the metodological significance of this tupe of problems, as with the diffiulties of developing research skills. The development of research skills is imposible outside of problem situations, therefore non—standart problems, problems with parameters are of particular impotance in the successful learning of mathematics. In this context, the development of research skills through solving parameter-based problems becomes a specialized process, especially when addressing geometric problems. The article also outlines several recommendations for mathematics teachers that should be followed when working on parameter-based problems.

Keywords: *problems with parameters, research skills, stages of solving, methods of solving, learn to learn, intellectually gifted students.*

Introducere. Trecerea la epoca tehnologiilor moderne este imposibilă fără păstrarea și creșterea potențialului intelectual și uman al țării. Acest lucru, la rândul său, a dus la o creștere semnificativă a interesului pentru evoluțiile științifice fundamentale în domeniul pedagogiei și psihologiei supradotării: crearea de *noi modele care vizează identificarea condițiilor psihologice și pedagogice, a mecanismelor de dezvoltare a dotării intelectuale*, precum și a cercetării orientate spre practică, testarea practică și introducerea diferitor metode de evaluare, formare și dezvoltare a talentelor matematice.

Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului în viața socială și economică.

Scopul major al educației matematice în perioada liceală este atât formarea și dezvoltarea gândirii logice, cât și a competențelor școlare necesare pentru edificarea personalității absolventului liceului pentru a-i permite accesul la următoarea treaptă a învățământului și/sau integrarea socială a acestuia.

Introducerea parametrului în conținuturile matematice preuniversitare a contribuit la apariția unor genuri noi de probleme, a dat viață nouă unor tipuri tradiționale de probleme, cum ar fi rezolvarea ecuațiilor și inecuațiilor. În cadrul rezolvării celor mai simple probleme cu parametru, elevilor li se propune nu o singură ecuație, ci o „familie întreagă” de ecuații [6].

Discuții, metodologie. Problemele cu parametri sunt apreciate ca cele mai dificile din cursul de matematică preuniversitar, principalele motive, desigur, sunt dificultățile determinate de specificul activității în sine pentru a rezolva aceste probleme: non-ritmul acesteia, necesitatea de utilizare integrată a cunoștințelor și abilităților, transferându-le în condiții noi.

„Ce înseamnă să stăpânești matematica? A stăpâni matematica este capacitatea de a rezolva probleme și nu numai din cele standarde, dar și probleme care necesită o anumită independență de gândire, originalitate, inventivitate. Prin urmare, cea mai importantă cerință a cursului de matematică din școală este de a sublinia latura metodologică a procesului de rezolvare a problemelor” [6,7].

„Dotarea intelectuală” reprezintă un grad superior mediei convenționale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau specifice, care presupune experiențe de învățare diferențiate prin volum și profunzime de experiențele obișnuite furnizate de școală.

Comportamentul aptitudinal înalt, adică elevii dotați intelectual îmbină trei caracteristici umane fundamentale:

1. Capacități intelectuale care depășesc nivelul mediu.
2. Nivel înalt de creativitate.
3. Nivel înalt de angajare în sarcinile propuse.

Copii dotați intelectual se confruntă cu anumite greutăți din cauza orientării programelor de învățământ către elevul mediu ca urmare a unificării excesive a programelor școlare, în care oportunitățile de învățare individuală a elevului sunt slab orientate.

Apreciind eficacitatea programelor de studiu pentru copii dotați intelectual se accentuează următoarele:

- ♦ Formarea accelerată a deprinderilor de bază prin reorganizarea programei de lucru în conformitate cu un nivel mai ridicat de cunoștințe și dezvoltare a elevilor dotați intelectual;
- ♦ Includerea elevilor în activități active pentru dezvoltarea și soluționarea problemelor în activități de cercetare;
- ♦ A oferi elevilor posibilitatea de a stabili conexiuni în cadrul sistemului de cunoaștere propus, concentrându-se pe idei și subiecte-cheie [7].

Important este lipsa elaborării metodologiei de introducere a conceptelor teoretice legate de problemele cu parametri și, ca urmare, apelul profesorilor la baza senzorială a acțiunilor, care se exprimă, de exemplu, propozițiile: „imaginați-vă că un parametru este un număr specific, dar nu uitați că este o variabilă”, „uneori este convenabil să luați în considerare ecuația cu parametru ca funcție”, „pentru rezolvarea problemelor este necesar să alegeți controlul valorii parametrului în așa fel încât soluția ecuației (inecuației) să se supună algoritmului la intervalele obținute, dar este imposibil să le găsiți imediat”.

Un alt motiv este eficiența scăzută a metodologiei de predare bazată pe gruparea sarcinilor pe tipuri de sarcini (liniare, pătratice, raționale, fracționare-raționale, iraționale, trigonometrice, logaritmice, exponențiale), deoarece în acest caz strategia de decizie pentru tipul de expresie este determinat incorect. De exemplu, schimbând doar poziția unui parametru în structura unei ecuații liniare, ajungem la trei strategii diferite pentru rezolvarea acestuia („transformare secvențială”, „studiu de integral”, „factorizare”).

Rezolvarea problemelor este un proces extrem de complex, în descrierea căruia este imposibil să epuizăm toată varietatea laturilor sale. Este imposibil să le oferim elevilor reguli care să le permită să rezolve orice problemă non-standard, deoarece ele sunt într-o oarecare măsură unice, și din păcate, nu există o metodă universală care să le permită să rezolve orice problemă. Chiar și respectarea strictă a instrucțiunilor și sfaturilor profesorului nu va putea ajuta. Problemele cu dificultate crescută (problemele cu parametri), servesc o punte de tranziție de la activitatea în timpul lecției la cea extracurriculară, servesc drept material bun pentru identificarea celor mai capabili elevi.

Scopul acestei lucrări constă în specificul organizării și realizării procesului de formare a deprinderilor de cercetare prin rezolvare de probleme cu parametri cu elevii dotați intelectual la matematică.

Pentru realizarea scopului cercetării au fost propuse obiectivele: cercetarea și analiza bibliografiei privitor la organizarea activităților extracurriculare cu rezolvarea problemelor cu parametri; efectuarea unei analize metodologice a poziției problemelor cu parametri în cursul de matematica preuniversitară; dezvoltarea unui cadru conceptual în ce privește rolul problemelor cu parametri în formarea deprinderilor de cercetare a elevilor la orele de cla-

să și a lucrului diferențiat cu elevii dotați intelectual în afara orelor de curs; selectarea și sistematizarea principalelor tipuri de probleme cu parametri precum și a metodelor lor de rezolvare; elaborarea unei tehnologii de predare specifice care ar permite ca problemele cu parametri să devină o parte integrantă a subiectelor matematicii preuniversitare.

În continuare vă propunem unele probleme cu grad sporit de dificultate, care în același timp sunt și problemele cu parametri, care au fost rezolvate cu elevii din liceul „Orizont”, municipiul Chișinău.

Exemplul 1. Pentru ce valori a parametrului t ecuațiile

$$2x^2 - (3t + 2)x + 12 = 0 \text{ și}$$

$$2x^2 - (3t + 2)x + 12 = 0 \text{ și}$$

$$4x^2 - (9t - 2)x + 36 = 0$$

$$4x^2 - (9t - 2)x + 36 = 0$$

au o rădăcină comună?

Soluție. Cunoaștem, că în cazul când pentru o valoare a parametrului t , ambele ecuații au rădăcina comună x_1 , atunci perechea (x_1, t_1) este soluție a sistemului format din aceste două ecuații. Așa dar, trebuie să determinăm soluția sistemului format din aceste două ecuații:

$$\begin{cases} 2x^2 - (3t + 2)x + 12 = 0, \\ 4x^2 - (9t - 2)x + 36 = 0. \end{cases}$$

Pentru a rezolva așa sistem, alcătuim ecuația în care lipsește termenul liber. Cu acest scop înmulțim prima ecuație la (-3) și adunăm cu a doua ecuație. În rezultat obținem ecuația:

$$-2x^2 + 8x = 0.$$

Rădăcinile acestei ecuații sunt $x_1 = 0$, $x_2 = 4$. Prima valoare nu poate fi soluție a sistemului, deoarece în așa caz prima ecuație se transformă în $12 = 0$. Dacă înlocuim valoarea $x = 4$ în prima ecuație, Obținem:

$$32 - 4(3t + 2) + 12 = 0$$

$$32 - 4(3t + 2) + 12 = 0,$$

$$-12t + 36 = 0 \Rightarrow -12t + 36 = 0$$

și $t = 3$. Dacă înlocuim valorile $x = 4$ și $t = 3$ în a doua ecuație obținem o identitate adevărată.

Răspuns: $t = 3$

Exemplul 2. Pentru fiecare valoare a parametrului t de rezolvat ecuația

$$|\cos x| - t \cos x = 5.$$

Soluție. Observăm că ecuația dată este echivalentă cu totalitatea a două sisteme

$$|\cos x| - t \cos x = 5 \Leftrightarrow \begin{cases} \cos x \geq 0 \\ (1-t)\cos x = 5 \end{cases} \quad \text{și} \quad \begin{cases} \cos x < 0 \\ (-1-t)\cos x = 5 \end{cases}$$

Să cercetăm primul sistem:

$$\cos x = \frac{5}{1-t} \cos x = \frac{5}{1-t} \text{ cu condiția } 0 \leq \frac{5}{1-t} \leq 1$$

$$0 \leq \frac{5}{1-t} \leq 1.$$

Rezolvând această inecuație dublă obținem $t \leq -4t \leq -4$. Pentru valorile parametrului $t \leq -4t \leq -4$, avem:

$$x = \pm \arccos\left(\frac{5}{1-t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z}$$

$$x = \pm \arccos\left(\frac{5}{1-t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z}.$$

Pentru al doilea sistem:

$$\cos x = -\frac{5}{1+t} \cos x = -\frac{5}{1+t} \text{ cu condiția}$$

$$-1 \leq -\frac{5}{1+t} < 0 \Rightarrow -1 \leq -\frac{5}{1+t} < 0, \text{ adică } t \geq 4$$

$$t \geq 4. \text{ Pentru valorile parametrului } t \geq 4t \geq 4, \text{ obținem:}$$

$$x = \pm \arccos\left(-\frac{5}{1+t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z}$$

$$x = \pm \arccos\left(-\frac{5}{1+t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z}.$$

Răspuns:

Pentru $t \leq -4t \leq -4$

$$x = \pm \arccos\left(\frac{5}{1-t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z};$$

$$x = \pm \arccos\left(\frac{5}{1-t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z};$$

pentru $-4 < t < 4 \Rightarrow -4 < t < 4$,

ecuația n-are soluții;

pentru $t \geq 4t \geq 4$,

$$x = \pm \arccos\left(-\frac{5}{1+t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z}.$$

$$x = \pm \arccos\left(-\frac{5}{1+t}\right) + 2\pi k, k \in \mathbb{Z}.$$

Exemplul 3 [5]. De aflat toate valorile parametrului a pentru care ecuațiile $\sin x + \cos x = 1$ și $\cos \frac{x}{2} = a \cos \frac{x}{2} = a$ au măcar o rădăcină comună.

Soluție. Dacă $\cos \frac{x}{2} = a \cos \frac{x}{2} = a$, atunci $\cos x = 2a^2 - 1$ și $\cos x = 2a^2 - 1$.

Înlocuim expresia $2a^2 - 1$ în ecuația $\sin x + \cos x = 1$ și obținem: $\sin x = 2 - 2a^2$.

Introducem expresiile obținute pentru $\sin x$ și $\cos x$ în identitatea trigonometrică fundamentală $\sin^2 x + \cos^2 x = 1$, obținem o ecuație în raport cu a :

$$(2 - 2a^2)^2 + (2a^2 - 1)^2 = 1$$

$$(2 - 2a^2)^2 + (2a^2 - 1)^2 = 1.$$

Facem substituția $t = 2a^2$ și după transformări simple obținem ecuația $t^2 - 3t + 2 = 0$, care are rădăcinile $t = 1$ și $t = 2$.

Pentru $t = 1$, obținem $a = \pm \frac{1}{\sqrt{2}}$, iar pentru $t = 2$, avem $a = \pm 1$. Până ce încă nu putem să dăm răspunsul deoarece la trecerea de la ecuația $\cos \frac{x}{2} = a \cos \frac{x}{2} = a$ la ecuația $\cos x = 2a^2 - 1$ noi de fapt am trecut de la o ecuație la consecința ei. Analogic s-a întâmplat și la trecerea de la ecuațiile

$$\cos x = 2a^2 - 1$$

$$\text{și } \sin x = 2 - 2a^2$$

$$\text{la ecuația } (2 - 2a^2)^2 + (2a^2 - 1)^2 = 1.$$

$$(2 - 2a^2)^2 + (2a^2 - 1)^2 = 1.$$

Astfel, am avut posibilitatea de a obține rădăcini străine pentru valorile parametrului a . Acum este necesar să ne încredințăm că pentru fiecare valoare determinată pentru parametrul a , există x ce satisface ambele ecuații.

Verificăm: pentru $a = -\frac{\sqrt{2}}{2}$ așa valoare x există ($x = \frac{5\pi}{2}$); pentru $a = \frac{\sqrt{2}}{2}$, $a = -1$ și $a = 1$ obținem corespunzător $x = \frac{\pi}{2}$, $x = 2\pi$, $x = 0$.

Prin urmare, toate valorile obținute pentru parametrul a satisfac condiției din ecuație.

Răspuns: $-\frac{\sqrt{2}}{2}; \frac{\sqrt{2}}{2}; -1; 1; -\frac{\sqrt{2}}{2}; \frac{\sqrt{2}}{2}; -1; 1$.

Exemplul 4. De aflat toate valorile parametrului t , pentru care perimetrul figurii determinate pe planul de coordonate de condiția $\log_{2-|ty|} \left(\frac{t^2+x^2}{2t^2} \right) > 0$ va fi minimal.

Soluție. Observăm, că baza logaritmului este mai mică decât unitatea și prin urmare, inecuația inițială este echivalentă cu sistemul de inecuații:

$$\begin{cases} 2 - |ty| > 0 \\ \frac{t^2+x^2}{2t^2} < 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 2 - |ty| > 0 \\ \frac{t^2+x^2}{2t^2} < 1 \end{cases}.$$

Rezolvând acest sistem, obținem:

$$|x| < |t|, |y| < \frac{2}{|t|}|x| < |t|, |y| < \frac{2}{|t|}.$$

Prin urmare, figura despre care se spune în condiția problemei reprezintă un dreptunghi cu centrul în originea de coordonate, laturile căruia au lungimile de $2|t|$ și $\frac{4}{|t|}$, fiind paralele la axele de coordonate. Prin urmare, în așa condiții perimetrul va:

$$P(t) = 4 \left(|t| + \frac{2}{|t|} \right).$$

Cea mai mică valoare a perimetrului se poate determina cu ajutorul inegalității bine cunoscute, care leagă media aritmetică și media geometrică a două numere:

$$4 \left(|t| + \frac{2}{|t|} \right) \geq 8 \sqrt{|t| \cdot \frac{2}{|t|}} = 8\sqrt{2}.$$

Valoarea căutată se primește în două puncte simetrice $t = \pm\sqrt{2}$.

Răspuns: $t = \pm\sqrt{2}$ ($P_{\min} = 8\sqrt{2}$).

$t = \pm\sqrt{2}$ ($P_{\min} = 8\sqrt{2}$).

Exemplul 5 [3]. Una din laturile trapezului coincide cu diametrul cercului circumscris, iar perimetrul este de n ori mai mare decât raza acestui cerc. De aflat unghiul ascuțit al trapezului.

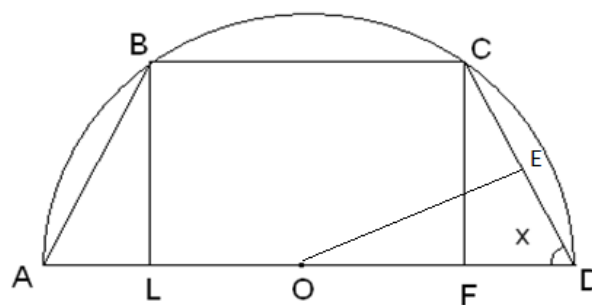


Figura 1.

Soluție. Fie $ABCD$ trapezul dat, O - centrul cercului circumscris, BL, CF - înălțimile trapezului, $OE \perp CD$, RR - raza cercului circumscris și x - mărimea unghiului ascuțit al trapezului. Perimetrul

$$P = |AD| + |BC| + 2|CD| = |AD| + (|AD| - 2|FD|) + 4|DE| = 4R - 2|FD| + 4|DE|.$$

$$P = |AD| + |BC| + 2|CD| = |AD| + (|AD| - 2|FD|) + 4|DE| = 4R - 2|FD| + 4|DE|.$$

Din triunghiurile ODE și CDF , avem:

$$|DE| = R \cos x$$

$$|FD| = |CD| \cos x = 2R \cos^2 x.$$

$$|FD| = |CD| \cos x = 2R \cos^2 x.$$

Din condițiile problemei, avem:

$$4R - 4R \cos^2 x + 4R \cos x = nR$$

$$4R - 4R \cos^2 x + 4R \cos x = nR$$

$$, \text{ sau } 4 - 4 \cos^2 x + 4 \cos x = n$$

$$4 - 4 \cos^2 x + 4 \cos x = n.$$

Rezolvând ultima ecuație, obținem:

$$\cos x = \frac{1 \pm \sqrt{5-n}}{2}$$

Evident, $n \leq 5$ și $0 \leq \frac{1 \pm \sqrt{5-n}}{2} < 1$

$0 \leq \frac{1 \pm \sqrt{5-n}}{2} < 1$. Din inecuația dublă obținem:

$$n > 4 \text{ și } n > 4. \text{ Așa dar:}$$

$$x = \arccos \frac{1 \pm \sqrt{5-n}}{2}$$

$$4 < n \leq 54 < n \leq 5.$$

Să ne închipuim că punctele B și C se apropie alunecând pe cerc. Atunci mărimile unghiurilor $BADBAD$ și $CDACDA$ se vor micșora. În momentul când aceste puncte vor coincide trapezul se va transforma într-un triunghi dreptunghic isoscel, unghiul de la baza căruia va avea 45° . Prin urmare:

$$45^\circ < x < 90^\circ \quad 45^\circ < x < 90^\circ \text{ și}$$

$$0 < \cos x < \frac{\sqrt{2}}{2} \quad 0 < \cos x < \frac{\sqrt{2}}{2}.$$

Observăm că $\frac{1-\sqrt{5-n}}{2} < \frac{\sqrt{21-\sqrt{5-n}}}{2} < \frac{\sqrt{2}}{2}$ are loc pentru orice valoare admisibilă $n \in (4,5]$, iar $\frac{1+\sqrt{5-n}}{2} < \frac{\sqrt{21+\sqrt{5-n}}}{2} < \frac{\sqrt{2}}{2}$ are loc pentru $n > 2(1+\sqrt{2})$.

Răspuns. Dacă $4 < n < 2(1+\sqrt{2})$ problema are o soluție $x = \arccos \frac{1-\sqrt{5-n}}{2}$; dacă $2(1+\sqrt{2}) < n < 5$ problema are două soluții $x = \arccos \frac{1\pm\sqrt{5-n}}{2}$; o singură soluție $x = 60^\circ$ problema are și pentru $n = 5$.

Exemplul 6 [4]. De determinat toate valorile parametrului α , pentru care ar exista o piramidă triunghiulară cu laturile bazei 1, α , α , α și cu muchiile laterale opuse 1, 1, α .

Soluție: În primul rând, vom defini condițiile necesare pentru parametrul α .

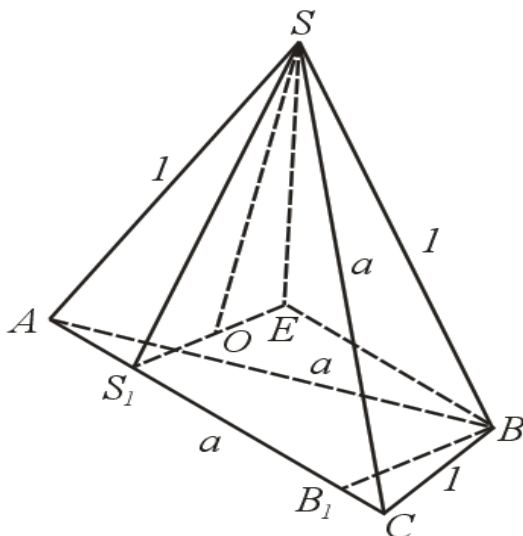


Figura 2.

În piramida SABC, avem:

$$|AB| = |AC| = |SC| = a, |BC| = |SA| = |SB| = 1$$

(Figura 2).

Din $\triangle ABC$, obținem:

$$a + a > 1, \text{ deci } a > \frac{1}{2} \quad a + a > 1, \text{ deci } a > \frac{1}{2} \quad (1)$$

$$\text{Din } \triangle SBC, \triangle SBC, \text{avem: } 1 + 1 > a \text{ sau } a < 2$$

$$1 + 1 > a \text{ sau } a < 2 \quad (2)$$

Fie O proiecția ortogonală a vârfului piramidei S pe planul bazei.

Construim

$$[OS_1] \perp [AC], [BB_1] \perp [AC] \text{ și } [S_1E] \equiv [BB_1]$$

$$[OS_1] \perp [AC], [BB_1] \perp [AC] \text{ și } [S_1E] \equiv [BB_1]$$

Deci,

$$[SS_1] \perp [AC], [AC] \perp [SS_1E].$$

$$[SS_1] \perp [AC], [AC] \perp [SS_1E]. \text{ De aici rezultă,}$$

$BB_1S_1EBB_1S_1E$ este un dreptunghi și deci:

$$[BE] \parallel [AC], \text{ și } [BE] \perp [SS_1E]$$

$$[BE] \parallel [AC], \text{ și } [BE] \perp [SS_1E].$$

Prin urmare, $\angle BES = 90^\circ$ $\angle BES = 90^\circ$.

Observăm, că triunghiurile ABC și ASC sunt congruente (după trei laturi), și atunci:

$$|BB_1| = |SS_1| \quad |BB_1| = |SS_1| \text{ (ca înălțimi omoloage în triunghiuri congruente).}$$

Din triunghiul ACS avem:

$$|CS|^2 = |AC|^2 + |AS|^2 - 2|AC||AS| \cos(\angle AC, AS)$$

$$|CS|^2 = |AC|^2 + |AS|^2 - 2|AC||AS| \cos(\angle AC, AS)$$

sau

$$|CS|^2 = |AC|^2 + |AS|^2 - 2|AC||AS_1|$$

$$|CS|^2 = |AC|^2 + |AS|^2 - 2|AC||AS_1|.$$

Substituind în ultima ecuație dimensiunile corespunzătoare, obținem:

$$a^2 = a^2 + 1 - 2a|AS_1|,$$

$$a^2 = a^2 + 1 - 2a|AS_1|, \text{ de unde } |AS_1| = \frac{1}{2a}.$$

$$|AS_1| = \frac{1}{2a}.$$

Din triunghiul ASS_1ASS_1 , determinăm

$$|AS_1| = \sqrt{1 - \frac{1}{4a^2}}, |AS_1| = \sqrt{1 - \frac{1}{4a^2}}, \quad \text{deci}$$

$$|B_1C| = |AS_1| = \frac{1}{2a}, |B_1C| = |AS_1| = \frac{1}{2a} \text{ și:}$$

$$|BB_1| = |S_1E| = |SS_1| = \sqrt{1 - \frac{1}{4a^2}}$$

$$|BB_1| = |S_1E| = |SS_1| = \sqrt{1 - \frac{1}{4a^2}}.$$

Deci,

$$|BE| = |B_1S_1| = |AC| - (|AS_1| + |B_1C|) = \left| a - \left(\frac{1}{2a} + \frac{1}{2a} \right) \right| = \left| a - \frac{1}{a} \right|$$

$$|BE| = |B_1S_1| = |AC| - (|AS_1| + |B_1C|) = \left| a - \left(\frac{1}{2a} + \frac{1}{2a} \right) \right| = \left| a - \frac{1}{a} \right|.$$

Din existența piramidei $SABCSABC$, urmează că punctul EE nu coincide cu punctul SS .

Prin urmare, $|BE| < |BS|$ și $|BE| < |BS|$ și deci,

$$\left| a - \frac{1}{a} \right| < 1 \text{ sau } -1 < a - \frac{1}{a} < 1.$$

$$\left| a - \frac{1}{a} \right| < 1 \text{ sau } -1 < a - \frac{1}{a} < 1.$$

După rezolvarea ultimei inecuații duble și considerând că $a > 0$, obținem:

$$\frac{\sqrt{5}-1}{2} < a < \frac{\sqrt{5}+1}{2} \quad (3)$$

Putem afirma cu siguranță că, atunci când condiția (3) este îndeplinită, condițiile (1) și (2) vor avea loc de asemenea. În acest fel, am obținut că condiția (3) este necesară pentru existența piramidei $SABC$.

Să demonstrăm că această condiție este și suficientă.

Să spunem că condiția (3) are loc. Atunci,

$$\left| a - \frac{1}{a} \right| < 1, a > \frac{1}{2} \left| a - \frac{1}{a} \right| < 1, a > \frac{1}{2} \text{ și există așa}$$

$$\text{seg } b = \sqrt{1 - \left(a - \frac{1}{a} \right)^2} \text{ și } c = \sqrt{1 - \frac{1}{4a^2}}.$$

Putem ușor coincide, că $c + c > b + c > b$, și deci, există un triunghi SS_1E, SS_1E , unde:

$$|SE| = b, |SS_1| = |S_1E| = c.$$

Prin punctul S putem trasa o dreaptă care va fi perpendiculară pe planul SS_1ESS_1E și să ampla-

săm segmentele $[S_1B_1], [S_1C][S_1B_1], [S_1C]$ în așa fel încât $|S_1B_1| = \left| a - \frac{1}{a} \right|$ și $|S_1C| = |S_1A| = \frac{1}{2a}$. $|S_1B_1| = \left| a - \frac{1}{a} \right|$ și $|S_1C| = |S_1A| = \frac{1}{2a}$. Ulterior, construim $[B_1B] \perp [AC][B_1B] \perp [AC]$, unde $|B_1B| = c|B_1B| = c$. Ca rezultat obținem punctele A, B, C, SA, B, C, S ce determină piramida $SABC$. Calculând lungimile muchiilor piramidei obținute, conchidem că muchiile acestei piramide au lungimile indicate în condiția problemei.

Astfel, mulțimea tuturor valorilor parametrului a , pentru care piramida indicată în problemă există este determinată de condiția (3).

Răspuns. $\frac{\sqrt{5}-1}{2} < a < \frac{\sqrt{5}+1}{2}$

Concluzii și recomandări:

În concluzie se poate menționa faptul, că rezolvarea problemelor cu parametri oferă oportunități majore formării și dezvoltării deprinderilor de cercetare la elevi în procesul de învățare a matematicii. Analizând rezolvările problemelor de mai sus, raționamentele acestora, ne putem convinge că rezolvând probleme cu grad sporit de dificultate cu elevii dotați intelectual putem forma deprinderi de cercetare: de a analiza rezolvarea problemelor exprimată în termeni de parametri; de a găsi valori ale parametrilor pentru care ecuația ia o formă anumită; de a analiza o ecuație și de a selecta metoda soluției. Materialul didactic a fost dezvoltat pentru organizarea cercetării educaționale de către cadrele didactice care activează în domeniu, deoarece un rol deosebit în organizarea și realizarea cercetării educaționale revine profesorului.

Pentru profesorii implicați în domeniu **recomandăm:** a dedica mai mult timp rezolvării problemelor cu parametri; a crea situații problematice în rezolvarea cărora se merită apărarea punctului său de vedere; organizarea și desfășurarea unor activități de alternativă, proiecte de cercetare; organizarea activităților diferențiate cu elevii dotați intelectual; la rezolvarea problemelor cu parametri, prelucrarea rezultatelor obținute la anumite etape de soluționare joacă un rol special, destul de important. Una dintre formele convenabile, dovedite în practică, servește organizarea și prezentarea rezultatelor sub diferite forme posibile (tabele, scheme, modele); Implementarea consecventă a unei legături organice între munca academică zilnică în clasă și activitățile extra-curriculare prin rezolvare de probleme non-standard va permite profesorului să obțină un mare succes în dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CALMUȚCHI, L. *Metodologia rezolvării ecuațiilor și inecuațiilor cu parametri*. Chișinău: UST, 2010, 221 p. ISBN 978-9975-76-155-0.
2. CALMUȚCHI, L. *Metodologia rezolvării problemelor cu parametri*. Chișinău: UST, 2016, 284 p. ISBN 978-9975-76-155-0.
3. CALMUȚCHI, L., TURAN, O. *Methodology for solving problems with parameters*. Chișinău: Pulsul Pieții. 2022, 137 p. ISBN 978-9975-63-518-9.
4. *Curriculum național. Disciplina Matematica. Clasele a X-a –XII-a*. Chișinău: Lyceum, 2019. ISBN 978-9975-3438-6-2.
5. ВАЖЕНИН, Ю. *Самоучитель решения задач с параметрами*. Екатеринбург: УрГУ, 1996, 84 с. ISBN 5-230-06765-9.
6. ДАЛИНГЕР, В. *Методика обучения математике. поисково-исследовательская деятельность учащихся*: Москва: Издательство Юрайт, 2020. 460 с. ISBN 978-5-534-04755-4.
7. ХУТОРСКОЙ, А. *Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя*. М.: 2000. 320 с. ISBN 5-691-00577-4.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.15>
 CZU: 37.015/.091:373.2(498+478)

PLEDOARIE PENTRU O EVALUARE A COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE LA SFÂRȘITUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR PRIN INTERMEDIUL TESTULUI DE TIP INTEGRAT

Carmen-Paula ANDREI,

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

ORCID: 0000-0002-6591-6146

E-mail: paulaandrei2006@yahoo.com

Rezumat. Scopul acestui articol îl constituie evidențierea unor aspecte importante privind evaluarea, printr-un test de tip integrat, a rezultatelor învățării, în viziune transdisciplinară, la finalul claselor I-IV. În urma cercetării realizate în anul 2023-2024 la Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău și la Școala Gimnazială Secuieni am obținut răspunsurile celor peste 90 de școlari mici din mediul urban și rural, care au avut de completat un număr de 13 itemi incluși într-un chestionar ce vizează opinia privind susținerea evaluării la sfârșitul claselor primare printr-un singur test integrativ. În contextul dat, elevii consideră importantă evaluarea, doresc susținerea, la final de clase primare, a unei probe ce include sarcini din diferite materii școlare, de asemenea, vor să beneficieze de metode moderne de evaluare la clasă. Conform documentelor de politici educaționale în vigoare, evaluarea în învățământul primar se realizează prin descriptori de performanță și se finalizează cu o testare națională. Pe plan internațional, majoritatea țărilor din Uniunea Europeană apelează la testare națională la final de ciclu primar deoarece orice stat este direct interesat să cunoască rezultatele elevilor la final de treaptă. Școala pregătește elevii de azi pentru profesiile de mâine, dezvoltându-le competențele pentru viață, accentuând o educație centrată pe nevoile copilului, Evaluarea școlară joacă un rol important în sistemul educațional al fiecărei țări, având o imensă însemnătate socială și psiho-pedagogică. Tehnologia de evaluare a competențelor transdisciplinare oferă o imagine de ansamblu a actului de educație și de evaluare în particular. Este nevoie de o educație transdisciplinară bazată pe competențe transdisciplinare. Evaluarea transdisciplinară reprezintă dezideratul educației moderne.

Cuvinte-cheie: evaluare, competențe transdisciplinare, test de tip integrat, integrare, curriculum integrat, testare națională.

PLEADING FOR EVALUATING THE TRANSDISCIPLINARY COMPETENCES AT THE END OF THE PRIMARY SCHOOL THROUGH INTEGRATED TYPE TEST

Summary. The aim of this article is constituted by the highlighting of some important aspects regarding the evaluation, through an integrated type test, of the learning results, in transdisciplinary view, at the end of the I-IV classes. As a result of the reaserch performed during the school year 2023-2024 at “Miron Costin” Secondary School from Bacau and the Secondary School from Secuieni I came out with the responses of those over 90 little pupils from the urban and rural environment, who have responded to a number of 13 items included in a questionnaire which concerns the opinion regarding the sustaining the evaluation at the end of primary school through a single integrating test. Within this context, the pupils consider the evaluation as being important, they want to have, at the end of the primary grade, a test which should include tasks from different subjects, they would also want to benefit from modern evaluation methods in class. According to the documents of educational politics in force, the evaluation in the primary is realised through performance descriptors and it is finalised with a national testing. At the international level, the majority of the European Union countries appeals to a national testing at the end of the primary school because any state is interesting directly to know the pupils’ results at the final school. The school prepares nowadays pupils for the professions of tomorrow, by developing life abilities, emphasizing an education centred on the needs of the child. The school evaluation plays an important role in the educational system of every country, having a giant social and psycho-pedagogical meaning. The technology of evaluation of the transdisciplinary skills provides a general image of the education and evaluation act in particular. There is a need for a transdisciplinary education based on transdiciplinary skills. The transdisciplinary evaluation represents the aim of modern education.

Keywords: evaluation, transdisciplinary competences, integrated type test, integration, integrated curriculum, national tests.

Introducere. Evaluarea școlară presupune o importantă componentă a procesului instructiv-educativ, alături de predare și învățare. Este un proces menit să măsoare și să aprecieze valoarea pe care o au rezultatele școlare, dar și rolul strategiilor didactice utilizate în desfășurarea activității școlare. Evaluarea este o activitate a cadrului didactic, pentru că trebuie să măsoare randamentul școlar, dar, totodată, trebuie să-l determine pe elev să-și formeze o reprezentare corectă asupra nivelului lui de pregătire și să-și creioneze aspirațiile și interesele profesionale. Conform *Codului Educației al Republicii Moldova* [4], la art. 16 se stipulează: „Scopul evaluării este de a orienta și optimiza învățarea”, iar „obiectul învățării îl constituie rezultatele școlare individuale ale copilului” [4 p.203].

Definind acest concept, *I.T. Radu* (2007) consideră că **evaluarea** reprezintă: „acțiunea care presupune colectarea datelor, prelucrarea și interpretarea lor, dar și una care necesită demersuri și atitudini axiologice ce decurg din nevoia de a influența, de a ameliora și regla procesele evaluate” [7]. Evaluarea cunoștințelor elevilor constituie o activitate didactică amplă, integrată întregului proces de predare-învățare și care pune în valoare totalitatea cunoștințelor, cât și calitatea acestora, oferind căi de perfecționare a procesului de instrucție și educație. Așadar, evaluarea este un proces integrat, constant și permanent al demersului didactic.

O problemă de politică educațională care necesită atenție o constituie procesul evaluării rezultatelor din perspectiva transdisciplinară. Bineînțeles, pentru a avea o evaluare transdisciplinară, este necesar ca și predarea și evaluarea să fie abordate în același mod. O dată cu implementarea *Planului cadru transdisciplinar* și evaluările naționale trebuie realizate transdisciplinar. Itemii testului vor evalua în ce măsură sunt formate cele nouă competențe - cheie incluse în *Codul Educației al Republicii Moldova* [4]. Soluționarea sarcinilor transdisciplinare ce vor fi incluse în test vor necesita aplicarea cunoștințelor din toate materiile studiate.

Din practica educațională reiese că educația monodisciplinară nu este aptă să formeze competențe la standardul pe care îl așteaptă societatea; prin urmare, este nevoie de o **educație transdisciplinară** bazată pe competențe transdisciplinare. Predarea-învățarea-evaluarea transdisciplinară constituie viitorul în **România și Republica Moldova**. Așadar, apelând la o **abordare integrată** a curriculumului școlar, sunt facilitate legături între discipline care contribuie la formarea unui concept integral. Când vorbim de abordare integrată a curriculumului, ne

gândim la inter-sau transdisciplinaritate. Abordarea transdisciplinară presupune un demers bazat pe dinamica și interacțiunea nivelurilor: monodisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar, ca fiind „cele patru săgeți ale unuiia și aceluiași arc: al cunoașterii” [6]. Abordând sensurile noțiunii de **integrare**, *Lucian Ciolan*, în *Demersuri integrate în învățământul primar* [2, 3], afirma că acest termen, în *sens larg*, presupune să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior, integrarea părților conduce la un produs / la un rezultat care depășește suma acestor părți, iar în *sens restrâns*, prin **integrare** se înțelege procesul și rezultatul procesului în care un element nou devine parte a unui ansamblu deja existent. Același autor [2, p. 6] definește **curriculumul integrat** ca presupunând: „crearea unor conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline și au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini”.

O problemă importantă ce ține de politicile educaționale o constituie **evaluarea națională a rezultatelor elevilor din perspectiva abordării transdisciplinare** a educației. Desigur, nicio educație modernă nu poate fi realizată doar transdisciplinar. E necesară corelarea, la diferite trepte de învățământ a monodisciplinarității, interdisciplinarității, pluridisciplinarității, transdisciplinarității. În ciclul primar, transdisciplinaritatea poate fi mai accentuată. Itemii unei **testări naționale transdisciplinare unice** la sfârșitul clasei a IV-a vor verifica în ce măsură sunt formate competențele-cheie stipulate în *Codul Educației* [4] și vor include sarcinile transdisciplinare din toate disciplinele claselor I-IV, deoarece evaluările naționale sunt și vor fi obligatorii la finele treptelor de învățământ. În contextul dat, se recomandă la treapta primară **o unică testare națională**, realizată printr-un test de competențe, cu itemi integrativi, ce conțin sarcini din toate disciplinele studiate, amintind avantajele acestei metodologii: minimalizarea stresului și axarea pe evaluarea nivelului de formare a competențelor elevului, nu doar pe cunoștințe [1, 8]. Testarea unică o putem realiza printr-un **test integrativ** - un instrument prin care pot fi evaluate competențe transdisciplinare ale elevilor la sfârșitul clasei a IV-a, însumând o gamă variată de discipline obligatorii (de bază) prevăzute de Curriculumul Național pentru învățământul primar [8].

Educația modernă vizează un mediu educativ mai deschis care urmărește o nouă arhitectură școlară, cu un curriculum transdisciplinar, plus competențe digitale ale profesorilor. *Tehnologia de evaluare a competențelor transdisciplinare* oferă o imagine de ansamblu a actului de educație și de evaluare în particular. Îngăduie o analiză teoretică, practică și acțională de realizare a reformei în educație; stabilește cum contribuie evaluarea la o personalitate integratoare; oferă o legătură între disciplinele școlare; corelează testele de evaluare cu situațiile cotidiene. Multe țări apelează deja la o astfel de evaluare, în timp ce altele lucrează intensiv la metodologie. Evaluarea transdisciplinară reprezintă dezideratul educației moderne.

În ceea ce privește **testarea națională** la finele claselor primare, rezultatele obținute sunt folosite în scop de monitorizare, furnizarea feedback-ului către elevi și părinți și îndrumarea activității cadrelor didactice. De remarcat este faptul că, pe plan european, unele țări limitează testarea la două sau trei discipline, deși câteva au anunțat că au în plan să-și extindă aria de materii prin adăugarea unora suplimentare, iar alte țări testează un spectru mult mai larg al curriculumului, altele rotesc disciplinele sau folosesc o combinație de materii testate în mod obligatoriu și opțional [8].

Aspecte metodologice. În continuarea articolului, voi prezenta datele obținute în cadrul unei **microcercetări**, pe care am aplicat-o în România, în anul școlar 2023-2024, pe 96 de subiecți, elevi ai claselor a IV-a. Pentru a acționa în direcția cuvenită, e necesar să observăm ce răspunsuri au oferit elevii claselor a IV-a, prin intermediul chestionarului aplicat, din punct de vedere al individului statistic, dar și recomandările din finalul acestuia, privitor la evaluarea de tip integrat de la finele claselor primare.

Elevii au completat un chestionar Google Forms, constituit din 13 itemi. Astfel, 75 de elevi (78,1%) provin din mediul **urban**, iar ceilalți, 21 elevi (21,9%) provin din mediul **rural**. În ceea ce privește numărul fetelor și al băieților participanți la microcercetare, putem spune că predomină **genul feminin** în număr de 58 elevi, iar cel **masculin** 38 de elevi (60,4%), adică 39,6%. Elevii chestionați provin de la Școala Gimnazială Miron Costin Bacău, în număr de 75, adică 78,1%, iar ceilalți 21 (21,9%) sunt elevi ai clasei a IV-a de la Școala Gimnazială Secuieni, județul Bacău.

La întrebarea: *Cât de pregătiți vă simțiți înaintea unei probe de evaluare?* 24 de elevi (25%) se consideră **foarte pregătiți**, 67 de elevi (69,8%) **se descurcă**, iar 5 dintre ei (5,2%) sunt **trști**.

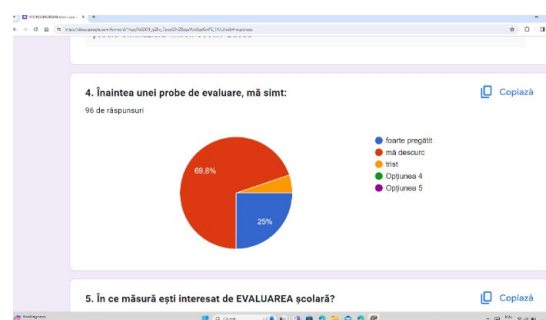


Figura 1. Rezultatul răspunsurilor privind la cât de pregătiți se simt înainte de evaluare (%)

La întrebarea: *În ce măsură ești interesat de evaluarea școlară?* 59 de participanți (61,5%) sunt interesați în **mare măsură**; 36 de elevi (37,5%) manifestă un **interes mediu**, iar 1 (1%) este **foarte puțin interesat**. Rezultatele sunt reliefate în figura de mai jos:

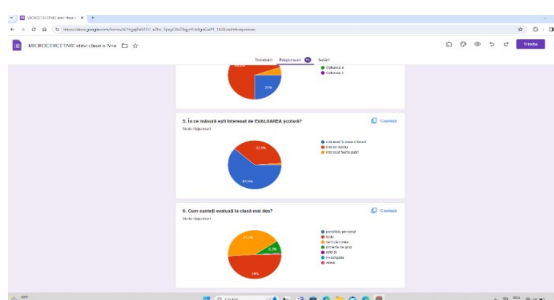


Figura 2. Rezultatul răspunsurilor la întrebările: În ce măsură ești interesat de evaluarea școlară și Cum sunt evaluați copiii mai des? (%)

Cum sunteți evaluați mai des la clasă? Elevilor li s-au propus următoarele modalități de evaluare: portofoliu personal, teste, verificări orale, proiecte de grup, referat, investigația și un număr de 47 de elevi (49%) au răspuns că sunt verificați mai des prin **teste**; alți 40 de copii (41,7%) - prin **verificări orale**; 8 școlari (8,3%) au declarat că verificarea se realizează prin **proiecte de grup**; 1 copil (1%) **alte forme**.

Ce trebuie să îndeplinească învățătorul la clasă pentru a realiza o evaluare cât mai obiectivă? elevii au răspuns astfel:

- să recurgă la metode și procedee moderne de evaluare (35 copii, 36,5%);
- să învețe școlarii să se autoevalueze (30 elevi, 31,3%);
- întrebările pe care mi le adresează să fie cât mai clare; (24 elevi, 25%);
- să utilizeze barem de corectare și notare; (7 copii, 7,3%).



Figura 3. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea: Ce trebuie să îndeplinească învățătorul la clasă pentru a realiza o evaluare cât mai obiectivă? (%)

În luna mai, elevii vor susține proba de Evaluare Națională la Limba și Literatura română și Matematică. La întrebarea: *La care dintre aceste discipline consideri că nu te vei descurca prea bine?* elevii au răspuns în procent de 42,7% - Matematică; un alt procent de 29,2% cred că nu vor întâmpina dificultăți; alți 14,6% au bifat Limba română, iar 13,5% nu consideră să întâmpine greutăți.

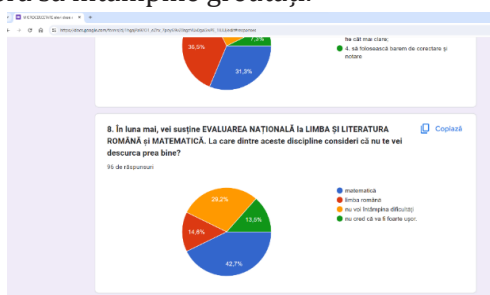


Figura 4. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea: În luna mai, vei susține EVALUAREA NAȚIONALĂ la LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ și MATEMATICĂ. La care dintre aceste discipline consideri că nu te vei descurca prea bine? (%)

La întrebarea următoare, elevii bifează în procent de 81,3% că **doresc să susțină un singur test** din toate materiile studiate, la **EVALUAREA NAȚIONALĂ**; un număr de 13 elevi (13,5%) nu sunt de acord, iar 5 (5,2%) nu știu să răspundă, conform figurii:

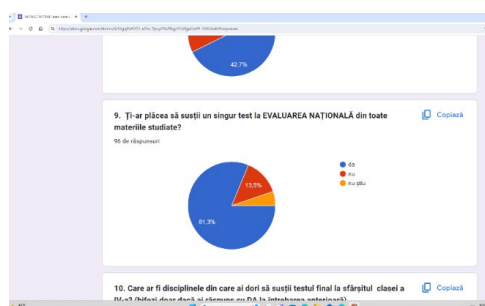


Figura 5. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea: Ți-ar plăcea să susții un singur test la EVALUAREA NAȚIONALĂ din toate materiile studiate? (%)

Întrebarea nr.10 presupune a se bifa din care materii dorește elevul să susțină testul final la sfârșitul claselor primare? (doar dacă a răspuns afirmativ mai sus). Ei au bifat mai multe discipline. Astfel, printre discipline, Limba română care ocupă un procent de 59,4%; disciplina Matematica (41,8%), Arte vizuale și abilități (29,2%), Joc și mișcare (27,1%), Istorie (25%), Ed. Muzicală (18,8%), Geografie (17,7%).

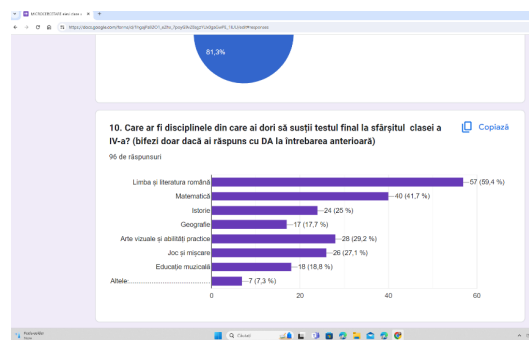


Figura 6. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea: Care ar fi disciplinele din care ai dori să susții testul final la sfârșitul clasei a IV-a? (bifezi doar dacă ai răspuns DA la întrebarea precedentă) (%)

Cum ți-ai dori să susții testul final? reprezintă întrebarea a unsprezecea a chestionarului, la care elevii au răspuns astfel:

- în scris (45 elevi, 46,9%);
- oral (22 elevi, 22,9%);
- la calculator (16 copii, 16,7%);
- prin activități practic-aplicative (13 elevi, 13,5%).

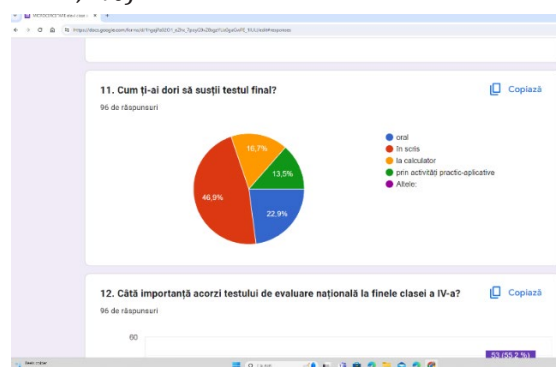


Figura 7. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea: Cum ți-ai dori să susții testul final? (%)

La întrebarea: *Cât de important este testul de evaluare națională la finele clasei a IV-a?*, elevii au acordat, pe o scară de la 1 la 5, nota maximă în număr de 53 (55,2%); nota 4 un număr de 25 de elevi (26%); nota 3 un număr de 14 școlari (14,6%); nota 1 – 4 elevi (4,2%), iar nota 2 nefiind acordată de niciun copil.

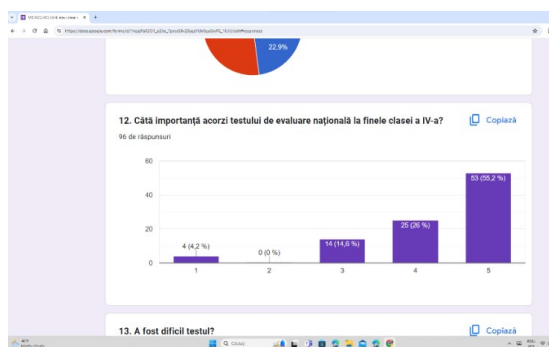


Figura 8. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea: Cât de important este testul de evaluare națională la finele clasei a IV-a?(%)

La întrebarea: *A fost dificil testul?*, un număr de 72 de elevi (75%) a răspuns negativ; alți 22 copii (22,9%) nu știu, iar 2 elevi (2,1%) consideră că a fost dificil, conform figurii:

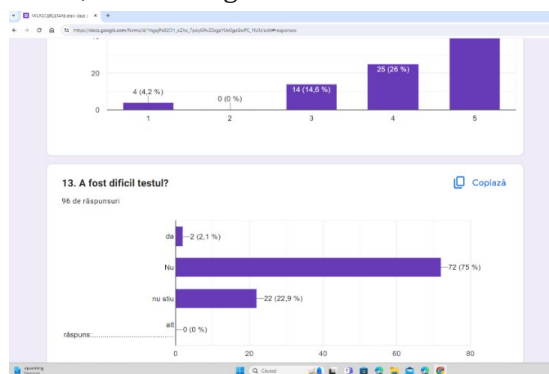


Figura 9. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea: A fost dificil testul? (%)

La rubrica *sugestii/recomandări*, unii elevi au afirmat că își doresc ca exercițiile să fie accesibile, alți elevi vor să susțină proba pe calculator, unii doresc să-și aleagă materia din care să fie evaluați, să beneficieze de metode moderne de evaluare, alții să nu fie stresați.

Rezultatele acestei microcercetări converg către dorința elevilor în proporție de 81,3% de a susține în scris un **test integrat** cu probe din majoritatea disciplinelor, deoarece consideră foarte importantă evaluarea, într-un procent peste 50%; se tem de dificultățile pe care le-ar întâmpina la matematică; își doresc să beneficieze de o evaluare modernă, ca-drele didactice să apeleze la strategii didactice moderne de evaluare, întrebările să fie accesibile, pe înțelesul copiilor,

Concluzii:

Evaluarea școlară joacă un rol major în sistemul educațional al fiecărei țări, având o imensă însemnătate socială și psiho-pedagogică. Principalele direcții ale modificărilor existente în școala actuală care vor orienta copilul să se adapteze unei continue schimbări, converg către o personalitate adaptabilă, capabilă să-și dezvolte creativitatea și să-și cultive talentul. Școala trebuie să pregătească elevii de astăzi pentru profesiile de mâine, dezvoltându-le competențele pentru viață. Acest aspect accentuează o educație centrată pe nevoile copilului capabil să realizeze un liant între știință și practică, să se adapteze unei permanente schimbări, să participe activ la propria lui formare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFIE:

1. ACHIRI I. Evaluarea competențelor școlare în Republica Moldova – aspecte strategice. În: *Revista Didactica Pro...revistă de teorie și practică educațională*. 2012, nr.5-6 (75-76), p. 11-13.
2. CIOLAN, L., CIOLAN, L.E. *Demersuri integrate în învățământul primar. Proiectul pentru învățământul rural*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, ISBN 978-973-0-05393-7, 2008.
3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008, 280p. ISBN 978-073-46-1034-1
4. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152/17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324.
5. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
6. NICOLESCU, B. *La transdisciplinaritate (manifeste)*. Monaco: Edition du Rocher, 1996. Trad. Rom. Transdisciplinaritatea (manifest). Iași: Polirom, Junimea, 2007
7. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP, 2007. 289p ISBN 978-973-30-1720-2.
8. STRATAN, V., ANDRIȚCHI, V. *Evaluarea competențelor în învățământul primar* (Autoreferat al tezei de doctor în științele pedagogice), Chișinău, 2020.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.3.16>
CZU: 801.6+003.7

SCRISOAREA: OBIECT CU VALENȚE SEMIOTICE

Lidia LUPAȘCU,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară de limba și literatura română, grad didactic I, LT Măgdăcești, RM
ORCID: 0009-0004-0815-0385
E-mail: lupasculidia5@gmail.com

Departa sunt de tine și singur lângă foc... (Mihai Eminescu)

Rezumat. *Scrisoarea este un text cultural care funcționează ca un mijloc de comunicare între emițător și receptor, dar și ca un obiect cu valențe semiotice. Poate deveni un simbol în sine, reprezentând comunicarea, dorul, legătura între oameni. Fiecare scrisoare reflectă punctul de vedere al celui care scrie, dezvăluind gândurile și percepțiile sale asupra sentimentelor. Semiotica scrisorii implică analiza acesteia ca sistem de semne și simboluri, având în vedere multiplele semnificații pe care le transmite. De-a lungul istoriei au avut un profund rol estetic și simbolic, depășind simpla funcție de comunicare. Corespondența oamenilor celebri, alcătuiesc de multe ori, un roman. Textul epistolar este un mesaj scris pentru a fi trimis unei persoane sau unei instituții. Scrisoarea are un expeditor și un destinatar. Scrisorile pot fi familiale, amicale, oficiale, de dragoste. Scrisorile de dragoste încearcă să creeze o legătură afectivă între emițător și destinatar, prin intermediul unor simboluri ale iubirii (metafore, expresii de dor). Convenția epistolară include tot ce ține de specificul unei scrisori: data și locul, formula de adresare (care variază în funcție de gradul de intimitate cu destinatarul), formula de început (variabilă în funcție de împrejurarea care a generat scrisoarea), formula de încheiere (care are același ton ca formula introductivă), semnătura, P.S. (post-scriptum din latină „după ceea ce a fost scris”, după semnătură, nu e obligatorie). Deși nu este un gen dominant în literatura română, tehnica epistolară este folosită pentru a adăuga profunzime și autenticitate în unele opere, mai ales în explorările introspective.*

Cuvinte-cheie: *scrisoare, roman epistolar, text epistolar, semiotică, funcție estetică și simbolică.*

THE LETTER-OBJECT WITH SEMIOTIC VALUES

Summary. *The letter is a cultural text that functions as a means of communication between the sender and the receiver, but also as an object with semiotic valences. It can become a symbol in itself, representing communication, longing, the connection between people. Each letter reflects the point of view of the writer, revealing his thoughts and perceptions of feelings. The semiotics of the letter involves its analysis as a system of signs and symbols, considering the multiple meanings it transmits. Throughout history, they have had a profound aesthetic and symbolic role, going beyond the simple communication function. The correspondence of famous people often makes up a novel. The epistolary text is a message written to be sent to a person or an institution. The letter has a sender and a recipient. Letters can be family, friendly, official, love. Love letters try to create an affective bond between the sender and the recipient, through symbols of love (metaphors, expressions of longing). The epistolary convention includes everything related to the specifics of a letter: the date and place, the address formula (which varies depending on the degree of intimacy with the recipient), the opening formula (variable depending on the circumstance that generated the letter), the closing formula (which has the same tone as the introductory formula), the signature, P.S. (post-scriptum from Latin „după cea ce a fost scris”, after the signature, it is not mandatory). Although it is not a dominant genre in Romanian literature, the epistolary technique is used to add depth and authenticity to some works, especially in introspective explorations.*

Keywords: *letter, epistolary novel, epistolary text, semiotics, aesthetic and symbolic function.*

Voi începe acest articol cu un mic fragment din romanul lui Ionel Teodoreanu „Lorelei” publicat în anul 1935 și care include unele dintre cele mai frumoase scrisori de dragoste din literatura română: „Rămas bun. Mă numesc Lorelei. Legenda spune că am ucis. Anii mei tineri au sunat a cântec, dar am trecut pe lângă ei cu dragostea de mână și am rămas cu mâna întinsă ca a regelui Lear” [8, p. 370]. Se spune povestea iubirii unei fete, Luli, îndrăgostită de un profesor aristocratic cu care se căsătorește. Alegându-și un pseudonim, Luli îi scrie soțului ei unele dintre cele mai emoționante rânduri din istoria literaturii, semnate cu Lorelei. Această operă este una dintre cele mai apreciate scrieri ale autorului, explorând teme precum iubirea, sacrificiul, frumusețea și complexitatea sufletului femeiesc. Numele Lorelei provine din mitologia germanică, unde se referă la o sirenă care atrage marinari în capcana stâncilor. Lorelei devine astfel o metaforă a frumuseții care fascinează și distruge în același timp. Narațiunea este fragmentară, ceea ce oferă cititorului senzația că descoperă povestea, pas cu pas, direct din perspectiva personajelor. În romanul Lorelei scrisorile ocupă un loc central, fiind utilizate pentru a evidenția relația dintre personajele principale, Catul Bogdan, profesorul și scriitorul și Lorelei, dar și pentru a construi dimensiunea emoțională și introspectivă a poveștii. În total, în roman, sunt incluse 10 scrisori care joacă un rol important în structurarea narațiunii.

Scrisoarea este un text cultural care funcționează ca un mijloc de comunicare între emițător și receptor, dar și ca un obiect cu valențe semiotice. Forma epistolară introduce o perspectivă personală, directă, asupra evenimentelor, dar și o discontinuitate care adaugă mister și tensiune. Semiotica scrisorii implică analiza acesteia ca sistem de semne și simboluri, având în vedere multiplele semnificații pe care le transmite.

Un *roman epistolar* este un roman scris ca o succesiune de scrisori. Este o formă literară în care povestea este relatată prin intermediul unor serii de scrisori, jurnale, telegrame, e-mailuri sau alte tipuri de comunicare scrisă între personaje. Romanul epistolar are rădăcini în literatură antică, unde scrisorile erau folosite ca formă de comunicare literară. Primul roman în întregime epistolar, *Închisoarea iubirii (Cârcel de amor)*, a fost scris în jurul anului 1485 de scriitorul spaniol Diego de San Pedro și

apartine unui lung șir de romane în care un număr mare de scrisori inserate dominau deja narațiunea. Secolele al XVII-lea și al XVIII-lea impune romanul epistolar al cărui conflict se conturează numai din ce își comunică în scrisori mai multe personaje. Forma romanului epistolar a continuat să fie folosită și după secolul al XVIII-lea. Acest gen oferă cititorului o perspectivă intimă asupra gândurilor, emoțiilor și relațiilor dintre personaje, fiind o tehnică narativă folosită de autorii din diferite perioade. Narațiunea epistolară poate părea uneori dezordonată sau lipsită de continuitate ceea ce poate crea un disconfort pentru cititori.

Textul epistolar este un mesaj scris pentru a fi trimis unei persoane sau unei instituții. Scrisoarea are un *expeditor* și un *destinatar*. Scrisorile pot fi familiale, amicale, oficiale, de dragoste. După scop pot fi de felicitare, de solicitare, de invitație, de mulțumire, de iubire, de regret, de reproș, de consolare, mărturii intime, scrisori pasionale, autoritare, patetice, scrisori ale personalităților marcante, de despărțire, din război, cu aluzii literare, culturale sau istorice. Scrisorile de dragoste încearcă să creeze o legătură afectivă între emițător și destinatar, prin intermediul unor simboluri ale iubirii (metafore, expresii de dor). Scrisorile trimise de soldați în timpul războaielor nu sunt doar mijloace de comunicare, ci și simboluri ale speranței și legăturii cu cei de acasă. O importanță majoră are și aspectul fizic al scrisorii: hârtia pe care a fost scrisă, caligrafia, eventualele ilustrații sau sigilii, poate fi scrisă pe o foaie parfumată sau poate fi un simplu mesaj electronic.

Specie a genului liric sau didactic, în versuri sau în proză, adresată în mod public unei persoane reale sau fictive, cu reflecții pe o temă filosofică, etică sau estetică, *epistola* ca specie literară s-a afirmat mai ales în Franța. Fiecare scrisoare reflectă punctul de vedere al celui care scrie, dezvăluind gândurile, sentimentele și percepțiile sale asupra sentimentelor. Talentul autorului unei epistole se manifestă inclusiv în capacitatea de a păstra echilibrul între atitudinea prietenoasă și patos, familiaritate și respect. Forma epistolară dă impresia că cititorul are acces la documente reale, conferind un aer autentic și personal poveștii. Corespondenții pot fi a) reali sau b) fictivi:

a) Scrisorile lui Ion Ghica către prietenul său Vasile Alecsandri, care sunt un pretext de memorialis-

tică, aceste scrisori sunt pline de anecdote, observații sociale și comentarii despre viața din secolul al XIX-lea, autorul construind o imagine de intelectual și om politic și adresându-se prietenului său cu respect, dar și cu afecțiune; Gr. Alexandrescu în *Epistola Domnului Alecu Donici*; V. Alecsandri cu *Amicului Alecu Donici*; Scrisorile lui Mihai Eminescu și ale Veronicăi Micle, publicate postum, reprezintă una dintre cele mai gingașe și frumoase mărturii de iubire pasională și zbuțumată dintre poeți; Scrisorile lui Mihai Eminescu și Ion Creangă, deși mai puțin numeroase, totuși reflectă o prietenie profundă dintre cei doi mari creatori ai literaturii române; Marin Preda către prima sa soție, Aurora Cornu, scrisori care au fost arse de a doua soție. Aurora Cornu susținea: „Poate e mai bine așa. Tinerețea și in experiența mea de viață, reflectată în scrisorile mele, ar fi tulburat, mă gândesc, impresia de simplitate cristalină pe care o degajează scrisorile lui Marin” (Aurora Cornu, decembrie 2000): „Marine, tu ești cel mai iubit dinte pământeni”, așa obișnuia ea să îl alinte. Acel alint avea să se transforme într-unul dintre cele mai îndrăgite romane din literatura română. Aurora Cornu, scriitoare, actriță, traducătoare și regizoare de film avea să publice în 2001 *Marin Preda „Scrisori către Aurora”*;

b) Destinatarul este în acest caz colectiv, căci textul se adresează publicului: *Scrisoare de dragoste* de Mihail Drumeș, *Lorelei* de Ionel Teodoreanu, *Zmeura de câmpie* de Mircea Nedelciu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu; *Romanul adolescentului miop* de Mircea Eliade. Aceste romane includ fragmente epistolare și jurnale ce redau conflictele interioare ale protagonistului.

Convenția epistolară include tot ceea ce ține de specificul unei scrisori: data și locul, formula de adresare (care variază în funcție de gradul de intimitate cu destinatarul), formula de început (variabilă în funcție de împrejurarea care a generat scrisoarea), formula de încheiere (care are același ton ca formula introductivă), semnătura, P.S. (*post-scriptum*, din latină „după ceea ce a fost scris”, după semnătură, nu e obligatorie).

Formula de adresare către destinatar este la persoana a II-a singular sau plural, în funcție de gradul de intimitate dintre expeditor și destinatar: *Dulcea și dragălașa mea*, *Dragă mamă*, *Scumpii mei părinți*, *Dragul meu*, *Stimată Doamnă*, *Drăguța mea dragă*,

Preaiubitul mei, *Tu, vagabondule*, *Tu, scumpița mea*, *Scumpa mea*, *Îngerul meu*, *Dulcea mea Doamnă*, *Îngerul meu blond*, *Sufletul meu delicat*.

Formule de încheiere: al tău scump prieten, cu prietenie și urări de sănătate, cu multe mulțumiri, devotatul tău, soțul tău iubit, adio, îngerul meu, îngerul meu iubit...

Scrisoarea lui Neacșu din Câmpulung (1521) este cel mai vechi document păstrat, scris în limba română. Ea a fost descoperită în 1894 de Friedrich Stenner în Arhivele Naționale ale județului Brașov, unde se păstrează și astăzi. Scrisoarea se încadrează în ansamblul istoric al luptei antiotomane și relevă relațiile foarte strânse dintre negustorii sași din Brașov și cei români din orașele din Moldova și Țara Românească. Aceasta reprezintă totodată și cea mai veche atestare documentară cunoscută a denumirii de Țara Românească. Scrisoarea boierului Neacșu Lupu din Câmpulung către judele Brașovului Hans Benkner (Hanăș Begner) a fost redactată probabil în 29-30 iunie 1521 la Câmpulung-Muscel. Textul a fost scris cu litere chirilice, iar conținutul propriu zis, în limba română, este încadrat de o formulă de introducere și de încheiere în slavă. Limba veche română folosită în scrisoare este asemănătoare ca formă limbii actuale, și, în pofida utilizării literelor chirilice și a unor fraze în limba slavă, au fost identificate 175 de cuvinte românești de origine latină din totalul de 190 folosite în text, excluzând repetițiile și substantivele proprii.

În ciclul epistolar *Negru pe alb* (*Scrisori la un prieten*), Constantin Negruzzi își înserează citate, expresii din diverse scrieri ale creatorilor străini; cu trimiteri la titluri de opere, personaje, din mitologia greacă și cea romană, din operele unor celebri autori europeni; impresii din călătorii, reconstituie tablouri din istoria Moldovei; narațiuni captivante și descrieri sobre (peisagistică sau portretistică). Pe atunci, anii 1830-1860, autorii străini, în original și în traduceri, aveau un impact semnificativ asupra scriitorilor autohtoni. Aceste scrisori (32 la număr) sunt considerate primele încercări estetice în literatura noastră. „*Negru pe alb* sunt scrisori numai cu numele, în realitate fiind texte publicistice, cum vor fi peste cincizeci de ani și multe ale lui Caragiale. Recunoașterea faptului și a meritului a întârziat, în cazul ambilor scriitori, din pricina prejudecății clasice a *genurilor majore*” [4, p. 202]. Proza lui Negruzzi

este inteligentă și plină de haz, scrisorile sunt fără destinar precis, un soi de scurte proze descriptive sau analitice, în care subiectul propriu-zis nu conține decât în mică măsură.

Ne-au lăsat lucruri asemănătoare toți scriitorii pașoptiști, romanticii noștri, Vasile Alecsandri, Alecu Russo, Mihail Kogălniceanu, ca și urmași ai lor, precum Odobescu.

„În preajma anului 1880, un bărbat și o femeie aflați departe unul de altul, el la București, ea la Iași, își scriu o dată la două-trei zile. Telefonul se inventase de câțiva ani, în 1876, dar vor mai trece câteva decenii până când cuvintele schimbate între doi oameni care se iubesc, dar nu sunt împreună, să se poată auzi, nu numai vedea” [6]. Semnătura lui Eminescu care apare cel mai des în epistole este *Al tău / Emin*, iar Veronica îi scrie uneori *Eminul meu*. Cuvintele și sintagmele cu care se adresează Eminescu Veronicăi Micle sunt: *Veronicuța mea, unica și draga mea Veronică, Nicuța mea cea veselă, Moți, floare dragălașă, Nică, Dulcea mea Doamnă, draga mea Nicuță, mititicule, pasărea mea cea sprintenă, cea voioasă și tristă, Momotelele, Dragă și dulce Nicuță, Dragă Cuță, Dragul meu suflet, Măi ramură de liliac, Oui! Je t’aime, je t’aime, je t’aime!*. Formule de încheiere din scrisorile celor doi îndrăgostiți: *Cu nesfârșită iubire, al tău Mihai, Al tău pentru totdeauna*. Expresii de afecțiune și dor: *tare mi-i dor de tine, mi-e dor de țară, mi-e dor de codru, de apă, de soare și mai presus de toate mi-e dor de tine, copilul meu cel dulce, tu ești frumusețea sufletului meu și bucuria existenței mele, ești îngerul meu păzitor, steaua mea călăuzitoare*.

Correspondența dintre cei doi îndrăgostiți acoperă perioada 1879-1883 și cuprinde 93 de scrisori ale lui Mihai Eminescu și 15 scrisori ale Veronicăi. Poate au mai existat și alte scrisori, dar s-au pierdut de-a lungul timpului.

În prima variantă a romanului psihologic „Pădurea spânzuraților” este *scrisoarea lui Apostol Bologa către mama sa*, în varianta finală, a doua - cea definitivă - epistola a fost suprimată de autor. Vom insera câteva rânduri:

„Mamă dragă,

Mamă dragă, ai dreptate dumneata. Sunt vinovat și neglijent și egoist. Abia acum îmi dau seama ... Acum mă privesc ca într-o oglindă și-mi văd sufletul întreg, împreună cu svârcolirile lui zadarnice. Am

vrut mereu ceva și niciodată n-am știut ce vreau. Fericire? Liniște? Bucurie? Mulțumire?... Am dorit mereu ceva și am căutat mereu și mereu m-am bucurat că am găsit și apoi mereu m-am întristat că m-am înșelat. Eterna tatonare prin întuneric după un vârf de ac ... Numai târziu, prea târziu, am întâlnit iubirea adevărată, care te apropie de Dumnezeu și de oameni și de lumea de-aici și de dincolo. Dar acum nici iubirea nu-mi mai era îngăduită. Iubirea mi-a cerut imediat o jertfă cumplită. Am ezitat și de data asta, am avut îndoieli și mai am, dar totuși izbăvirea s-a apropiat ...

Rămâi cu bine, măicuță sfântă și îndurerată ... Aș fi zis „la revedere”, dar brațul îndoielii îmi face semn... Oare ce semn?. Doamne, ce semn?... Nu mai pot, mamă!... Rămâi cu bine... (publicată în aparatul critic din seria în 23 de volume, Opere. Rebreanu, volumul 5 „Pădurea spânzuraților”, editura Minerva, pag. 801- 803. Scrisoarea suprimată a lui Apostol Bologa apare și în volumul „Amalgam”, în aparatul critic). După ce a fost judecat de Curtea Marțială, Apostol Bologa, reîntors în camera lui de închisoare, cere hârtie și cerneală să răspundă la scrisoarea primită de la mama sa. Speranța vieții, frica morții, vâlmășagul de alte gânduri îl fac să amâne mereu și, în cele din urmă, renunță să mai scrie.

Zmeura de câmpie de Mircea Nedelciu este una dintre cele mai importante opere ale literaturii române contemporane. Textul este fragmentat, cu perspective multiple. Timpul este neliniar, sărind între trecut și prezent. Titlul constituie simbolul unei înstrăinări (zmeura fiind o plantă de munte): omul - despărțit de familie, trădat de memorie și chiar de Istorie - este un înstrăinat în lume. În roman, scrisorile sunt schimbate între personaje, reflectând dinamica relațiilor dintre ele. Prin intermediul lor se reliefează dorințele, frustrările și gândurile personajelor. Scrisorile sunt adesea incomplete sau răspunsurile lipsesc, subliniind dificultatea comunicării reale între personaje, și prin extensie, în societatea contemporană. Mircea Nedelciu este lider incontestabil al prozatorilor Generației 80, iar *Zmeura de câmpie*, subîntitulat „roman împotriiva memoriei” este un roman reprezentativ pentru proza postmodernă românească, inovatoare prin formă și conținut. Zare (în viața civilă șofer, absolvent de liceu, dar eșuat la examenul de admitere la Facultatea de Istorie) desfășoară - în scrisorile că-

tre profesorul său de istorie din școală, acela care l-a descoperit, – ingenioase etimologii și analize lingvistice, din care deduce întotdeauna sensuri istorice: „Tot ce contează în Istorie este alcătuit din oameni, obiecte, nume și povești. (...) Oamenii (...), fiecare individ în parte, nu masa, alcătuiesc împreună cu numele lor un fel de tot-uri istorice. Omul trăiește în prezent, numele lui vine de undeva, din vechime. Întregul astfel alcătuit și analizat într-un anume fel explică istoria. Despre numele de obiecte importantă era aflarea originii, etimologia, circulația dintr-o limbă în alta, de la un popor la altul. Aici au avut motive să-l amendeze și să-i dea o notă mai mică pentru că problema nu-i interesează pe istorici, ci pe filologi și lingviști. (...) Povestea, povestirea scurtă, chiar cea care putea fi redusă la o singură propoziție, în nici un caz masa poveștilor sau romanele, povestea deci, era singurul liant al acestor categorii. Din toate patru, om-obiect-nume-poveste, se alcătuiă un sistem care era Istoria cea adevărată. Mișcarea categoriilor acestui sistem, evoluția lor și legăturile dintre ele trebuia să fie obiectul istoriei ca știință. După el, războiul se produce atunci când sistemul om-obiect-nume-poveste intră în criză” [5, pp. 46-47].

Invitație la vals de Mihail Drumeș este romanul ce prezintă povestea de dragoste nefericită dintre Tudor Petrican și Mihaela Deleanu. Un schimb de epistole între cei doi a contribuit decisiv la lămurirea atracției reciproce. Tudor, pentru a o cuceri pe Mihaela, începe să-i trimită scrisori la care nu primește nici un răspuns. În final, Mihaela (sau Micaela/Michaela cum este numită în anumite variante ale cărții), se sinucide, nu înainte de a aranja lucrurile astfel încât Tudor să primească de la ea o scrisoare cu motivația gestului ei ieșit din comun. Vom însera numai un mic fragment: „Tu ai rămas singura mea iubire și, dacă aș fi trăit până la adânci bătrânețe, tot n-aș fi iubit a doua oară. Este așa de neverosimilă și de puțin omenească povestea acestei iubiri unice, încât oricui i-ar părea o născocire. Când am citit *Manon Lescaut*, am ridicat din umeri zâmbind sceptic, neconvinsă. E cu neputință, îmi spuneam, să iubești așa de total, numai o singură dată în viață?. Destinul a vrut să-mi dea o lecție aspră; m-a ales tocmai pe mine ca să confirm realitatea unei povești, s-o depășesc chiar. Nu mă plâng!. O vreme am fost atât de fericită, încât socot că nu m-am achitat

față de fericire cu prețul tuturor suferințelor pe care le-am îndurat după aceea” [1, p. 153]. Romanul este o lecție dureroasă despre iubire, trădare, răzbunare, sinceritate, orgoliu, egoism. Tragicul deznodământ al poveștii de dragoste este o invitație la conștientizare că în tinerețe, oricine poate avea impresia că poate face orice la nesfârșit fără să-i pese de suferințele pe care le provoacă celor din jurul său.

Un alt roman al lui Mihail Drumeș publicat în anul 1938 *Scrisoare de dragoste* constituie o poveste excepțională, un cântec dedicat iubirii. Cele două personaje principale sunt Anda Brădeanu și Dinu Gherghel. Anda îl numeste Ivar pe Dinu, iar Dinu o numeste Ghiocela pe Anda. Această poveste fabuloasă este scrisă atât din perspectiva lui Dinu Gherghel, sub formă confesiunilor, dar și din perspectiva Andei Brădeanu, sub forma scrisorilor transmise către prietena sa dragă, Fulgușor. Scrisoarea capătă o valoare semiotică esențială, fiind un simbol al comunicării intime, al emoției autentice și al relației complexe dintre cele două personaje feminine. Le aflăm povestea de dragoste ce-a urmat din scrisorile Andei către prietenă și din însemnările lui Dinu. Astfel, ajungem să fim cucerți de personalitatea Andei și să fim dezamăgiți de cea a lui Dinu, care, deși un bărbat inteligent, crede că fericirea lui poate fi numai lângă o fată cu avere și nu lângă Ghiocela. Cu toate acestea, nu-și dă seama cât de îndrăgostit este. Cum se termină romanul?. Cu lacrimi, scrisori, rânduri într-un jurnal și cu doi sinucigași la hotel, dar acești sinucigași nu sunt Anda și Dinu, ci Jebș și soțul ei, Dinu. Din păcate, Mihail Drumeș a fost de părere că „marile iubiri care ies din matca obișnuitului, se rezolvă numai prin moarte”.

Frunze de dor, primul roman al scriitorului Ion Druță, evocă ultimele luni de război și primele de pace, omul singur în calea războiului, lumea satului într-un univers în perpetuă transformare, iubirea și valorile casei, copilăria cu (ne)fericirile ei. Primul personaj care apare în roman este Trofimaș, care indiferent de vreme, zi de zi, aștepta scrisori de pe front de la bădița Toadere: „o singură bucurie avea Trofimaș: scrisorile. Cu scrisoare șampilată, venită de departe, Trofimaș se simte și el ostaș, încadrat în marea bătălie” [3, p. 15]. Scrisorile din război erau sub forma unui triumghi. „Deodată, de printre scrisori răsare o depeșă cenușie, una din acele ultime epistole care comunică cu glas sever și rece: căzut

vitejește pe câmpul de luptă... Pe pod se lasă o liniște adâncă, și numai pâraiașul murmură încet, stîngherit, undeva jos, în adâncuri. Lelea Artina, albă ca varul, abia șoptește: - Maică precistă... a cui să fie?. Poștarul își coboară fruntea jos, buchisește multă vreme adresa și, în cele din urmă, șoptește cu vârful buzelor: - Zânel Cojocar” [3, p.13].

„Nu mă lăsa singur în fața dragostei. Nu mă lăsa singur cu mine însumi... Am să mă mint iar. Și am să mă pierd”. Aceste fraze sunt din romanul lui Aureliu Busuioc, *Singur în fața dragostei*. Romanul îl are ca protagonist pe un tânăr intelectual, Radu Negrescu, dornic să modernizeze viața într-un sat basarabean. Îndrăgostit, el comunică frecvent cu iubita sa, Viorica Vrabie, prin scrisori, astfel încât romanul poate fi considerat, într-o oarecare măsură, unul epistolar: „În cuprinsul lor găsim poezie, eseistică, umor, metafizică, joc, cât nu găsim în cărțile de sute de pagini ale unor autori cu pretenții. Învins de rezistența la schimbare a mediului rural, Radu Negrescu renunță, până la urmă, la rolul de erou civilizator și revine la condiția de intelectual de oraș” [9].

Correspondența oamenilor celebri alcătuiesc un roman. În literatura universală au rămas scrisori ale unor somități, scrisori care au fost surse de inspirație pentru scriitori, regizori: Voltaire către Olympe Dunoyer, Winston Churchill pentru soția sa Clemmie, Victor Hugo către Adele Foucher, F. Scott Fitzgerald către Zelda, John Keats către Fanny Brawne, Pierre Currie către Marie Currie, Franz Kafka către Felice Bauer, Jack London către Anna Strunsky, Mozart către Constanze, Albert Camus către actrița Maria Casares (cei doi și-au scris 865 de scrisori de dragoste, publicate într-un volum de peste 1300 de pagini).

Franz Kafka, scriitorul care a trăit numai 41 de ani, avea 37 când a început corespondența profesională cu tânăra scriitoare, jurnalistă și traducătoare de origine cehă, Milena Pollak. Această iubire, desfășurată epistolar, se va încheia ca toate celelalte două logodne, prin retragerea scriitorului, un ultim pas făcut înaintea morții. Scriitorul spunea că schimbul de scrisori îl ținea într-o „stare permanentă de tensiune și-i provoca insomniile chinuitoare” [7]. Un roman de dragoste din care s-au păstrat doar scrisorile lui Kafka: „Dragă Milena, mi-aș fi dorit ca lumea să se sfârșescă mâine. Apoi aș putea să iau următorul tren, să ajung la ușa ta în Viena și să spun: „Vino cu mine, Milena. Ne vom iubi fără scrupule, frică

sau reținere. Pentru că lumea se termină mâine”. Poate că nu iubim rezonabil pentru că credem că avem timp sau că trebuie să luăm în calcul timpul. Dar dacă nu avem timp?. Sau dacă timpul, așa cum îl știm noi este irelevant?. Ah, dacă mâine s-ar sfârși lumea. Ne-am putea ajuta foarte mult unul pe altul.”

Catul Bogdan, personaj principal din romanul „Lorelei”, primea multe scrisori de la admiratoare, corespondența zilnică aducându-i cel puțin cinci misive cu elogi, propuneri, spovedanii, cereri de autografe, fotografii. Coșul și soba erau unicul lor destin, deși prezența lor grosolană nu numai că nu-l indispunea, dar îl și măgulea într-un fel, devenind glasul cititorilor anonimi, tovărășia lor pe biurul lui, așa cum ar fi perspectiva galeriei cu semințe și limonazi pentru un orator public. Nu răspundea însă niciodată la astfel de scrisori. Dar din momentul în care începe să primească scrisori de la Lorelei, prima fiind semnată cu L., atitudinea lui se schimbă și devine nerăbdător să primească următorul răvaș. Încheiem articolul cu altă frumoasă frază din romanul lui Ionele Teodoreanu: *Gândește-te la mine ca la o stea desprinsă din tine și dusă în întunericul fără fund... Lorelei* [8, p. 34].

Deși nu este un gen dominant în literatura română, tehnica epistolară este folosită pentru a adăuga profunzime și autenticitate în unele opere, mai ales în explorările introspective. Actul de a scrie și de a primi o scrisoare implică o intimitate profundă și o formă de dialog neîntrerupt de tensiunile exterioare. Scrisorile devin martori ai prieteniei, iubirii, conservând momente din relația oamenilor, și prin valoarea lor având capacitatea de a transcende timpul.

Concluzii:

Scrisoarea nu este doar un mijloc de transmite a unui mesaj, ci devine un element semnificativ ce influențează acțiunea, reflectă stările interioare ale personajelor și exprimă temele centrale ale romanelor. Obiect cu valoare semiotică, scrisoarea reflectă normele culturale ale epocii, prezintă valoare temporală și spațială, este operă estetică și simbolică ce transcede timpul, dar simbolizează discreția și delicatetea iubirii romantice într-o societate unde de multe ori este o rușine să-ți exprimi sentimentele în public. Scrisorile sunt adesea considerate spații intime în care expeditorul își dezvăluie cele mai profunde gânduri și sentimente. Și motorul scrierii scrisorilor este, totuși, iubirea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

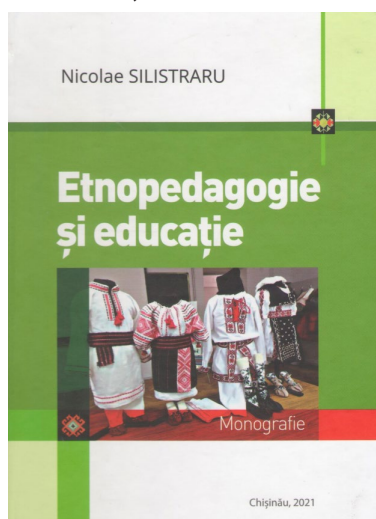
1. DRUMEȘ Mihail. *Invitație la vals*. București: Editura ART, 2011, 210 p. ISBN: 978-973-124-629-1 821.135.1-31.
2. DRUMEȘ Mihail. *Scrisoare de dragoste*. București: Editura ART, 2021, 456 p. ISBN 9786067107807.
3. DRUȚĂ Ion. *Frunze de dor*. Chișinău: Cartier, 2015, 260 p. ISBN 978-9975-79-891-4, p. 15.
4. MANOLESCU Nicolae. *Istoria critică a literaturii române*, vol. 1. București: Editura Minerva, 1990, p. 202, 338 p. ISBN: 9789732333259.
5. NEDELICIU Mircea. *Zmeura de câmpie* (roman împotriva memoriei). București: Editura Militară, 1984, pp. 46-47. 237 p.
6. PĂRVULESCU Ioana. „Și tu citești scrisori din roase plicuri”... În: *România literară* nr. 25/2000.
7. ȘORA Mariana. „Tabel cronologic” la romanul Franz Kafka, *Castelul*. București: Editura pentru Literatură, 1968, pp. LIII-LIV.
8. TEODOREANU Ionel. *Lorelei*. București: Editura Cartea românească, 2020, 446 p.
9. <https://bibliotecaalexandrudonici.wordpress.com/2020/09/30/singur-in-fata-dragostei/>

THE BIVALENT EXPRESSION OF A NOTORIOUS RESEARCH IN SOCIO-EDUCATIONAL SCIENCES

EXPRESIA BIVALENTĂ A UNEI CERCETĂRI NOTORII ÎN ȘTIINȚELE SOCIOEDUCATIVE

Autor:

Silistraru Nicolae, dr. hab., prof. univ. UPSC
ISBN 978-9975-76-295-3, 423 de pagini
Chișinău: CEP UPSC, 2021



Fiecare popor, precizează autorul monografiei, își are rădăcinile spirituale și educaționale în folclor; ce constituie temelia, sursa și începutul experienței milenare de viață, în timp și în spațiu. În nici sub o altă formă conștiința artistică a poporului nu reflectă atât de just și de profund viața și dezvoltarea omului. Autorul punctează că folclorul generează concomitent cu poporul, îl însoțește în parcursul istoriei, fiind la fel de nemuritor ca și credința, ca și conștiința celui care îl creează, îl făurește, îl dezvoltă și îl perfecționează.

Temelia oricărei culturi reperează pe educația culturii autohtone și include în sine pedagogia folclorică scrisă, pedagogia populară, pedagogia tradițională, acestea fiind interconectate vital în conștiința poporului. Cercetarea teoretică a problemelor pedagogiei populare, cu cât devine mai actuală, cu atât este și mai dificil de investigat, deoarece conceptualizarea, esența fenomenelor, particularitățile educației, metodologia, istoriografia, corelația pedagogiei populare cu pedagogică modernă, cu conștiința religioasă și cu

alte probleme impun consolidarea eforturilor întru penetrarea *teoretică* (analiză și sinteză) și *practică* a cultivării valorilor naționale și general-umane.

Autorul menționează că naționalul și general-umanul nu se exclud, de obicei, ci sunt două laturi ale educației reciproc corelate dialectic prin factori *biologici, psihologici, pedagogici*. Fiecare popor își are un ideal al omului, care devine scopul final al educației.

Autorul evocă și răspunsul la întrebarea în ce constă *forța etnopedagogiei ca elixir al științei pedagogice*, sesizându-l prin următoarele postulate: ideile umaniste, progresiste ale pedagogiei populare exprima înțelepciunea și învățămintele poporului, ele sunt trăite, verificate constant în practica vieții și confirmate de ea; mai mult decât atât, caracterul lor concis, sensibilitatea, accesibilitatea și claritatea exprimării *corespund psihologiei poporului*. Forța lor rezidă în consistența ideologiei cunoașterii că ideile educației populare *s-au consolidat în pedagogia socială* ca fiind anumite convingeri ce corespund adevărului, logicii realității.

Astfel, investigarea teoretică și aplicativă a acestor consistențe ale ideologiei cunoașterii educației populare pot fi sesizate în cele șapte titluri ale capitolelor: fundamentele etnopedagogiei și ale educației; premisele teoretico-metodologice de cercetare a factorilor etnopedagogiei în educație interculturală a preadolescenților; mediul etnic al copiilor; educația omului de omenie în pedagogia populară; rolul familiei în educația populară a copilului; educația familială în perspectiva permanenței educației; rolul educativului în pedagogia populară; actualitatea pedagogiei populare: forme, modalități, influențe; caracterul democratic și umanist al pedagogiei populare.

Ideile fundamentale umaniste, principiile etnopedagogiei și pedagogiei populare sunt componentele principale ale potențialului spiritual al neamului: *idealuri, speranțe, năzuințe*.

Nelu VICOL,

dr., conferențiar, Universitatea Pedagogică
de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

- ANDREI Carmen-Paula,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: paulaandrei2006@yahoo.com*
- ANTON Vica,** *head of the Selection and Evaluation Department of the „Ștefan cel Mare” Academy of the MAI, candidate 4th year, f/r „Ion Creangă” State Pedagogical University from Chisinau, RM, antonvica84@gmail.com*
- BALAN Rodica,** *doctorandă, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, balan.rodica@upsc.md*
- BOȘCANEANU Nadejda,** *grad didactic superior, profesoară de discipline economice, Colegiul Național de Comerț al ASEM, RM, E-mail: boscaneanu.nadejda@ase.md*
- BUZEA Mariana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: mariana.2286@yahoo.com*
- CALMUȚCHI Laurențiu,** *doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, RM, E-mail: lcalmutchi@gmail.com*
- CHERADI Natalia,** *doctor în științe ale comunicării, lector universitar, Academia de Studii Economice din Moldova, RM, E-mail: cheradi@lib.ase.md*
- CIOBANU Adriana,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, ciobanu.adriana@upsc.md*
- CORFU Diana-Gabriela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: corfudiana@yahoo.com*
- CRIȘAN Elena,** *doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: elena81crisan@gmail.com*
- GOLUBIȚCHI Silvia,** *doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, golubitchi.silvia@upsc.md*
- IAGUȘEVSCI Liudmila,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: iagusevschiliudmila@gmail.com*
- IANCU Aurelia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM, profesoară, Școala Gimnazială „Petre Ghelmez”, București, Români, E-mail: auraalexiancu@yahoo.com*
- LOȚCU Daniela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Unveritatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, diaconu_daniela2006@yooho.com*
- LUPAȘCU Lidia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară de limba și literatura română, grad didactic I, LT Măgdăcești, RM, E-mail: lupascalidia5@gmail.com*
- PESCARU Maria,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnica, București, Centrul Universitar Pitești, România, E-mail: mariapescaru@yahoo.com*
- ȘCHIOPU Lucia,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: schiopu.lucia@upsc.md*
- TURAN Ozkan,** *doctorand, Catedra Matematică și Fizică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: ozkanturan@orizont.md*
- VICOL Nelu,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: iseneluvicol@gmail.com; vicol.nelu@upsc.md*
- VÎNTU Victoria,** *doctor în filologie, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, RM, E-mail: victoria.vintu@usmf.md*
- VLAS Irina,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: vlas.irina@upsc.md*
- КОЗМАН Татьяна,** *докторанд, ассистент лектора, Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ, E-mail: kozmantatiana@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 ALE EXPERȚILOR PENTRU RECENZAREA ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE:**

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-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 ALE ESPERȚILOR SUPLIMENTARI:

14. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
15. **MORARI Mariana**, dr.conf.univ., USARB
16. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.univ., 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 ALE 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. **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

DATABASE OF ADDITIONAL EXPERTS:

1. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
2. **MORARI Mariana**, dr.conf.univ., USARB
3. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.univ., 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. 3 (87) 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