

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

ISSN 1857-2103

Categoria B

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE

SERIA

Științe

ale educației

• Științe ale educației

• Psihologie

Fondată în anul 2007

Revistă științifică cu acces deschis,
supusă unui proces de dublă recenzare

OPEN  ACCESS JOURNALS



Chișinău

CEP USM 2025

Nr. 5(185)

2025

Redactor-șef

GUȚU Vladimir, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

Redactori-șefi adjuncți

DANDARA Otilia, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

ȘEVCIUC Maia, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

POTÂNG Angela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

BOLEA Zinaida, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

Consiliul academic

ȚURCANU Carolina, conferențiar cercetător, doctor, secretar responsabil (Universitatea de Stat din Moldova)

ANDRIȚCHI Viorica, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

BAZEL Laura, doctor (Israel)

BÎRNAZ Nina, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

BLÂNDUL Valentin-Cosmin, profesor universitar, doctor (Universitatea din Oradea, România)

BRADEA Adela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea din Oradea, România)

BRAGARENCO Nicolae, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

CIORBĂ Constantin, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

COJOCARU Natalia, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

COJOCARU Vasile, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

CRISTEA Sorin, profesor universitar, doctor (Universitatea din București, România)

CRUDU Valentin, doctor (Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova)

CUZNEȚOV Larisa, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

DARIU Ludmila, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

GORAȘ-POSTICĂ Viorica, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

HĂVÂRNEANU Corneliu Eugen, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România)

HINZEN Heribert, profesor universitar, doctor (DVV International, Germania)

LUNGU Valentina, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

MARINESCU Mariana, profesor universitar, doctor (Universitatea din Oradea, România)

NEACȘU Mihaela Gabriela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea din Pitești, România)

PAIU Mihail, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

PALADI Oxana, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

PANICO Vasile, profesor universitar, doctor (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

PLATON Carolina, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

PRÎȚCAN Valentina, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți)

RACU Jana, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

SOLCAN Angela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

STAWIAK-OSOSINSKA Malgorzata, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Jan Kochanowski, Polonia)

ȘOITU Laurențiu, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România)

TARNOVSCHI Ana, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

TICU Constantin, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România)

TOLSTAIA Svetlana, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

TOMA Natalia, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

VELIȘCO Nadejda, doctor (Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova)

VICOL Marta Iuliana, doctor (Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România)

Grupul de lucru

STEPANOV Georgeta, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru activitate științifică - coordonator

ȚURCANU Carolina, doctor, conferențiar cercetător - responsabil de ediție

PAȘNIC Ana-Laura - executor responsabil

TATARU Ana - redactare literară (limba română, limba rusă)

CALARĂȘI Svetlana - redactare literară (limba engleză)

CHIRILENCO Tatiana - corectare tehnică

PASTUH Marina - design grafic

Biblioteca Centrală a USM - atribuire index CZU

ȘIRBU Ghenadie, doctor - responsabil de indexare în bazele de date

CHISELIOV Anton - responsabil de site

Indexată în bazele de date



CUPRINS

SUMMARY

Științe ale educației

Education sciences

Vladimir GUȚU, Veaceslav BOLIEV
EVALUAREA CURRICULARĂ –
EVALUAREA CURRICULUMULUI:
CONCEPT ȘI METODOLOGIE

8 CURRICULAR EVALUATION –
CURRICULUM EVALUATION:
CONCEPT AND METHODOLOGY

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Lucica CROITORU
HIPERTEXTUL MODAL – O ABORDARE
INOVATIVĂ ÎN DEZVOLTAREA
COMPETENȚELOR LECTORALE,
DIGITALE ȘI PROFESIONALE ÎN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL

17 MODAL HYPERTEXT – AN INNOVATIVE
APPROACH IN THE DEVELOPMENT
OF READING, DIGITAL AND
PROFESSIONAL COMPETENCES
IN VOCATIONAL EDUCATION

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Silvia NASTASIU
NIVELUL COMPETENȚEI DE
COMUNICARE ÎN
LIMBA ROMÂNĂ
A ABSOLVENȚILOR ALOLINGVI
DIN REPUBLICA MOLDOVA:
ASPECTE DE MONITORIZARE
ȘI EVALUARE

28 LEVEL OF COMMUNICATION
COMPETENCE IN
ROMANIAN LANGUAGE AMONG
NON-NATIVE GRADUATE STUDENTS
FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA:
ASPECTS OF MONITORING
AND EVALUATION

Angela SÎRGHI, Maia ȘEVCIUC
ASPECTE PRAXIOLOGICE ALE
FORMĂRII COMPETENȚEI
DE COMUNICARE
ÎN LIMBA STRĂINĂ
LA ADULTI PRIN UTILIZAREA TIC

35 PRAXIOLOGICAL ASPECTS
OF DEVELOPING FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN ADULTS
THROUGH THE USE OF ICT

Maia BOROZAN, Tatiana BUSHNAQ
PRINCIPII PENTRU INOVAȚIE:
ROLUL CERCETĂRII PRIN ACȚIUNE ÎN
PEDAGOGIA SECOLULUI XXI

47 PRINCIPLES FOR INNOVATION:
THE ROLE OF ACTION RESEARCH IN
21ST CENTURY PEDAGOGY

Daniela MOGÎLDEA, Nina BÎRNAZ
STRATEGII DE STIMULARE
A GÂNDIRII CRITICE
LA ELEVII DE LICEU
ÎN PROCESUL CURRICULAR
AL LECȚIILOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ

57 STRATEGIES FOR FOSTERING
CRITICAL THINKING
IN HIGH SCHOOL STUDENTS
DURING CURRICULAR PROCESS
OF ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Marina SOFRONI, Vasile PANICO
STIMULAREA CREATIVITĂȚII
LA ELEVII DE VÂRSTĂ GIMNAZIALĂ
ÎN CADRUL INSTRUIRII

67 ENCOURAGING CREATIVITY
IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS
IN THE FRAMEWORK TRAINING

Veronica CLICHICI
NOILE EDUCAȚII VS CURRICULA
ȘCOLARĂ ÎN VIZIUNEA
PEDAGOGIEI PROSPECTIVE

78 NEW EDUCATION VS SCHOOL
CURRICULUM FROM THE
VISION OF PROSPECTIVE PEDAGOGY

Nina BÎRNAZ
MONITORIZAREA CURRICULUMULUI
PRIN PRISMA DOCUMENTELOR
DE POLITICI CURRICULARE
ÎN VIZIUNEA PROFESORILOR
DE BIOLOGIE

87 CURRICULUM MONITORING
THROUGH THE LENS OF
CURRICULUM POLICY DOCUMENTS
IN THE VIEW
OF BIOLOGY TEACHERS

<i>Nadejda VELIȘCO</i> IMPACTUL CURRICULUMULUI ȘCOLAR ASUPRA ÎNVĂȚĂRII CHIMIEI DE CĂTRE ELEVI	97	THE IMPACT OF THE SCHOOL CURRICULUM ON STUDENTS' LEARNING OF CHEMISTRY
<i>Angela MUȘENCO</i> EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ CA CONSTRUCT SOCIAL	120	EDUCATIONAL EVALUATION AS A SOCIAL CONSTRUCT
<i>Corneliu RADU, Nadejda BUTNARI</i> PARTICULARITĂȚI ALE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI – CADRU EXERIMENTAL	107	PARTICULARITIES OF LEARNING MOTIVATION IN STUDENTS – EXPERIMENTAL FRAMEWORK
<i>Gabriela Cristina BRĂNOAEA</i> EVALUAREA PARAMETRICĂ ÎN MOODLE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA PERFORMANȚEI MATEMATICĂ ÎN ȘCOALA GIMNAZIALĂ	113	PARAMETRIC ASSESSMENT IN MOODLE FOR IMPROVING MATHEMATICAL PERFORMANCE IN MIDDLE SCHOOL
<i>Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU</i> ASIMILAREA DE CĂTRE ELEVI A VALORILOR MORAL-RELIGIOASE PRIN UTILIZAREA PILDELOR MÂNTUITORULUI ȘI A FABULELOR CULTE ÎN CONTEXTUL MODELULUI-PILOT „PILDA”	124	STUDENTS' ASSIMILATION OF MORAL-RELIGIOUS VALUES THROUGH THE USE OF PARABLES OF THE SAVIOR AND CULT FABLES IN THE CONTEXT OF THE PILOT-MODEL „PILDA”
<i>Radu-Gabriel ICHIM</i> COMUNICAREA BAZATĂ PE CULTURĂ EMOȚIONALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR – DEZIDERAT AL CONTEMPORANEITĂȚII	131	COMMUNICATION BASED ON EMOTIONAL CULTURE IN HIGHER EDUCATION – A CONTEMPORARY IMPERATIVE
<i>Fouzia BENAOUALI, Yasmine ADIB</i> CREATIVITATEA PROFESORULUI CA FACTOR MOTIVAȚIONAL ÎN CLASA FLE: SONDAJUL PROFESORILOR DE CLASA A IV-A MEDIU	141	LA CREATIVITE DE L'ENSEIGANT COMME FACTEUR MOTIVATIONNEL EN CLASSE DE FLE: ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DE 4 EME ANNEE MOYENNE
<i>Maria-Gabriela ILISIE</i> FACTORI ȘI PRINCIPII PSIHOPEDAGOGICE DE GESTIONARE A SITUAȚIILOR DE STRES ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL	151	PSYCHO-PEDAGOGICAL FACTORS AND PRINCIPLES FOR STRESS MANAGEMENT SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS
<i>Constantin ȘCHIOPU, Aurelia FOLEA</i> FORMAREA IDENTITĂȚII CULTURALE A ELEVILOR PRIN VALORIFICAREA TRADIȚIILOR ROMÂNEȘTI	156	FORMING STUDENTS' CULTURAL IDENTITY THROUGH VALORIZING ROMANIAN TRADITIONS
<i>Paula-Tamara CIOBÎCĂ</i> DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII ESTETICE A ELEVULUI DIN RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR PRIN TEHNOLOGII DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ	162	DEVELOPING AESTHETIC SENSITIVITY IN STUDENTS THROUGH LITERARY TEXT RECEPTION USING VISIBLE LEARNING TECHNOLOGIES

Anca-Gabriela UNGUREANU NASTASIA
 STABILIM CONEXIUNI:
 IMPORTANȚA LUCRULUI
 ÎN ECHIPĂ
 ÎN SALA DE CLASĂ

168 BUILDING UP CONNECTIONS:
 THE IMPORTANCE
 OF GROUP WORK
 IN THE CLASSROOM

Liliana POȘȚAN
 COMPETENTE
 ANDRAGOGICE
 PE PIAȚA MUNCII
 DIN REPUBLICA MOLDOVA:
 DE LA PEDAGOGIE LA HEUTAGOGIE

174 ANDRAGOGIC
 COMPETENCES
 IN THE LABOR MARKET
 OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA:
 FROM PEDAGOGY TO HEUTAGOGY

Nicolae BRAGARENCO
 STRATEGIA DEZVOLTĂRII
 EDUCAȚIEI FIZICE
 ÎN CADRUL UNIVERSITĂȚII
 DE STAT DIN MOLDOVA

180 STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT
 OF PHYSICAL EDUCATION
 WITHIN THE FRAMEWORK
 OF MOLDOVA STATE UNIVERSITY

Nicolae BRAGARENCO,
Tatiana BRAGARENCO,
 CADRELE DIDACTICE
 DE EDUCAȚIE FIZICĂ:
 REFLCȚII ASUPRA POLITICILOR
 CURRICULARE

186 CURRICULAR MANAGEMENT
 AND POLICIES FROM
 THE PERSPECTIVE OF THE DISCIPLINE
 OF PHYSICAL EDUCATION

Lenuța OLARU
 DIMINUAREA CONVINGERILOR
 IRAȚIONALE – PREMISĂ
 A DEZVOLTĂRII
 CONȘTIINCIOZITĂȚII LA POLIȚIȘTI

197 THE REDUCTION OF
 IRRATIONAL BELIEFS – PREMISE
 FOR THE DEVELOPMENT OF
 CONSCIOUSNESS IN POLICE OFFICERS

Olga MUNTEANU
 EVOLUȚIA CONCEPTULUI
 DE CARISMA PEDAGOGICĂ

206 THE EVOLUTION OF THE CONCEPT
 OF PEDAGOGICAL CHARISMA

Maria BELDIGA, Tudor BRAGARU
 STUDIU DE CAZ:
 APLICAREA INTELIGENȚEI
 ARTIFICIALE (IA) ÎN EDUCAȚIE

214 CASE STUDY:
 APPLYING ARTIFICIAL
 INTELLIGENCE (IA) IN EDUCATION

Marian UDROIU
 INTEGRAREA CONȚINUTURILOR
 JOCULUI DE RUGBY
 ÎN LECȚIILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ
 LA NIVEL LICEAL:
 PREMISE METODOLOGICE
 ȘI VALENȚE FORMATIVE

224 INTEGRATING RUGBY
 CONTENT INTO
 PHYSICAL EDUCATION CLASSES
 AT HIGH SCHOOL LEVEL:
 METHODOLOGICAL PREMISES
 AND FORMATIVE VALUES

Psihologie

Psychology

Angela POTÂNG
 CURRICULUMUL ȘCOLAR
 ȘI DEZVOLTAREA
 SOCIO-EMOȚIONALĂ
 A ELEVILOR:
 STUDIU BAZAT PE VIZIUNEA
 PROFESORILOR

229 THE SCHOOL CURRICULUM
 AND STUDENTS'
 SOCIO-EMOTIONAL
 DEVELOPMENT:
 A STUDY BASED ON
 TEACHERS' PERSPECTIVES

<i>Raisa CERLAT</i> MONITORIZAREA CURRICULUMULUI DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII GÂNDIRII: STUDIU BAZAT PE PERCEPȚIILE ELEVILOR	236	CURRICULUM MONITORING FROM THE PERSPECTIVE OF THINKING DEVELOPMENT: A STUDY BASED ON STUDENTS' PERCEPTIONS
<i>Galina PRAVIȚCHI</i> DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR DIN PERSPECTIVA OPTIMIZĂRII PERCEPȚIEI ELEVILOR	245	DEVELOPMENT OF SCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF OPTIMISING STUDENTS' PERCEPTION
<i>Ana TARNOVSCHI</i> PERCEPȚIA CADRELOR DIDACTICE ASUPRA CURRICULUMULUI ACTUAL	250	THE PERCEPTION OF TEACHERS ON THE CURRENT CURRICULUM
<i>Svetlana TOLSTAIA</i> CURRICULUM NAȚIONAL ȘI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII: PERSPECTIVE ALE PROFESORILOR DIN MOLDOVA	256	NATIONAL CURRICULUM AND CREATIVITY DEVELOPMENT: PERSPECTIVES OF TEACHERS IN MOLDOVA
<i>Cristina DOLINSCHI</i> PARTICULARITĂȚI PSIHOsocIALE ALE SUBCULTURII FURRY: SINTEZE TEORETICE	265	PSYCHOSOCIAL PARTICULARITIES OF THE FURRY SUBCULTURE: THEORETICAL SYNTHESIS
<i>Aura IACOBIN</i> STUDIU APLICATIV AL DIMENSIUNILOR PSIHOLOGICE FUNCȚIONALE ÎN MANIFESTAREA COMPORTAMENTELOR ALIMENTARE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI	273	APPLIED STUDY OF FUNCTIONAL PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS IN THE MANIFESTATION OF EATING BEHAVIORS IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS
<i>Ion CAȘCAVAL</i> DINAMICA PARENTALITĂȚII ÎN CONTEXTUL PATOLOGIEI NARCISICE	278	THE DYNAMICS OF PARENTING IN THE CONTEXT OF NARCISSISTIC PATHOLOGY
<i>Adrian CIOBÎCĂ</i> PREOCUPĂRI ȘTIINȚIFICE ACTUALE PRIVIND ASIGURAREA SĂNĂTĂȚII MINTALE LA ADOLESCENȚI	286	CURRENT SCIENTIFIC CONCERNS REGARDING ADOLESCENT MENTAL HEALTH SUPPORT
<i>Eduard MÎȚEL</i> PARTICULARITĂȚI PSIHOsocIALE ALE SINGURĂȚĂȚII	294	PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF LONELINESS
<i>Luminița ZUBCO</i> STUDII DE CAZ PRIVIND GESTIONAREA RISCURILOR PSIHOsocIALE ÎN ORGANIZAȚII: O ANALIZĂ COMPARATIVĂ	301	CASE STUDIES CONCERNING PSYCHOSOCIAL RISKS MANAGEMENT WITHIN ORGANIZATIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS
<i>Людмила АНЦИБОР, Татьяна НОСОВА</i> ИНТЕГРАЦИЯ АНИМАЛОТЕРАПИИ В КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКУЮ ТЕРАПИЮ	310	INTEGRATION OF ANIMAL-ASSISTED THERAPY INTO COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY

Сергей ИВАНОВ

МНОГОКОМПОНЕНТНАЯ ОЦЕНКА
УРОВНЯ АДАПТАЦИИ
СОТРУДНИКОВ
В КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ

314 MULTICOMPONENT ASSESSMENT
OF EMPLOYEE
ADAPTATION LEVEL
IN THE CORPORATE ENVIRONMENT

Mariana SUCIAGHI, Ana TARNOVSCHI

SCHEME COGNITIVE
ȘI ROLUL LOR ÎN MANIFESTAREA
STRESULUI ACUT

321 COGNITIVE SCHEMAS AND
THEIR ROLE IN THE MANIFESTATION
OF ACUTE STRESS

Articol de promovare a studiilor doctorale

Article promoting PhD studies

Asea M. TIMUȘ

DOUĂ ȘCOLI DOCTORALE
ÎN DOMENII DIFERITE –
O EXPERIENȚĂ PERSONALĂ

327 TWO DOCTORAL SCHOOLS
IN DIFFERENT FIELDS.
A PERSONAL EXPERIENCE

EVALUAREA CURRICULARĂ – EVALUAREA CURRICULUMULUI: CONCEPT ȘI METODOLOGIE

Vladimir GUȚU, Veaceslav BOLIEV,

Universitatea de Stat din Moldova

Abordarea sistemică/holistică a curriculumului educațional prefigurează și direcții de evaluare a acestuia: conceptuală, structurală, procesuală și a produsului. În acest sens, curriculumul se axează pe afirmația rolului prioritar al finalităților educaționale în funcție de care se structurează și celelalte componente ale paradigmei curriculare, care asigură: unitatea demersului psihocentric și sociocentric, unitatea educației și instruirii, unitatea predării-învățării-evaluării. De aici deducem și obiectul evaluării: curriculum educațional, dar și aspectele, specifice construcției curriculare în parte. Așadar, obiectul evaluării curriculumului educațional constituie paradigma conceptuală și metodologică a acestuia și dimensiunile specifice: produse curriculare, procesul de proiectare-implementare-monitorizare, structura disciplinei de studiu, finalitățile etc. Pentru prima dată se încearcă caracterizarea noțiunilor „evaluarea curriculară”, „evaluarea curriculumului”. Accentul se pune pe analiza diferitor criterii de evaluare a curriculumului, metodelor și modelelor de evaluare a curriculumului în ansamblu și a curriculumului scris, în particular.

Cuvinte-cheie: curriculum, evaluarea curriculară, evaluarea curriculumului, produse curriculare, curriculumul evaluat, curriculumul predat, curriculumul proiectat.

CURRICULAR EVALUATION – CURRICULUM EVALUATION: CONCEPT AND METHODOLOGY

The systemic/holistic approach to the educational curriculum also prefigures directions for its evaluation: conceptual, structural, processual and product one. In this sense, the curriculum focuses on the affirmation of priority role of educational purposes according to which the other components of the curricular paradigm are structured, which ensure: the unity of the psychocentric and sociocentric approach, the unity of education and training, the unity of teaching-learning-evaluation. From here we deduce the object of evaluation - educational curriculum, but also the aspects specific to the curricular construction in part. Therefore, the object of evaluation of the educational curriculum constitutes its conceptual and methodological paradigm and its specific dimensions: curricular products, the design-implementation-monitoring process, the structure of study subject, the outcomes, etc. For the first time, an attempt is made to characterize the notions of „curricular evaluation”, „curriculum evaluation”. The emphasis is placed on the analysis of different criteria for evaluating the curriculum, methods and models for evaluating the curriculum as a whole and the written curriculum, in particular.

Keywords: curriculum, curricular evaluation, curriculum evaluation, curricular products, evaluated curriculum, taught curriculum, designed curriculum.

Introducere

Evaluarea curriculumului educațional face parte din paradigma generală de concepere și dezvoltare a acestuia, o continuitate a proceselor de conceptualizare, proiectare și implementare. În acest context, evaluarea curriculumului „este interesată de colectarea evidențelor pentru a descrie și formula judecăți despre valoarea sau meritele planurilor, proceselor și rezultatelor implementării curriculumului ca bază pentru dezvoltarea și îmbunătățirea acestora” [10, p. 89-103]. Așadar, evaluarea curriculumului oferă informații necesare pentru conceptori/autori de curricula, profesori școlari, manageri educaționali, experți în curriculumul privind starea actuală și reală a funcționării curriculumului educațional, luarea deciziilor și realizarea acțiunilor pentru creșterea calității și relevanței curriculumului ca concept și proiect educațional.

Politicile de evaluare a curriculumului fac parte din strategiile reformelor curriculare în general, și se stabilesc în raport cu diferite nevoi sociale, economice, politice și propriu zis, educaționale. Cercetarea acestui domeniu pune în evidență o multitudine de abordări și tipuri de evaluare a curriculumului

educațional. De regularizare, de orientare, de validare, de stabilire a relațiilor între obiectul evaluării și contextul educațional, între procesele și produsele curriculare etc.

Evaluarea curriculumului are un rol reglator fiind gestionată de un ansamblu de principii și criterii evaluative specifice acestui proces. Indiferent de aplicarea unui sau altui model de evaluare a curriculumului educațional, conceptualizarea evaluării curriculumului solicită stabilirea unor fundamente teoretice și metodologice ale acestui proces. Primul aspect, care apare în acest sens, ține de abordarea curriculumului educațional ca obiect al evaluării, având în vedere că curriculumul se prezintă într-o mare varietate de ipoteze: concept, finalitate, proces, produs etc.

Al doilea aspect se referă la domeniul evaluării al curriculumului ca componentă distinctă față de curriculum sau este subsemnat acestuia, astfel încât achizițiile curriculare pot fi transferate în evaluarea acestora.

Al treilea aspect are o conexiune cu primul și se referă la statutul domeniului de evaluare a curriculumului: este un centru important cu contribuții specifice sau rămâne a fi periferic față de curriculumul și ultimul aspect este legat de relația dintre sintagma „evaluarea curriculară” și sintagma „evaluarea curriculumului”.

Abordarea acestor aspecte constituie puncte de referință, delimitări teoretice care descriu orientări specifice ale evaluării curriculare. „Pentru a înțelege curriculumul mai departe, în profunzime, trebuie să-i surprindem dinamica internă, să-i surprindem mișcările experienței educaționale, astfel încât acesta să rămână în afara problemelor pe care încearcă să le elucideze” [8, p.853].

Din această perspectivă evaluarea curriculumului se poate realiza în cadrul următoarelor dimensiuni: conceperea și dezvoltarea curriculumului, evaluarea produselor curriculare, evaluarea implementării/funcționării curriculumului, evaluarea impactului asupra dezvoltării elevilor. Fiecare din aceste dimensiuni are obiectivele specifice, reclama, indicatori distincte și proceduri corespunzătoare de colectare, analiză, interpretare și generalizare a datelor pentru a formula judecăți de valoare.

Curriculumul educațional ca obiect al evaluării

Pentru a fundamenta un concept și o metodologie de evaluare a curriculumului educațional este nevoie de adus clarități privind noțiunea de „curriculum ca obiect al acestui proces.

Pe parcursul său istoric, conceptul de curriculum a dobândit multiple accepții în funcție de școli și curente științifice

E de menționat că la conceptualizarea și dezvoltarea curriculumului ca teorie și metodologie au contribuit: **John Dewey** (a introdus noțiunea experiența de învățare și a definit curriculumul ca proces interactiv între profesor și elev); **Franklin Brobbitt** (curriculumul este un ansamblu de experiențe de învățare explicite, directe, concepute și preconizate de către instituția de învățământ pentru a dezvolta abilitățile celor ce învață); **Ralph Tyler** (accentul pune pe instituția de învățământ, pe autonomia ei în materie de concepție curriculară); **D’Hainaut** (curriculumul este un plan de acțiune pedagogică mult mai larg ca un program de învățământ); **Ion Negreț-Dobridor** (abordează epistemologic evoluția conceptului de curriculum); **Dan Potolea** (propune un model pentagonal al curriculumului); **Sorin Cristea** (introduce un concept de paradigmă curriculară structurată sferic).

La etapa actuală, curriculumul reprezintă o teorie și practică educațională ce orientează și integrează în maniera sistemică multiplele și complexe interdependente dintre următoarele patru componente fundamentale și care – exprimă unitatea indisolubilă dintre acestea: finalitățile educaționale, conținuturi, strategiile de instruire, strategiile de evaluare” [1].

În acest context D.Potolea afirmă și precizează:

- conceptul de curriculum nu este monolitic, ci polisemantic;
- definițiile curriculumului nu doar că sunt diferite, dar și conflictuale;
- curriculumul este în esență sau, în primul rând, un Proiect care are valoarea unui plan de acțiune educațională [9].

Dacă de privit un curriculum drept un Proiect educațional, atunci evaluarea acestuia poate avea în vedere următoarele aspecte:

- funcțional, procesual – ceea ce implică existența finalităților de atins, a orientării, a organizării și a conducerii procesului de instruire și de învățare;

- structural – ceea ce aduce în discuție conceptele: finalități, conținuturi ale învățării, timp de instruire (învățare), strategii de predare-învățare, strategii de evaluare;

- ca produs – ceea ce dobândește caracter concret în: plan de învățământ, programă școlară, manual școlar, materiale curriculare auxiliare [12, p.12].

A. F. Tacea, aduce și altele aspecte cu referire la curriculum care trebuie de avut în vedere când concepem o metodologie de evaluare a curriculumului, și anume:

- conceptuale, definitorii;
- istorice, relative la evoluția conceptului, la transformările înregistrate în câmpul semantic al acestuia și, implicit, în cel operațional;
- consensuale și/sau conflictuale, respectiv referitoare la ceea ce a devenit „loc comun” al cunoașterii sau la ceea ce încă stârnește contradicții și controverse;
- contextuale, semnificative pentru condițiile în care a evoluat sau în care operează conceptul;
- determinative, însumând complexul noțional care imprimă o serie de caracteristici conceptului luat în discuție;
- potențiale, în sensul identificării, al anticipării tendințelor de dezvoltare, de cercetare, de schimbare, în viitor [12, p. 11].

Așadar, fundamentarea unui concept și a unei metodologii de evaluare a curriculumului școlar trebuie să se axeze pe abordarea actuală a curriculumului ca teorie și practică educațională, valorificând ideea de curriculum ca proiect educațional, care va genera evaluării atribute caracteristice, accentul fiind pus pe evaluarea produselor curriculare (planuri de învățământ, curricula (programe) pe discipline, manuale, ghiduri metodologice etc.) dar și pe evaluarea curriculumului predat-învățat-evaluat.

Dimensiuni specifice de evaluare a curriculumului școlar

Ca răspuns la aspectele abordate în introducerea acestui articol, pornim de la analiza holistică, comprehensivă, sistemică a curriculumului, identificând multiple caracteristici ale acestuia, ceea ce face dimensiunea evaluativă ca una autonomă, dar și integrantă a acestui demers. Cu alte cuvinte susținem ideea transferului achizițiilor dinspre teoria și metodologia curriculumului înspre teoria și practică evaluării curriculare, și invers (realizând feedbackul necesar). Dan Potolea [2002] concretizează această abordare de evaluare a curriculumului, din trei perspective:

Cercetarea	↔	Evaluare curriculară
Teoria și metodologie curriculară	→	Funcțiile evaluării Tipurile evaluării Modele de evaluare Criterii de evaluare Metaevaluare
Proiectarea curriculară	→	Evaluarea proiectului curricular: <i>proiect; proces; rezultat</i> . Adoptare de decizii curriculare: <i>menținere; îmbunătățire; generalizare; renovare; reactualizare; suspendare</i> .

Această abordare poate fi dezvoltată și din alte perspective:

1. **Perspectiva procesuală**

Evaluarea curriculară în cadrul următoarelor etape: *conceptualizare; proiectare; validare; implementare; monitorizarea; realizare a conexiunii inverse*.

2. **Perspectiva structurală**

Evaluarea curriculumului din perspectiva structurală și sistemică presupune:

- evaluarea cadrului conceptual;
- evaluarea obiectivelor/finalităților/inputului;
- evaluarea conținuturilor;
- evaluarea proceselor (în primul rând, de predare-învățare-evaluare);

- evaluarea produselor curriculare (planul de învățământ, curricula (programe) la disciplinele școlare, ghiduri metodologice etc.

3. *Perspectiva de evaluare a interconexiunii între diferite componente ale curriculumului:*

Evaluarea curriculumului din această perspectivă presupune interconexiunea în următoarele componente ale curriculumului: între *toate componentele*; între *obiective și finalități*; între *finalități și conținuturi*; între *cadrul conceptual și cadrul de conținut* etc.

Toate perspectivele propuse generează stabilirea indicatorilor și metodelor respective/relevante de evaluare curriculară. De fapt, perspectivele evaluării curriculare descrise constituie obiectul acestui proces. Altă întrebare în acest context ține de stabilirea diferențelor dintre „evaluarea curriculară” și „evaluarea curriculumului”. În literatura de specialitate, dar și practica educațională deseori aceste sintagme se folosesc ca sinonime. A.F.Tacea în lucrarea sa „Evaluarea curriculumului. Modele și instrumente” [12] prezintă rezultatele unui studiu comparativ privind utilizarea acestor două sintagme: evaluarea curriculară și evaluarea curriculumului. Ea a constatat că sintagma „evaluarea curriculară” este folosită cu precădere în materialele care descriu oferte curriculare educaționale concrete, definite pentru perioade delimitate de timp, iar sintagma „evaluarea curriculumului” este de asemenea folosită, dar nu prioritar, pentru a descrie ofertele educaționale ale diferitor instituții și pentru analiza curriculumului diferitor domenii curriculare, disciplinelor de studii. În viziunea noastră, sintagma *evaluarea curriculară* se referă la aspectele teoretice ale curriculumului, la un ansamblu de produse curriculare și nu la curriculumul la o anumită disciplină, sau la un anumit produs curricular. Pe când sintagma „evaluarea curriculumului” se referă la produsul curricular concret: evaluarea curriculumului la limba și literatura română, evaluarea curriculumului la istorie etc. În acest sens, noțiunea „evaluarea curriculară” este mai largă decât cea de evaluarea curriculumului.

Unele aspecte ale evaluării curriculare în Republica Moldova: abordare retrospectivă

Analiza evoluției „evaluării curriculare” în Republica Moldova trebuie raportat la etapele reformelor curriculumului național începând cu anii 90 ai secolului trecut.

Prima etapă (1997-2003) a fost marcată de realizarea Proiectului de reformă a învățământului general, finanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova.

Deși, evaluarea curriculumului educațional nu și-a găsit locul în prioritățile reformei, totuși au fost organizate activități de evaluare a programelor școlare și a manualelor școlare în funcție axate pe conținuturi și în baza analizei rezultatelor evaluării și a noului concept de curriculum centrat pe obiective au fost elaborate programele la disciplinele școlare de noua generație – numite curricula disciplinare, care la rândul lor au fost evaluate de experți naționali și internaționali și aprobate de către Consiliul Național pentru Curriculum.

Etapă următoare (2010) este etapa elaborării primei generații de curricula axate pe competențe. A fost aplicată aceeași metodologie de evaluare a curriculumului în funcție axat pe obiective și evaluarea proiectelor de curricula pe discipline școlare de o nouă generație elaborate și aprobate în cadrul Consiliului Național pentru curriculum.

La etapa aceasta a fost aplicat un model de evaluare a curriculumului axat pe nevoi de modernizare a curriculumului în funcție [4].

Anul 2019 se caracterizează ca unul în care s-a realizat reactualizarea Curriculumului Național prin elaborarea curricula la discipline școlare de a doua generație axată pe competențe. La etapa dată se introduce noțiunea de monitorizare a implementării curriculumului școlar și o metodologie de evaluare a curriculumului scris [2].

La etapa actuală (începută în anul 2024) se încearcă fundamentarea unui nou concept de dezvoltare a curriculumului Național sub egida Ministerului Educației și Cercetării, care prevede și unele aspecte ale evaluării curriculumului în funcție. Totodată trebuie de constatat că, pentru prima dată, se realizează un subprogram științific de cercetare curriculară „Teoria și metodologia modernizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, finanțat de Ministerul Educației și Cercetării.

Criterii și metode specifice de evaluare a curriculumului școlar

Deși evaluarea curriculumului în multe cazuri nu este privită ca o activitate dominantă și ca parte a dez-

voltării curriculare, există în literatura de specialitate foarte multe abordări metodologice de evaluare, în primul rând, a curriculumului scris. Autorii T.Husen și T.N. Postlethwait evidențiază următoarele criterii de evaluare a curriculumului: echilibrul, relevanța, potențialul curriculumului [5].

Primul criteriu – echilibrul curriculumului – se referă la structura, la ordinea și specificarea componentelor constituente ale curriculumului. Acest criteriu poate fi aplicat pentru curriculumul în ansamblu, dar și pentru curricula la diferite discipline de învățământ, inclusiv pentru evaluarea proceselor curriculare.

Descriptori pentru acest criteriu pot fi reprezentate astfel:

- structura curriculumului conține toate elementele/ componentele necesare, prezentate logic și consecutiv;
- curriculumul este axat pe o concepție clară și reflectă principiile învățământului modern: centrare pe elev, centrare pe competențe, centrare pe învățare activă, centrare pe valori;
- curriculumul asigură echilibrul pentru diferite discipline, între predare-învățare-evaluare, între abordare psihocentrică și sociocentrică, între tradiție și inovație.

Criteriul doi – relevanța curriculumului – reprezintă legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei predate, domeniul de referință, rigoarea științifică, culturală educațională. Aplicabilitatea a ceea ce se învață în școală la nevoile și interesele elevilor și ale societății Husen T., Poslethwait T. examinează următoarele aspecte ale relevanței curriculare: epistemologice; psihologice; etice [5].

Există o mare dificultate privind aplicarea acestui criteriu, deoarece relevanța curriculumului de fiecare dată trebuie asociat cu domeniul respectiv, sensul de referință în care este înțeleasă relevanța, cu tipul de curriculum și formă de prezentare.

Criteriul trei – potențialul curriculumului se referă la valoarea și valențele formative ale curriculumului, începând cu conceptul general și specific al curriculumului care reflectă principiile de învățare activă cu formularea coerentă și taxonomică, a competențelor generale și specifice, identificarea unităților de conținut actuale pentru elevi și selectarea activităților de învățare care asigură atingerea finalităților proiectate. Acest criteriu devine operațional cum la etapa de proiectare, așa și la etapa de implementare a curriculumului.

Criteriul patru – conformitatea se referă la racordarea curriculumului la cadrul legislativ existent și cadrul de referință al curriculumului oficial.

Criteriul cinci – pertinența se referă la respectarea structurii logice a științelor, a tehnologiilor, a domeniului, se referă la accesibilitatea și variabilitatea, finalitățile prezentate în formă de competențe.

Criteriul șase – coerența se referă la evaluarea continuității în formarea competențelor pe cicluri de învățământ și gradul de complexitate, la evaluarea coerenței între conținuturi-finalități-activități de învățare-activități de evaluare.

Criteriul șapte – aplicabilitatea se referă la gradul de acoperire a principalelor categorii de competențe specifice, accesibilitatea conținuturilor etc. În literatura de specialitate găsim și alte tipuri de criterii de evaluare a curriculumului educațional: pertinența, eficacitatea, adeziunea, fezabilitatea, designul și integritatea curriculară.

Există mai multe abordări și modele de evaluare a curriculumului:

În evaluarea centrată pe decizie, se analizează curriculumul ca program educațional prin acțiuni dezvoltate pe patru niveluri care conduc, fiecare în parte, la luarea unor decizii specifice:

- Evaluarea contextului constă în aprecierea oportunității finalităților în raport cu nevoile sociale care au generat programul și are ca scop luarea unor decizii de planificare referitor la relația de determinare dintre finalitățile și nevoile identificate, dar și aprecierea gradului de adecvare a finalităților la aceste nevoi.
- Evaluarea „intrărilor” constă în aprecierea gradului de adecvare a strategiilor prevăzute a se derula în plan organizațional sau pedagogic în raport cu finalitățile. Această evaluare are în vedere adoptarea unor decizii de structurare prin identificarea unor noi strategii sau adaptarea celor existente la sistemul de finalități.
- Evaluarea procesului constă în aplicarea gradului de adecvare a strategiilor implementate în raport cu cele proiectate. Această evaluare vizează adoptarea unor decizii de aplicare a strategiilor, de operaționalizare și de adaptare a modului de aplicare a acestora în funcție de condițiile reale de implementare a curriculumului.
- Evaluarea produsului constă în aprecierea gradului de adecvare a rezultatelor obținute în raport cu rezultatele așteptate, adică cu finalitățile și adoptarea unor decizii de revizuire care conduc la validarea programului curricular în ansamblul sau.

Modelul dat constituie un reper în conceptualizarea procesului și metodologiei de evaluare întrucât:

- fundamentează un demers prin care se pune în relație curriculumul cu contextul în care acesta este elaborat și implementat;
- structurează procesul de evaluare prin relaționarea: context - obiective - strategie - produs, interdependența și articularea acestor elemente fiind esențială în proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului;
- impune o distincție clară între etapa de proiectare și cea de implementare a unui curriculum și evidențiază rolul reglator al evaluării documentelor curriculare atât la etapa de proiectare, cât și la etapa de implementare [6, p. 33-34];

Modelul „cutiei deschise” cuprinde un set de criterii de evaluare care permite formularea unor judecăți de valoare asupra modului de adecvare și articulare a componentelor curriculare, a curriculumului în ansamblu, la context în scopul de a lua o decizie pedagogică privind revizuirea acestuia.

Aceste criterii sunt generate de diferite tipuri de interacțiuni și supun analizei evaluative aspecte privind: raporturile externe dintre curriculum și context; raporturile interne dintre diferitele componente ale curriculumului [2, p. 8-9].

Se aplică pe larg și modelul criterial al evaluării curriculumului școlar care cuprinde cinci criterii: relevanța, coerența, valoarea, adecvarea, eficiența.

Evaluarea statică a curriculumului este un model dezvoltat pentru evaluarea curriculumului școlar proiectat în Republica Moldova, printr-o acțiune realizată în două planuri [6, p. 45]:

- evaluarea curriculumului în baza unor criterii și cerințe prescrise;
- evaluarea inter și trans-disciplinară în baza unei metodologii, axate pe expertiza curriculară;
- evaluarea statică are ca obiective;
- determinarea coerenței verticale și orizontale între componentele curriculumului disciplinar, curriculumul la nivelul ariilor curriculare și al sistemului disciplinelor școlare;
- determinarea dozării optime de finalități la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini.

Evaluarea statică este centrată pe analiza componentelor curriculare și vizează subcomponente curriculare: finalități-conținuturi-acțiune didactică, componente care descriu cadrul de referință a evaluării și delimitează direcții de acțiune în conceperea și desfășurarea demersului evaluativ.

Evaluarea statică realizează analiza holistico-sistemică a calității curriculumului ca document școlar și este dominant orientată spre curriculum ca „intrare” în sistem, procesul fiind analizat numai la nivel proiectiv, așa cum este descris prin curriculumul școlar proiectat. În modelul de evaluare statică evaluarea de proces este realizată ca descriere curriculară, scopul fiind evaluarea coerenței, relevanței și fezabilității demersului de învățare pe care curriculumul îl construiește la nivel strategic și tactic. Cercetarea acestui model evidențiază dominanța evaluării de regularizare cu deschideri spre orientare și validare întrucât evaluarea sugestiilor metodologice, a ansamblului activităților de învățare și a componentei de evaluare este extinsă în clasă, prin analiză statistică, experiment sau observare (Tabelul 1).

Tabelul 1. Relația între cadrul referențial și funcțiile evaluării: Modelul de evaluare statică

	Funcția evaluării	Evaluare de regularizare	Evaluare de orientare	Evaluare de validare
	Obiectul evaluării			
Modelul de evaluare statică	Evaluarea contextului nevoi sociale ↔ finalități	—	—	—
	Evaluarea „intrărilor” strategii proiectate ↔ finalități	Criteriul: coerență internă	—	—
	Evaluarea procesului strategii proiectate ↔ strategii implementate	Criteriul: aplicabilitate	Criteriul: fezabilitate	—
	Evaluarea produsului rezultate ↔ finalități	—	—	—

Informațiile care susțin analiza și evaluarea sunt dominant cantitative și accentul cade pe coerența, aplicabilitatea și fezabilitatea curriculumului proiectat. Evaluarea gradului de complexitate a finalităților este realizată din trei perspective: corelarea finalităților disciplinare cu obiective de tip transdisciplinar, plasarea lor în taxonomia competențelor și determinarea indicelui de variabilitate, elemente care completează harta sinoptică, harta de dezvoltare operațională a conceptelor.

Nici unul dintre modele de evaluare prezentate nu analizează separat contextul, iar produsul este evaluat ca premisă proiectivă prevăzută în documente curriculare [6, p. 48-49].

Se sincronizează cu Modelul Static de evaluare a curriculumului, modelul propus de Worthen B. R., Sanders S. R., Fitzpatrick S. L., numit CIPP (CIPP – context, input, process product evaluation) [13, p. 99].

1. evaluarea contextului → planificarea deciziilor (Determinarea nevoilor la a căror depășire contribuie curriculum – etapă care servește definirii finalităților curriculumului)

2. evaluarea inputului → structurarea deciziilor (Determinarea resurselor disponibile, a strategiilor care trebuie avute în vedere și a planului care pare să aibă cel mai bun potențial pentru depășirea nevoilor, ceea ce facilitează designul procedurilor curriculumului.)

3. evaluarea procesului → implementarea deciziilor (Cât de bine a fost implementat curriculumul? Ce obstacole amenință succesul acestuia? Ce revizuri sunt necesare? O dată ce aceste întrebări sunt formulate, pot fi monitorizate, controlate și rafinate procedurile.)

4. evaluarea produsului → reciclarea deciziilor (Ce rezultate s-au obținut? Ce trebuie să se facă cu curriculumul după derularea acestuia?)

Descrierea și concretizarea acestor tipuri de evaluare se prezintă în tabelul 2.

Tabelul 2. Principalele caracteristici ale celor 4 tipuri de evaluare propuse de Stufflebeam și Shinkfield (1985) [12, p. 44]

	Evaluarea contextului	Evaluarea inputului	Evaluarea procesului	Evaluarea produsului
Obiectiv	Definirea contextului instituțional, a populației țintă și identificarea nevoilor acesteia, identificarea oportunităților pentru depășirea nevoilor, diagnoza problemelor puse în evidență de nevoi și analiza privind relația dintre obiectivele propuse și nevoile evaluate	Identificarea și evaluarea posibilităților sistemului, a strategiilor alternative ale programului, a designului procedural pentru implementarea strategiilor, a bugetului și a planurilor de lucru	Identificarea sau anticiparea, în cadrul procesului, a „defectelor” designului procedural ori ale implementării, acestuia, pentru a asigura informații pentru deciziile prestabilite și pentru a înregistra și analiza evenimentele și activitățile procedurale	Colectarea de descrieri și de analize ale rezultatelor, relaționarea acestora cu informațiile despre obiective, context, input și proces și interpretarea valorii și a meritelor acestora
Metodă	Prin utilizarea de metode precum: analiza de sistem, ancheta, analiza de documente, înregistrări, interviuri, teste diagnostice, metoda Delphi	Prin inventarierea și analiza resurselor umane și materiale disponibile, a strategiilor de soluționare și a designului procedural, pentru relevanță, fezabilitate și economie, și prin cercetarea literaturii de specialitate, a programelor exemplare, a grupurilor de sprijin (eng., advocate teams) și prin pilotare	Prin monitorizarea barierelor procedurale potențiale ale activităților și prin menținerea alertei în raport cu cele neprevăzute, prin obținerea de informații specializate pentru deciziile programate, prin descrierea procesului propriu-zis, prin interacțiunea continuă cu activitățile personalului implicat în proiect și prin observarea acestuia	Prin definirea de criterii operaționale de măsurare a obiectivelor, prin colectarea de analize asupra obiectivelor de la cei implicați în proiect și prin realizarea de analize atât calitative, cât și cantitative

Luarea deciziilor în procesul de schimbare	Pentru a decide asupra a ceea ce s-a stabilit că va fi urmărit, respectiv scopurile asociate cu modalitățile de răspuns la nevoi sau utilizarea oportunităților și obiectivele asociate cu rezolvarea problemelor - aspect important pentru planificarea schimbărilor necesare; de asemenea, asigurarea bazei pentru analiza obiectivelor	Pentru selectarea surselor de sprijin, a strategiilor de soluționare și a designului procedural, pentru structurarea activităților care vizează schimbarea; de asemenea, se asigură o bază pentru analiza implementării	Pentru implementarea și rafinarea designului de program și a celui procedural, pentru realizarea controlului procesului; de asemenea, se asigură o înregistrare a procesului propriu-zis, pentru utilizarea ulterioară în interpretarea rezultatelor	Pentru a decide continuarea, întreruperea, modificarea sau reluarea unei activități care vizează schimbarea și pentru prezentarea unei înregistrări clare a efectelor (intenționate și neintenționate, pozitive și negative)

Aplicarea oricărui model de evaluare a curriculumului trece prin anumite etape:

- *Centrarea pe evaluare.* Stabilirea conceptului și a modelului de evaluare a curriculumului.
- *Colectarea informațiilor.* Specificarea obiectelor de evaluare și a instrumentelor de colectare a informației.
- *Organizarea informațiilor.* Analiza și generalizarea informațiilor.
- *Raportarea informațiilor.* Luarea de decizii cu referire la calitatea curriculumului evaluat.

Concluzii

1. Conceptul de curriculum fiind unul polisemantic, prin caracteristicile sale specifice generează referințe pentru conceptualizarea evaluării curriculumului în ansamblu și a curriculumului ca ofertă educațională concretă.

2. Sintagmele „evaluarea curriculară” și „evaluarea curriculumului” deși deseori se aplică ca sinonime, în viziunea noastră ele au semnificații diferite: evaluarea curriculară se referă la aspectele teoretice conceptuale ale paradigmei curriculare, pe când evaluarea curriculumului are ca obiect curriculumul concret, curriculumul disciplinar, produsele curriculare.

3. Cadrul conceptual este esențial pentru dezvoltarea unui model de evaluare a curriculumului în care definirea rolurilor și a relațiilor între „actori”/experți sunt elemente semnificative pentru proces de evaluare.

4. Un model evaluativ este funcțional în măsura în care promovează o viziune holistică asupra procesului de evaluare și se concentrează pe măsurarea efectelor și acordă importanță interferențelor cauzale și factorilor de context care influențează implementarea/ funcționarea curriculumului educațional.

5. Adoptarea unui model privind evaluarea curriculumului necesită o construcție coerentă, într-un cadru conceptual determinat și utilizarea unei metodologii clare, armonizate cu obiectivele evaluării curriculare și a evaluării curriculumului educațional.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice*. Pitești: Editura Paralela 45, 2017.
2. BUCUN, N., GUȚU, VI. et al. *Evaluarea curriculumului școlar*. Chișinău: Lyceum, 2017. ISBN 978-9975-3157-5-3.
3. GUȚU, VI., TURCANU, C., ȘEVCIUC, M. *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*. Chișinău: CEP USM, 2024. ISBN 978-9975-62-720-7.
4. GUȚU, VI. et al. *Cadru de referință al Curriculumului Național*. Chișinău, Știința, 2007.
5. HUSEN, T., POSTLETHWAIT, T.N. *The International Encyclopedia of Education*. England: Pergamon Press, 1995.

6. NEAGU, N., ACHIRI, I. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat*. Iași: Editura PIM, 2008. ISBN 978-606-520-263-4.
7. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-0870-6.
8. PINAR, W. F., REYNOLDS, W. M., SLATTERY, P. *Curriculum Discourses* (vol.17) USA, Peter Lang Publishing, 2000.
9. POTOLEA, D. *Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională*. În: *Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002.
10. PREEDY, M. *Curriculum evaluation: measuring what we value*. In: *Middle word*, D., BURTON, N. (eds.) *Managing Ing the curriculum*. London: Paul Chapman, 2001.
11. STUFFLEBEAM, D. L. *Excerpts from Evaluation as enlightenment for decision making*. In: B. R. WORTHEN & J.R. SANDERS, *Educational evaluation. Theory and practice*. Belmont, CA. Wadsworth, In: B. R. WORTHEN, J. R. SANDERS & FITZPATRICK J. L. *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Second Edition, USA: Longman, 1997.
12. TACEA, A. F. *Evaluarea curriculumului modele și instrumente*. Editura Universității din București, 2017. ISBN 978-606-16-0886-7.
13. WORTHEN, B. R., SANDERS, J. R. & FITZPATRICK, J. L. *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Second Edition, USA: Longman, 1997.

N. B.: Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cod 140101.

Date despre autori:

Vladimir GUTU, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Șef al Centrului de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0001-5357-4217

E-mail: vladimir.gutu@usm.md

Veaceslav BOLIEV, doctorand, Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0003-1930-5173

E-mail: veaceslav.boliev@usm.md

Prezentat: 20.02.2025

CZU: 377.031:37.042:004

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_02](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_02)

MODAL HYPERTEXT – AN INNOVATIVE APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF READING, DIGITAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN VOCATIONAL EDUCATION

*Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Lucica CROITORU,**Moldova State University*

Vocational education is increasingly relevant due to its ability to quickly train qualified specialists within just three years of schooling. The educational process needs a renewal in teaching-learning-assessment using new technologies, as a request to the labor market. This study proposes an experimental approach based on modal hypertext, a cross-curricular digital tool designed to develop students' reading, digital, and professional competencies. The research highlights the necessity of integrating ICT tools and multimodal texts into vocational education to stimulate student engagement, facilitate interdisciplinary learning, and bridge urban-rural educational gaps. Statistical analyses confirm modal hypertext significantly improves students' overall competencies, reduces absenteeism, and supports teachers' digital proficiency.

Keywords: *vocational education, reading competence, professional competence, digital competence, modal hypertext.*

HIPERTEXTUL MODAL – O ABORDARE INOVATIVĂ ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR LECTORALE, DIGITALE ȘI PROFESIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL

Învățământul profesional devine tot mai relevant datorită capacității sale de a forma rapid specialiști calificați în doar trei ani de școlarizare. Pentru a satisface cerințele pieței muncii, procesul educațional impune o regândire a metodelor de predare-învățare-evaluare adaptate noilor tehnologii. Acest studiu propune o abordare experimentală bazată pe hipertextul modal, un instrument digital transcursricular conceput pentru dezvoltarea competențelor lectorale, digitale și profesionale ale elevilor. Cercetarea subliniază necesitatea integrării instrumentelor TIC și a textelor multimodale în educația profesională pentru a stimula implicarea elevilor, a facilita învățarea interdisciplinară și a diminua decalajele educaționale dintre mediul urban și rural. Analizele statistice confirmă că hipertextul modal îmbunătățește semnificativ competențele generale ale elevilor, reduce absenteismul și susține dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor.

Cuvinte-cheie: *învățământ profesional, competență lectorală, competență profesională, competență digitală, hipertext modal.*

Introduction

The lack of interest in reading traditionally and the difficulties students face when engaging with complex texts necessitate identifying new pedagogical strategies to stimulate learners. In Romania, vocational education's appeal lies primarily in the prospects of fast employment after graduation. Nevertheless, students with high academic achievements continue to prefer theoretical high schools, which means the need for personalized and innovative teaching methods created specifically for vocational education students.

A major challenge identified in this context is students' decreased interest in traditional reading and their difficulties with complex texts. Recent research – conducted by T. Cartaleanu, O. Cosovan [4], M. Marin [11], M. Hadîrcă [7], and V. Goraș-Postică [6] – highlights the urgent need to adapt teaching methodologies to the psycho-emotional characteristics of vocational students and to leverage digital technologies to stimulate their reading competence. Although the scholarly literature frequently addresses the development of reading skills, few studies focus on the particularities of students within this educational segment, where

learning difficulties, low motivation, and the necessity for novel methods require personalized pedagogical strategies. Therefore, this paper proposes the use of “modal hypertext”, an innovative approach that integrates cross-curricular and digital resources to enhance students’ reading, digital, and professional competencies.

Thus, integrating ICT tools into the reading development process becomes not only an opportunity but also a pedagogical necessity. The multimodal texts and interactive educational resources proposed by the authors mentioned earlier are essential instruments for stimulating students’ interest and enhancing their performance. These methods enable an interdisciplinary approach where reading is no longer perceived as a rigid exercise but rather as a process of discovery, analysis, and interpretation, where students learn to correlate information from different fields with their own personal and professional experiences.

The SARS-CoV-2 pandemic significantly altered educational practices, bringing students’ and teachers’ digital competencies to the forefront. Pedagogical practice highlighted students’ adaptability to online learning but also exposed difficulties encountered by teachers over 50 (the analog generation) in using technology and digital content in their teaching. A commonly accepted explanation is that we are living in the digital age, and children, born into this environment, have used digital devices from an early age, being generically referred to as “digital natives”.

Prensky described digital natives as follows: “They are used to receiving information very quickly. They prefer parallel processes and multitasking. They prefer graphics to text rather than the opposite. They prefer randomness (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games over ‘serious’ work” [12].

From an educational perspective, the presentation of teaching materials must consider students’ diverse preferences and digital competencies. Integrating technology into the learning process should complement rather than replace traditional methods. In this sense, a hybrid approach—combining paper-based reading with interactive digital elements—can deliver the best outcomes regarding comprehension, retention, and knowledge application.

Additionally, it is crucial for teachers and educational institutions to acknowledge that transitioning to digital environments requires technological adaptation and psychological and pedagogical adjustments. In developing digital competencies, emphasis should be placed on fostering critical thinking skills, enabling students to evaluate information from multiple sources and select appropriate learning strategies depending on the type of material (paper versus screen).

When working with vocational education students, it is essential to make engagement with texts a natural act rather than a chore; driven by intrinsic motivation rather than obligation—an activity that supports their social and professional lives and their subsequent personal development. Therefore, it is imperative for all teachers to have a deep understanding of the structure and functioning of texts, to effectively support the development of students’ competencies in receiving and interpreting them. Thus, teachers from all school disciplines share responsibility in this respect.

When multimodal texts are utilized in education, the paradigm of reference must reflect the structure of contemporary texts themselves: characterized by multimodality and diverse textual elements, which can pose challenges for students unfamiliar with certain content areas or text types.

This adaptation of the educational process to the context of modern society has led to a paradigm shift in developing reading competencies within vocational education, marking an essential and natural transition toward a contemporary approach to enhancing and consolidating skills for reading and comprehending texts. The following aspects can be highlighted regarding this shift:

- Online environments and resources enrich students’ reading experiences by providing access to diverse and updated texts and enabling the exploration of complex information interactively and engagingly for so-called “digital natives.”

- The possibility emerged to integrate contextualized reading sessions relevant to students’ professional fields, establishing a clear relationship between received information and its practical application within their area of specialization.

- Interdisciplinarity and cross-curricular connections have been facilitated through rapid access to information on the same subject across various fields.

- Critical and analytical reading skills have been more readily developed through online communication tools (including Google Forms for opinion sharing), consequently enhancing students' capacity to interpret and evaluate information from various sources, including within their professional specialization.

- Access to diverse online texts has promoted interactive communication in the classroom, debates encouraging idea exchanges, and discussions around individually explored texts.

- Digital tools and software applications used for assessment and monitoring of student progress have facilitated personalized feedback and established effective methods to provide targeted support tailored to the real needs of students.

The concept of hypertext, defined as digital text that allows direct access to additional content via hyperlinks, provides an effective platform for meeting these educational needs. In this paper, we propose an innovative approach called “modal hypertext,” which integrates cross-curricular and digital resources to enhance the reading, digital, and professional competencies of vocational education students.

Hypertext represents the predominant format of digital reading, characterized by multimodality due to the combination of multiple digital forms and formats. When accessing various digital formats within a single text while seeking information, the primary difference lies in its interface. This interface is multimodal, unlike linear reading. The key distinction is its structure: hypertext dominates internet reading, has its own textual grammar, and its design combines diverse forms and formats requiring specialized thinking skills.

The term “hypertext” was introduced by Ted Nelson in the 1960s to describe a form of electronic text that allows interactive and non-linear connections between different fragments of information. In education, hypertext began to be widely used with the development of the internet and increased accessibility to digital resources. This enabled dynamic and personalized learning, where students could access additional relevant information, thereby improving content comprehension and retention.

The main features of hypertext include interactivity, immediate accessibility to supplementary information, and the possibility of non-linear content exploration. These aspects enable the educational process to be adapted to students' individual learning styles and rhythms, promoting autonomy and critical thinking development.

The use of hypertext in education is grounded in pedagogical theories such as constructivism and connectivism. Constructivism, a theory developed by J. Piaget and L. Vygotsky, maintains that learning is an active process through which students construct knowledge by exploring and directly interacting with their environment. Connectivism, proposed by G. Siemens [13] and S. Downes [5], emphasizes the importance of connections and information networks, highlighting that learning in the digital age is based on students' ability to navigate complex networks of digital knowledge and information.

The specialized literature provides numerous examples of using hypertext to develop students' reading competencies. Studies conducted by Landow [8], Bolter [2], and Hayles [10] demonstrate that hypertext facilitates the development of interpretive capacity and critical analysis, stimulating divergent thinking and synthesis skills. Moreover, recent research underscores that hypertext contributes to student motivation, reducing cognitive barriers associated with reading linear and traditional texts.

Internationally, various educational studies and projects have demonstrated the effectiveness of hypertext in improving reading competencies. In Finland, the “HyperREAD” project has been successfully implemented, using hypertext to develop reading skills among students with learning difficulties. In the United States, the educational platform “Khan Academy” uses interactive hypertexts to support personalized learning across various disciplines.

Although hypertext offers multiple advantages, literature also identifies certain limitations, including information overload, possible difficulties in coherently navigating content, and challenges related to evaluating competencies acquired exclusively through digital media. Thus, careful hypertext design, emphasizing clarity and relevance of integrated resources, is essential.

In this context, we have proposed an experimental pedagogical approach designed to leverage these insights, contributing to shaping an innovative, sustainable educational tool adapted to contemporary societal demands, embodied in the modal hypertext.

Modal hypertext is a tool by which open educational resources can be harmoniously combined with traditional teaching-learning-assessment methods. It represents an advanced form of organizing and presenting educational content, where the primary text is enriched with interactive links, multimedia, simulations, and additional digital resources. This approach enables teachers to create an interactive learning environment where literature is no longer perceived as an isolated corpus but as a multidimensional space where literary concepts are linked with technical knowledge applicable to students' professional qualifications.

This cross-curricular strategy not only facilitates an applied understanding of literary texts but also contributes to developing teachers' critical thinking and digital competencies, as they need to manage and create digital resources, coordinate educational platforms, and integrate multimedia elements into lessons.

The use of modal hypertexts involves the teacher in creating and managing interactive educational resources using platforms such as Google Classroom, Moodle, or Microsoft Teams. This process includes: selecting and adapting digital content to ensure its relevance to each professional qualification; creating hyperlinks directing students toward supplementary resources (video tutorials, scientific articles, technical simulations); integrating multimedia elements (diagrams, explanatory videos, 3D models) that facilitate the understanding of theoretical concepts and their application within the technical field studied.

Teaching through modal hypertext involves a paradigm shift in educational methodologies, compelling teachers to adopt active learning strategies, such as: **Project-Based Learning** – students engage in research activities where they must correlate literary information with technical field applications; **Flipped Classroom** – students access digital materials before the lesson, allowing classroom time to be dedicated to deepening understanding, discussion, and application of knowledge; **Gamification of the Educational Process** – utilizing interactive applications like Kahoot! or Quizizz for assessments, thereby actively stimulating student engagement.

Integrating modal hypertexts into teaching Romanian language and literature within technological education represents an effective strategy for developing teachers' digital competencies. This approach not only optimizes the educational process but also contributes to transforming teachers into facilitators of digital learning, capable of creating interactive educational experiences relevant to students' future professional lives.

Modal hypertext can best be described as digitally accessible text where literary content (for example, Ion Creangă's *"Povestea lui Harap-Alb"*) is interpreted in connection with concepts from automotive mechanics and road transportation (although similar connections can be made with concepts specific to each professional qualification). It includes hyperlinks to adaptations of literary works on YouTube, comprehension exercises on platforms such as Wordwall, Quizizz, Livresque, etc., online encyclopedias for author information, curricular resources specific to automotive mechanics and road transport, or other useful online resources for students' professional development. In essence, we consider modal hypertext as a transcurricular reading experience, accessing diverse supplementary information through links, enriching and facilitating active engagement with literary texts.

We have chosen to experimentally investigate the utility and effectiveness of this educational tool by using it during Romanian language and literature classes over the course of one school year. The modal hypertexts created for this experimental approach were compiled on a publicly accessible online platform, www.mecanici21.ro [15].

It should be emphasized that reading is an essential tool used from the earliest years of life, playing a fundamental role in developing imagination and creativity. Through reading, we gradually connect with and understand the surrounding world, shape our moral behavior, choose role models to follow, or identify negative examples. Reading allows us to feel, think, explore, and understand others, as well as ourselves.

Considering the graduate profile at each educational level, we can define reading competence as an ensemble of literary concepts, knowledge, abilities, and attitudes that manifest as a result of the reading process. Structurally, we have chosen to represent it synthetically as follows:

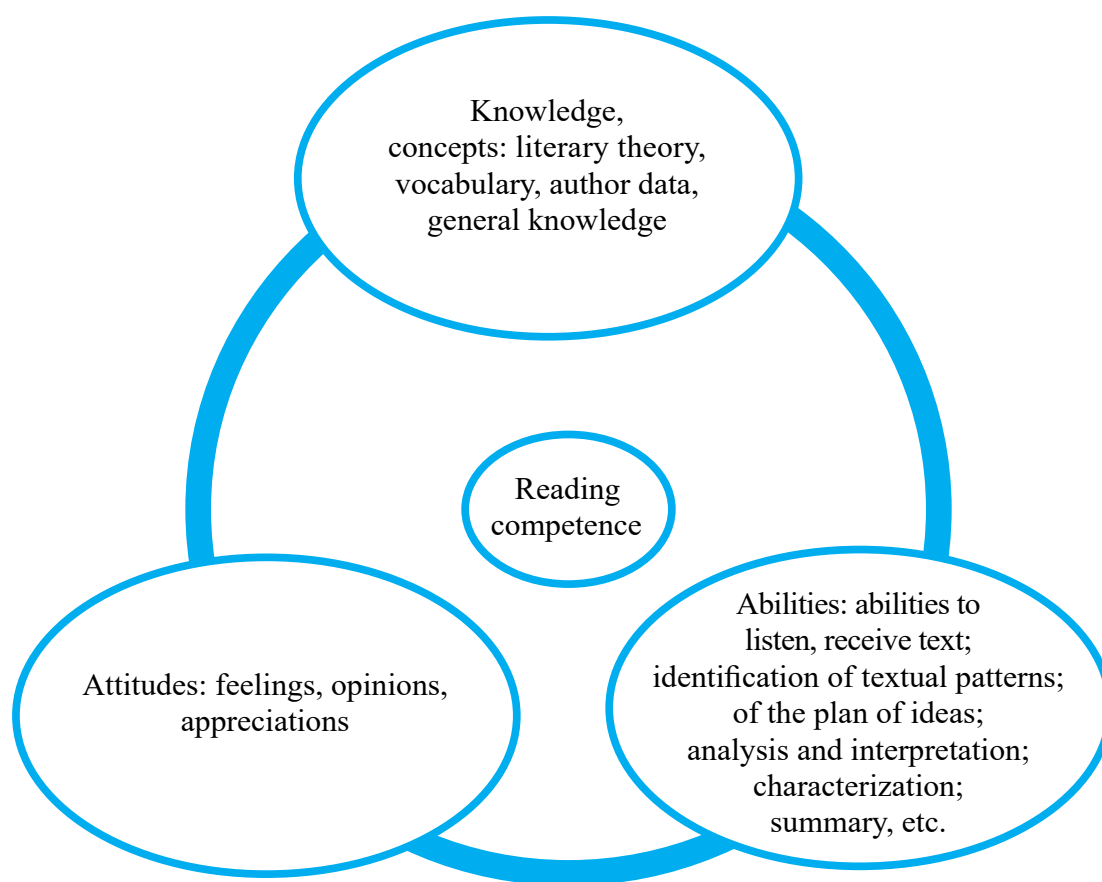


Figure 1. Structure of reading competence (own synthesis)

In order to construct our pedagogical approach, it was necessary to study specialized literature addressing reading, professional, and digital competencies (the targets of modal hypertext). This allowed us to establish a conceptual framework, beginning from Professor M. Marin's assertion that effective reading is not merely recognizing words but also involves meaning-making, critical interaction with the text, and developing a reflective attitude toward its message [11, p. 27].

According to the author, reading competence can be analyzed through three fundamental dimensions [ibid., p. 45]:

- Decoding information – involves recognizing words and understanding the literal meaning of the text. This stage is essential for vocational education students, as many encounter difficulties in identifying the structural and stylistic elements of a text.
- Interpretation – refers to the ability to construct meaning, make inferences, and connect the information read to personal experiences. Marin emphasizes that a competent reader is able to establish connections between the text and its cultural, historical, and personal context [ibid., p. 63]. This aspect is particularly important in vocational education, where reading must be related to students' technological or vocational fields.
- Valorization – implies relating the text to one's own values, opinions, and beliefs. According to Mariana Marin [ibid., p. 82], literary reading should be a transformative experience that shapes students' critical thinking and artistic sensibility. For vocational education students, text valorization can be facilitated by using interactive teaching strategies such as expressive reading, debates on current topics, or content specifically related to their professional qualifications.

Our experimental approach subsequently took new directions since, according to researchers V. Goraș-Postică and T. Cartaleanu [3, p. 102], developing reading competencies in vocational education must take into account three levels of development:

- 1. Operational level** – understanding written instructions, technical diagrams, and user manuals. Students must be able to decode information and apply it practically in workshop activities. This level is crucial

for the Automotive Mechanic qualification, where technical documentation plays a fundamental role in vehicle diagnostics and repairs.

2. Interpretive level – establishing connections between the information read and previously acquired knowledge. For instance, a student should be able to correlate a technical text about braking systems with prior practical experiences. Goraș-Postică [ibid., p. 89] argues that correctly interpreting information is essential for effective learning and the proper application of knowledge in new contexts.

3. Reflective and critical level – students must be able to assess the quality and relevance of the information read. This aspect is particularly important when choosing between different technical solutions for a repair. The formation of critical thinking in technical reading is supported by interactive teaching strategies, which encourage debate and text analysis [ibid., p. 134].

Everything gained meaning and applicability when the conclusions derived thus far from the literature review were correlated with the ideas of researcher M. Hadîrcă, who approaches communication competence from an integrated perspective, analyzing its formation and evaluation processes within various educational contexts. An essential dimension of communication competence is reading competence, which, according to the author, involves not only the ability to decode and interpret a text but also to reflectively and critically valorize it [7, p. 94-95].

Starting from the characteristics of reading comprehension competence identified by Hadîrcă, followed by the description of competence levels evaluated during text reading, we adapted these characteristics to reflect the specific context of vocational education.

These characteristics are structured progressively into four distinct stages: elementary, intermediate, advanced, and expert.

At the **elementary level**, the student can identify explicit information in a text but encounters difficulties in interpreting it, limiting themselves to mechanically reproducing content. In the context of using information and communication technologies (ICT), the student manages to access digital resources and modal hypertext but does not fully exploit their potential. Competence assessment at this stage is achieved through guided activities, focusing on identifying and recognizing basic information.

At the **intermediate level**, the student manages to extract and understand both the primary and secondary ideas of a text, making connections between different pieces of information. However, difficulties persist in deciphering implicit symbols and messages. Regarding the use of ICT resources, the student utilizes digital tools such as comparative tables, conceptual schemes, and online dictionaries to deepen understanding but does not fully leverage the potential of modal hypertext. Assessment focuses on the student's analytical and interpretative abilities, using educational platforms to verify comprehension.

The **advanced level** involves the student's ability to critically analyze texts, identify the author's intentions, and connect the information to personal experiences and interdisciplinary knowledge. At this stage, the use of modal hypertext becomes personalized, as the student develops collaboration and idea-sharing competencies on specific educational platforms. Assessment at this level involves complex activities such as argumentative essay writing and collaborative project development, applying knowledge in varied and interdisciplinary contexts.

The **expert level** is characterized by the student's full autonomy in interpretative processes, demonstrating the ability to make well-argued value judgments and synthesize complex ideas in original ways. Students at this level proficiently utilize digital resources, compare multiple sources, and are capable of creating and publishing original content on educational platforms. Assessment at this stage involves sophisticated methods, including in-depth critical analysis, case studies, and independent research, aiming to validate advanced comprehension and autonomous creative ability.

In the formative pedagogical experiment we proposed, we chose to use literary texts available in Romanian Language and Literature textbooks, particularly those by canonical authors included in the mandatory bibliography for the national Baccalaureate exam in Romania. Our intention was for these modal hypertexts to provide vocational students with a necessary tool to continue their studies in the higher secondary education cycle.

For instance, in the novel „*Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*” (*The Last Night of Love, the First Night of War*) by Camil Petrescu, a modal hypertext could explore connections between characters, war events, and the field of automotive mechanics. Students might, for example, access a hyperlink providing information about the mechanics of vintage cars used during the novel’s time period. Simultaneously, information about automotive parts and engine functioning could be linked to specific scenes from the novel. The modal hypertext designed for this novel could also include links to the curricular auxiliary resource „*Autovehicule rutiere*” (*Road Vehicles*) [15], enabling students to observe various components of contemporary vehicle engines and compare them to the transportation methods of the novel’s era.

The explicit purpose of using modal hypertext in analyzing the novel „*Mara*” by Ioan Slavici is to facilitate direct connections between literary texts and concrete applications relevant to students’ professional fields. For instance, in the scene where Mara presents her shop, embedding hyperlinks to the curricular resource „*Organizarea locului de muncă*” (*Workplace Organization*) [15] aims to familiarize students with practical principles regarding workspace ergonomics, technological documentation needed for efficiently organizing commercial activities, and safety regulations in workshops. Similarly, linking the literary text with the curricular auxiliary „*Exploatarea, diagnosticarea, întreținerea și repararea automobilului*” (*Vehicle Operation, Diagnostics, Maintenance, and Repair*) [15] and the chapter on „*Înregistrări contabile*” (*Accounting Records*) [ibid.] has the educational goal of developing economic and accounting skills, which are essential in any technical profession. Thus, students are guided towards an active reading experience anchored in real, professionally relevant contexts.

At the end of the experimental period of using modal hypertexts in class, statistical tests were conducted to identify significant differences between classes that employed this digital tool under the teacher’s guidance and those in which students were unaware of the platform hosting these modal hypertexts. We aimed to determine whether technology use and having modal hypertexts compiled in an easily accessible online platform could reduce the educational gap between urban and rural settings and lead to improved academic results, as well as to the development and formation –where applicable – of reading, digital, and professional competencies correlated with the eight key competencies.

Table 1. The sample of the pedagogical experiment

	High School 1 (experimental group)	High School 2 (CG1) (rural control group)	High School 3 (CG2) (urban control group)
Environment	Rural	Rural	Urban
Class A IX-a	2 tradițional	1 tradițional	1 dual
Number of students enrolled in the ninth grade	34 (of which 3 girls)	22 (of which 1 girls)	24 (of which 5 girls)
Number of students included in the sample in the tenth grade, when modal hypertexts were used	28 (34 enrolled, 2 transferred and 5 repeaters – of which 1 girls – after the first year of the experiment)	19 (22 enrolled, 3 repeaters after the first year of the experiment)	24 (24 submitted)
Teachers	2	1	1
Manager	2	2	1
Inspectori școlari	1 general school inspector, 1 inspector of specialized technical disciplines, 1 inspector of Romanian language and literature		

To validate the results obtained from using modal hypertexts, we conducted a statistical analysis using ANOVA tests and T-tests for comparing means between groups (experimental and control). The study sample consisted of three distinct groups (one experimental group and two control groups - urban and rural), with a clearly defined number of students for each school unit. The collected data included aca-

demographic averages in Romanian Language and Literature (LRO), Local Development Curriculum (CDL), overall averages, and specific indicators related to absenteeism (total and unexcused absences). The ANOVA test was employed to determine if differences between groups were statistically significant, while the T-test allowed us to identify the specific impact of the modal hypertext intervention on academic performance.

Preliminary observations revealed that students in the experimental group exhibited a greater improvement in academic performance compared to the control group, both in Romanian Language and Literature and the CDL subject. Specifically, the average score in Romanian Language and Literature increased more significantly in the experimental group, highlighting the benefits of the proposed educational intervention. This academic improvement was accompanied by a reduction in absenteeism, despite the experimental group initially recording more unexcused absences compared to the control group.

- The average score in Romanian Language and Literature (LRO) increased in both groups, but the experimental group experienced a greater increase (+1.29 points vs. +0.51 in the control group).

- The average score in Local Development Curriculum (CDL) increased significantly more in the experimental group (+0.96 points compared to +0.05 in the control group).

- The overall academic average was higher in the experimental group in the 2022-2023 academic year (7.26 vs. 7.09).

Absenteeism was also positively influenced, as follows:

- Total absences decreased in both groups, but more significantly in the control group (-9.41 compared to -30.54 in the control group).

- Total unexcused absences decreased more substantially in the control group (-10.72 compared to -25.75 in the experimental group), but the experimental group initially had a higher number of absences.

A clearer picture of the evolution of reading competence among students in the experimental group can be observed by examining the following table:

Table 2. Statistical situation of the evolution of the students in the experimental sample

Level / Experimental Stage	Originally		Final	
	Experimental Group	Control group	Experimental Group	Control group
Elementary	5	CG1 = 2 CG2 = 0	0	CG1 = 0 CG2 = 0
Medium	22	CG1 = 16 CG2 = 13	0	CG1 = 2 CG2 = 0
Advanced	1	CG1 = 1 CG2 = 11	20	CG1 = 13 CG2 = 14
	0		8	
Expert	0	CG1 = 0 CG2 = 0	8	CG1 = 4 CG2 = 10

Statistical analyses, including T-tests and Pearson correlations, confirmed the significant positive impact of modal hypertext on student competencies, particularly within the Local Development Curriculum (CDL). Although not all T-test results were statistically significant, the overall trends suggest that the intervention promoted genuine progress among students in the experimental group. Pearson correlations revealed that improvements in performance in Romanian Language and Literature strongly indicated overall academic progress, while reduced absenteeism negatively correlated with academic performance, thus confirming the indirect benefits of modal hypertext on student motivation and participation. In conclusion, these findings support the initial hypothesis, indicating that modal hypertext effectively contributes to the development of students' reading and general competencies.

These results reinforce the hypothesis that modal hypertexts have positively impacted students' reading and general competencies while simultaneously reducing absenteeism.

Analyzing the results of both theoretical and experimental research allowed us to outline *the profile of vocational education students who used modal hypertexts to develop their reading competencies* (in accordance with the developmental levels of reading, professional, and digital competencies):

At the **operational level**: correctly interprets technical and literary texts; recognizes and applies key terms in new contexts; efficiently identifies the main ideas in studied texts; uses specific digital tools for quickly decoding texts; independently navigates modal hypertexts to find relevant information.

At the **interpretive level**: correlates literary and technical information within professional contexts; uses digital resources (comparative tables, conceptual diagrams, online dictionaries) to deepen text comprehension; makes logical inferences among different textual elements presented in hypertexts; applies information from reading to solve practical problems specific to their professional qualification.

At the **reflective and critical level**: conducts complex critical analyses of texts, formulating well-argued judgments; autonomously applies advanced digital learning methods and contributes original content to educational platforms; synthesizes essential ideas from multiple digital sources; develops proactive attitudes towards continuous learning and professional development.

Thus, graduates trained through the use of modal hypertext are well-prepared for effective integration into the labor market and for lifelong learning, being capable of effectively and innovatively combining reading, digital, and professional knowledge.

Additionally, we were able to establish several conclusions regarding modal hypertext as a digital means for developing reading competencies among vocational education students.

Modal hypertext stands out through its capacity to create explicit and relevant connections between literary content and technical or professional knowledge. This approach enables vocational students to perceive literature's direct relevance to their professional training and significantly contributes to developing critical and analytical thinking. Moreover, modal hypertext enhances students' motivation since the presented cross-disciplinary connections closely relate to their professional reality. Lastly, easy and quick access to diverse interactive educational resources increases the efficiency of the learning process and fosters students' autonomy.

Regarding the originality and innovative contribution of this educational tool, we note that, unlike traditional hypertexts, modal hypertext does not limit itself to non-linear information exploration but introduces an explicitly interdisciplinary and cross-curricular dimension. It deliberately connects literary content with technical and practical notions specific to professional qualifications. Consequently, reading becomes directly relevant to the real and professional context of vocational students, actively stimulating their motivation and engagement in learning.

Characteristics granting uniqueness to modal hypertext include:

1. Explicit cross-curricular integration – connecting Romanian literature with technical subjects (in our case, automotive mechanics and road transportation), which is certainly an uncommon yet highly valuable approach, particularly in vocational education.
2. Access to diverse and clearly specified digital resources – video adaptations (YouTube), interactive comprehension exercises (Wordwall and similar platforms), online encyclopedias (Wikipedia), and curricular resources specifically tailored to professional qualifications.
3. Clearly defined pedagogical purpose – simultaneous and integrated development of reading, digital, and professional competencies in an effective and appealing manner for vocational school students.
4. Anticipated educational impact and arguments concerning its relevance for developing professional competencies.
5. Teachers can select resources which answer to the students' real needs, ranging from academic and professional skill development to addressing specific health-related educational requirements.

Conclusion

In conclusion, we emphasize that this particular approach to hypertext constitutes a valuable educational innovation, especially within vocational education. Students in this field require not only strictly

technical and professional competencies but also transversal skills – reading and digital – that facilitate a deeper understanding of the broader professional and cultural context. Thus, modal hypertext can serve as an effective pedagogical practice within both Romanian and international educational contexts, particularly given its pedagogical relevance and added interdisciplinary value.

Bibliography:

1. *Annex no. 2 to the Order of the Minister of National Education no. 4.923/2013 on the organization and conduct of the national baccalaureate exam — 2014.*
2. BOLTER, J., D. *Writing Space. Computers, Hypertext, and the Remediation of Print* New York: Routledge. 2001. 248 p. e Book ISBN: 9781410600110. Available: <https://doi.org/10.4324/9781410600110> [Accessed: 24.03.2025].
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord.) et. of. *Skills training through interactive teaching strategies*. Chisinau: Combinatul Poligrafic. 2008. 204 p. ISBN 978-9975-97-634-3
4. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *The formation of professional competences through the development of critical thinking*. Chisinau: CE PRO DIDACTICA. 2017. Available: <https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/03/Gandirea-Critica.pdf> [Accessed: 12.03.2025].
5. DOWNES, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council Canada. 2012. ISBN: 978-1-105-77846-9. Available: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf [Accessed: 24.03.2025]
6. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. *Training of professional competences in the current context of higher education*. In: *Studia Universitatis Moldaviae* (Educational Sciences Series), 2013, no. 5(65), pp. 31-36. ISSN 1857-2103. Available: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/30011 [Accessed: 11.03.2025].
7. HADÎRCĂ, M. *Communication competence: Conceptualization, training, evaluation*. Chisinau: S.C. Garomont-Studio S.R.L. 2023. ISBN:978-9975-162-54-8.
8. LANDOW, G., P. *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, US: Johns Hopkins University Press. 1992. ISBN: 978-0-8018-4281-9.
9. HANDLEY, R. *Digital technology and the disengaged student: Enhancing the motivation of students with behaviour needs*. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2. 2014. Available: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [Accessed: 24.03.2025].
10. HAYLES, K. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Electronic Literature: New Horizons for the Literary. Indiana, US: University of Notre Dame Press. 2008. ISBN 978-0-268-03084-1. 978-0-268-03085-8.
11. MARIN, M. *Didactica lecturii. The student-literary work interaction from the perspective of literary-artistic attitudes and values*". Arad: Aurel Vlaicu University Publishing House. 2013. ISBN 978-973-752-923-5.
12. PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. Part 2: *Do they really think differently?*. *On the Horizon*, vol. 9, n. ° 6, 2001. pp. 1–6. Available: TWO: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843> [Accessed: 24.03.2025].
13. SIEMENS, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2. 2005. Available: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [Accessed: 24.03.2025].
14. *Standard of professional training, professional qualification: Motor mechanic, level 3, field of professional training: Mechanics. Annex no. 2 to OMENCS no. 4121 of 13.06.2016.*
15. <http://mecanici21.ro>

Data about the authors:

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Habilitated PhD in Pedagogical Sciences, University Professor, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University.

ORCID: 0000-0001-9096-621X

E-mail: vpostica@prodidactica.md

Lucica CROITORU, PhD student in the Doctoral School of Humanities and Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University.

ORCID: 0009-0007-6312-0367

E-mail: looloo1109@gmail.com

Presented: 28.02.2025

CZU: [378.048:811.135.1`243]:378.4(478)

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_03](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_03)

LEVEL OF COMMUNICATION COMPETENCE IN ROMANIAN LANGUAGE AMONG NON-NATIVE GRADUATE STUDENTS FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA: ASPECTS OF MONITORING AND EVALUATION

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,

Moldova State University

Silvia NASTASIU,

„Nicolae Testemițanu” State University of Medicine and Pharmacy

The study presents the results of a recent investigation carried out at *Nicolae Testemițanu* State University of Medicine and Pharmacy in Chisinau, Republic of Moldova. It aims to evaluate the self-perceptions of non-native medical students regarding their level of communication in Romanian, both as the official state language and as a tool for professional and civic integration. Communication skills were analyzed in relation to the official provisions of the National Romanian Language and Literature Curriculum, which formed the basis of the training for the graduate students who are now medical students. The analysis also considered the increasing institutional demands placed on them for their subsequent socio-professional integration within the country.

Keywords: *curriculum, Romanian language, communication skills, foreign language graduates, higher medical education.*

NIVELUL COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ A ABSOLVENȚILOR ALOLINGVI DIN R. MOLDOVA: ASPECTE DE MONITORIZARE ȘI EVALUARE

Studiul de față prezintă rezultatele unei investigații realizate recent în cadrul Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Chișinău, Republica Moldova, care a vizat auto-evaluarea percepțiilor studenților medici alolingvi față de nivelul de comunicare în limba română, ca limbă oficială a statului, dar și ca instrument de integrare profesională și civică. Competențele de comunicare s-au analizat în raport cu prevederile standard din Curriculumul național de Limba și literatura română, în baza căruia s-au pregătit absolvenții, actuali studenți medici, dar și conform cu exigențele instituționale crescânde față de acestea, pentru integrarea ulterioară a vorbitorilor în contextul socioprofesional din țară.

Cuvinte-cheie: *curriculum, limba română, competențe de comunicare, absolvenți alolingvi, învățământ medical superior.*

Introduction and Research Context

According to the educational ideal established by the Education Code, the learning process in the Republic of Moldova aims to “build a resourceful personality, capable of self-development, possessing a system of knowledge and skills, an independent opinion and action, and openness to intercultural dialogue, in the context of both national and universal values” [2].

Competency-based education, which focuses on both students and teachers, introduces several new dimensions. These include “developing skills in learners such as independent problem-solving, forming individual experiences in addressing cognitive or communicative issues, closely monitoring the achievement of intended goals, and giving new meaning to the learning process... [4].

The National Curriculum outlines the fundamental objectives for the Romanian Language and Literature subject in educational institutions that teach in the languages of national minorities. These objectives aim

to develop students' communication skills, promote national and universal values, and optimize linguistic and reading experiences in diverse communication contexts to facilitate socio-professional integration [p. 7]. From a legal and theoretical perspective, this is a clear and achievable goal. However, it is, at present, only partially and superficially reflected in the verbal and social behavior of non-native graduate students. The same document specifies that students' linguistic education in these institutions should be achieved through a wide range of communicative acts - sequences produced by the speaker with specific communicative intentions. This approach provides students with numerous opportunities to use the language in particular communication situations [Ibidem, p. 10]. The integrative concept of the discipline capitalizes on intercultural, intra- and interdisciplinary processes, based on the interconnected 4C elements: content, communication, knowledge, and culture. Therefore, language and literature learning are not ends in themselves but means of acquiring knowledge about culture, customs, national traditions, behavioral norms, and both national and universal cultural values [Ibidem, p. 4].

As being part of the ongoing process of monitoring and updating the National Curriculum (as is commonly done in many countries, approximately every ten years) [Cf. 6], we conducted a small-scale study involving high school graduates and first-year medical students from a specialized university in the Republic of Moldova. The research used a questionnaire with a variety of items. The aim of the study was to assess students' self-evaluation of perceptions as well as their cognitive-behavioral (verbal) abilities. These students were required not only to study all subjects in Romanian (LR) but also to begin practical training and professional integration, using Romanian as the primary tool for communication with the majority of patients. Additionally, they had to apply Romanian in all other areas related to the medical profession, starting with completing medical records and extending to praxiological research, which involves skills necessary for obtaining various professional qualifications.

Local and University Curricular Framework

The content of the curricular units - personal environment, educational environment, social environment, and cultural environment - is oriented towards achieving the established level of proficiency in learning Romanian as a non-native language, aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (Class X - B2.1, Class XI - B2.2, Class XII - B2.3). In this context, we recognize both the regulation and facilitation of the teaching process, engaging educational actors within the national and European political and socio-cultural contexts. Additionally, higher education serves as a clear step toward achieving an advanced level of Romanian language proficiency for allophone citizens (C1 and C2), at least in terms of comprehension and oral expression.

The main objectives of higher medical education in the Strategic Development Plan of *Nicolae Testemițanu* State University of Medicine and Pharmacy for the period 2021-2030 (usmf.md/ro) are as follows: „Improving, innovating, and enhancing the quality of the educational process at all levels of study through the maintenance and development of educational provisions, adjusting training from the perspective of competence development, and increasing attractiveness and competitiveness both nationally and within the European context” [8].

Under its development strategy, *Nicolae Testemițanu* SUMPh is a higher medical education institution that, through professional training, steadily contributes to the acquisition of theoretical knowledge specific to the medical field, the development of professional and transversal competencies, and practical skills. It also focuses on “the formation of fundamental skills for education and self-development throughout life, fostering teamwork and effective communication skills.” The university aims to develop critical listening competences, evidence-based medicine skills, personalized care, and the use of information technologies, while transmitting moral, ethical, and social behavior values necessary for the respective professional activity. At the same time, it promotes the discovery, knowledge, and preservation of national values, as well as those of other people living in our country.

Thus, curricular remodeling for each study program encompasses both content and the pedagogical process itself, with student-centered education and the development of both theoretical and practical skills becoming core principles of the training system [9]. In this context, the main goal of the medical university

curriculum is to emphasize interdisciplinary and interprofessional approaches that integrate fundamental sciences, clinical studies, and public health. This ultimately prepares highly qualified specialists for both national and international medical and pharmaceutical fields. The Romanian Language course (for native allophone students) at *Nicolae Testemițanu* SUMPh aims to foster and continually develop communication competencies in Romanian while gradually introducing students to Romanian medical terminology, an essential precondition in developing professional competencies [4].

Findings on the Self-Assessment of Communication Competence in the Romanian Language

The present study aimed to assess the level of communication competence in the Romanian language among non-native graduate students in the Republic of Moldova. This was accomplished by administering a questionnaire (17 items) to 9 groups of first-year non-native medical students, totaling 98 respondents from the Faculties of Medicine, Dentistry, and Pharmacy at *Nicolae Testemițanu* SUMPh. The respondent sample consisted of 34.7% men and 65.3% women, with the majority of participants (82.7%) aged 19-20 years.

Based on the Curriculum of the Romanian Language course for non-native students and the Common European Framework of Reference for Languages, the topics were designed to begin at the B2 level. The respondents self-assessed their proficiency in the Romanian language as shown:

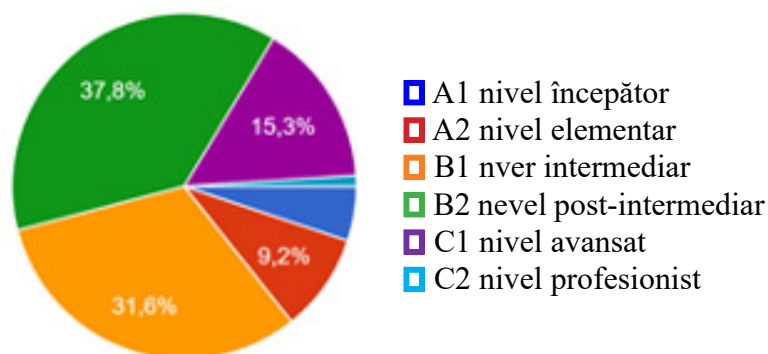


Figure 1. Self-assessment of the Level of Proficiency in the Romanian Language (LR)

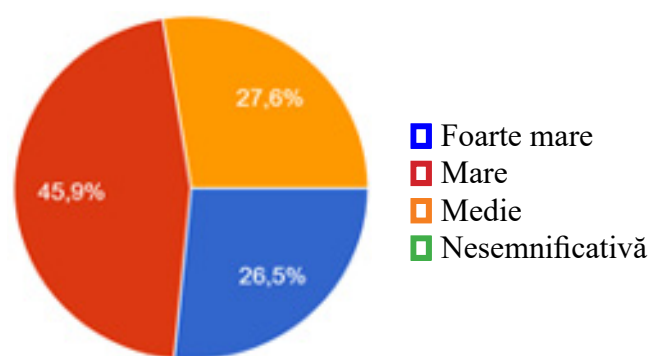


Figure 2. Contribution of SUMPh to the Development of Communication Competence in the Romanian Language

From the diagram above, it can be observed that 15.3% of respondents possess a C1 level of proficiency in Romanian, 7.8% self-assessed their proficiency at the B2 level, 31.6% rated themselves at the B1 level, and 9.2% at the A2 level. Thus, the level of preparation among the graduate students and their adherence to the official curricular requirements is intermediate, as 17% of them exceed the levels outlined above. This situation would not be concerning if these students were not considered „the best of the best.” On the other hand, it is important to take into account the expectations regarding the professional competencies they are expected to acquire, which should be applied, including through the use of the Romanian language.

Among the integrated skills of communication competence in the Romanian language, the highest-rated skill, with over 90% of respondents, is reading comprehension, followed by listening comprehension. Next is verbal communication, rated at 80.6%, while writing skills received the lowest score, with 75.5% among

the surveyed students. This situation is significant, as it highlights the current needs acknowledged by the students, which are essential for designing and implementing teaching methods in university classrooms, as well as for practical activities in hospital settings.

Despite the great efforts made by the *Nicolae Testemițanu* SUMPh management to create favorable conditions for studying Romanian, only 26.5% of respondents consider the university's efforts to be “very high,” while 46.9% rate them as “high,” as illustrated in the diagram below. We believe this provides a useful signal for the institution's management and teaching teams, as students are increasingly aware of their

own level of proficiency in the Romanian language, as well as the professional needs that can conflict with their personal and civic needs.

In response to the question, “Which of the factors listed below helped you most in advancing your knowledge of the Romanian language?”, respondents identified the primary role of school, followed by the university, friends, and family. Based on our own teaching experience and direct interactions with students, we can confirm that, in many ways, the official requirements set by state policy and the official curriculum support their importance, even though many students come from mixed families where, at home, on the street, or with their friends, they speak Russian.

Regarding the use of Romanian in their professional careers and the understanding of its crucial importance, the situation, according to medical students, is as follows: very high – 42.9%; high – 40.8%; medium – 15.3%; and very low – insignificant. However, over the course of their studies, in longitudinal research, attitudes do change. However, the initial outlook is not so optimistic, which is why the combined efforts of all participants are so significant.

The observations mentioned above are confirmed by the percentage derived from the responses to the question, „How interested and motivated are you to possess a cultured, literary expression in the Romanian language?” As a result, 51.1% of respondents selected „very high,” and 40.8% chose „high,” indicating that Romanian is becoming increasingly manageable as a professional tool and a means of cultural and civilizational expression for the majority of the population. This trend is influenced both by the ongoing influence of the Russian language and, more recently, by English over the past two decades. As stated, “The cultivation of language will always be necessary or relevant as long as we have something to cultivate – our everyday language” [5, p. 5].

In this „unfavorable or even friendly” context, viewed from both a pragmatic and sociolinguistic perspective, 51% of respondents consider the effort to master Romanian at university to be „very high” while 41.8% rate it as „medium”. Furthermore, 52% of respondents rated the conditions for professional development through the Romanian language at the university as „very high,” and 36.7% rated them as „high” as shown in the diagram below.

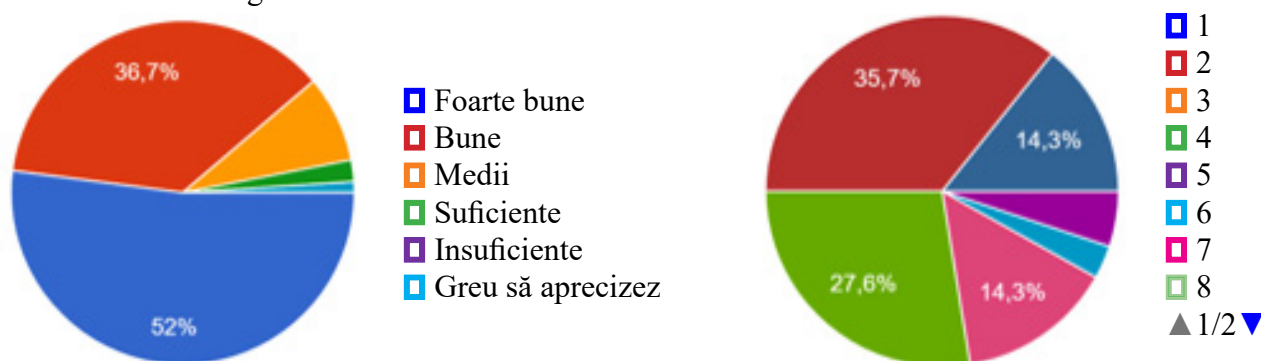


Figure 4. Self-Assessment of Romanian Language Proficiency by Medical Students

In response to the question, „What grade do you believe you deserve in Romanian as a compulsory university subject?”, 35.7% of respondents felt they deserved a grade of 10; 14.3% rated themselves a 9; 27.6% rated themselves an 8; and 14.3% self-assessed with a grade of 7. This suggests an overestimation or overly positive self-image, with a high degree of subjectivity. This becomes evident when comparing their self-assessments with the official university report on their academic performance for the academic year 2023-2024. Among 140 non-native students from the Faculty of Medicine 1, only 5 students received a grade of 10 (3.6%), 38 students received a grade of 9 (27.1%), 43 students received a grade of 8 (30.7%), and 30 students received a grade of 7 (21.4%).

Among the reasons provided by respondents for their grades, the following can be identified: „I know Romanian very well; I use Romanian frequently in my daily life and can communicate without significant issues; I did not know Romanian before university, but thanks to the university, I have improved my language skills; I do not know Romanian very well, but I try hard, which is why I believe I deserve this grade;

I think that grade 8 reflects my actual linguistic ability, but I understand the language at a grade 9 level; I have a greater knowledge of the language, but I am afraid to use Romanian because I am concerned that people will not understand me; my knowledge of Romanian is not very good; I believe I have made significant progress throughout the course; I scored a 7 on the Baccalaureat exam, and my level has improved at university, which is why I believe I can achieve grade 8; I make pronunciation errors and do not always understand what is being said; in my opinion, the contribution I have made to understanding, learning, and the desire to learn Romanian at a higher level for my personal development justifies this grade, as the Romanian language is an essential aspect of my career and life; I self-assess with a grade of 7 because I understand what I read or hear, but I still find it difficult to speak in Romanian; I am interested in learning Romanian and strive to improve because I do not know the language well; I make great efforts to achieve good results; I do not believe I know Romanian excellently, but I am doing my best” etc.

Thus, we derive very few substantial qualitative arguments in favor of very high proficiency in the Romanian language, with most responses focusing on a generally moderate level of self-assessment and the progress made or perceived at university. Additionally, the necessity of these communication competencies is understood by the students.

In response to the question, „What kind of problems have you encountered during this year (as a first-year student of initial training) in the process of learning and practicing the Romanian language?”, the majority of respondents stated that they did not encounter any problems, while some listed the following: shortage of time; learning new words; the level of language proficiency, with expectations being higher than my current knowledge of the language; my linguistic potential, which makes learning difficult; many new words; the language barrier; too much to learn; difficulties in formulating my thoughts and questions in Romanian; problems with memorizing words, phrases, texts, etc. We conclude that students face common issues similar to those encountered in other fields of study and during primary school years, as well as specific challenges related to verbal linguistic competencies. These challenges, when identified and verbalized, can be more effectively addressed through systematic effort, study, and communication practice across various registers, from colloquial to formal academic language.

Moreover, communication competence in the Romanian language is currently regarded as a critical social value. Its cultivation is a fundamental objective of national education and, more specifically, of medical education, where effective communication forms the foundation of professional relationships - between doctor and patient, doctor and doctor, or doctor and society. Thus, learning Romanian medical terminology is a crucial step in preparing students for integration into academic and professional environments [7].

The development of Romanian language communication skills in institutions involves the use of various teaching, learning, and assessment techniques and methods to enhance motivation and improve the learning of medical language. This includes a range of practical communicative activities focused on reception, production, and interaction. Drawing on my teaching experience and over 20 years of systematic scientific and praxiological investigations conducted in collaboration with other colleagues of the teaching team, I have identified communication acts as particularly significant. These acts, structured in the figure below, have shown greater receptivity among students. Their impact is reflected positively in the development of both every day and professional language skills among medical students.

Table 1. Communicative Activities Involving Reception, Production, and Interaction

Communicative Activities Involving		
Reception in the Process of:	Production/Creation of:	Interaction Based on:
Making up of group or individual projects	Medical dialogues	Case studies
Presentation of texts, instructions, etc.	Discussions on various topics	Role play medical dialogues
Comprehension tasks on communication contexts, various types of speech acts, etc.	Texts, instructions, recommendations, advice, including audio/video recordings	Discussions with colleagues, friends, patients, etc., Romanian speakers

Among the students' proposals for optimizing their knowledge of the Romanian language, the following suggestions were identified: *more frequent application of ICT tools*, including activities on interactive online platforms and the use of educational applications to make lessons more interactive and facilitate individualized learning; *greater involvement in creative projects* that allow students to use the Romanian language while applying their creativity; *ongoing engagement in professional discussions and debates*, including the promotion of classroom discussions on diverse topics to enhance speaking and argumentative skills in Romanian; *provision of constructive feedback*, with detailed, personalized, and constructive comments on written work, emphasizing strengths and areas for improvement; and the inclusion of *video sequences during lessons*, using recordings of everyday Romanian language use, including content from virtual spaces and social media platforms popular among young people.

This is highly important, as shown by the responses to the multiple-choice question regarding the *language you commonly use to study and access resources for the main university subjects*: Russian was the primary choice for 90.8% of students, followed by Romanian (17.3%), English (over 5%), and Turkish, Gagauz, and Bulgarian (slightly above 1% for each). A similar pattern emerged in responses regarding the *language students commonly use for daily cultural reading and information acquisition*: Russian is used by 95.9% of students, while 19.94% additionally use Romanian, over 5% use English, and Turkish, Gagauz, and Bulgarian are each used by slightly above 1%.

However, since the language of instruction is Romanian, the percentage of students who use *Romanian for academic purposes* is low, considering our multicultural and multilingual environment, particularly in the context of globalization and an open society (K. Popper). Still, its usage remains significantly below the level required for academic and professional excellence. Furthermore, when asked, „Which ethnicity's culture have you become most familiar with during this academic year?”, students responded: Romanian/Moldovan – 58.2%, Russian – 33.7%, followed by Ukrainian, Arab, Gagauz, Bulgarian, and others.

Conclusions and Recommendations

As a result of this study, we emphasize the importance of developing both oral and written competencies, as well as reading skills, among medical students, despite certain challenges in the academic process. These challenges arise from gaps in general education and the „lack of a clear necessity” for interpersonal and professional communication among non-native speakers. To improve pedagogical conditions and raise institutional standards, while emphasizing the relevance of both theoretical and practical knowledge of the Romanian language, collaboration between philology professors and medical colleagues from various specialties must be expanded. This should include more collaborative activities in the classroom, as well as in other professional contexts.

Moreover, extracurricular activities - such as conferences, scientific symposiums, masterclasses, workshops on medical topics, and cultural, artistic, recreational, and social events - should be promoted. Teachers' involvement should be facilitated through collaboration, interconnections, teaching tasks, and joint projects (both formal and non-formal education) conducted together with native-speaking students. These initiatives could add significant value to the communicative act in its entirety.

In conclusion, social and professional integration through the Romanian language, facilitated by the official social context as well as the academic and cultural environment, and supported by an individual's recognition of the need for continuous development, can help medical students achieve an advanced level (C1 and C2) across all items defined by the Common European Framework of Reference, as well as by curricular documents. Virtual communication, in this context, can be beneficial when it involves verbal expression exercises. However, it can also inhibit open expression if the device becomes addictive and replaces direct, face-to-face human relationship.

Bibliography:

1. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și cercetării, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf

2. *Codul Educației al Republicii Moldova*, 2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. *Curriculum național. Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale*. Clasele X-XII, Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_rom_liceu_alongv.pdf
4. *Curriculum la disciplina Limba română pentru studenții autohtoni alolingvi*, USMF „Nicolae Testemițanu”, 2023.
5. GUȚU, VI. *Filtre. Articole de cultivare a limbii*. Chișinău: Cartier Popular, 2022. 382 p. ISBN 978-9975-86-598-2.
6. GUȚU, VI. *Conceptual Framework of Current School Curriculum Monitoring*. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științele Educației*, nr. 5(175), Chisinau, 2024, pp. 3-9. ISSN 1857-2103.
7. NASTASIU, S., *Contribuții didactice la optimizarea relațiilor de comunicare medic-pacient. Ghid metodologic la Disciplina Limba română pentru studenții alolingvi*, Warsaw: RS Global Sp.z OO., 2020, 80 p., DOI: 10.31435/rsglobal/022. ISBN 978-83-958980-4-4. Disponibil: <https://monographs.rsglobal.pl/index.php/rsgl/catalog/view/24/23/85-1>
8. *Plan-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I), de master (ciclul II) și integrate*, Ministerul Educației, ordinul nr.120 din 10.02.2020: Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_8.pdf
9. *Planul strategic de dezvoltare a Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova în perioada 2021-2030. Aprobat de către Senatul USMF „Nicolae Testemițanu”, Proces-verbal nr. 5/4 din 27.05.2021*

N. B.: The paper was carried out within the State Subprogram „Theory and methodology of continuous and cyclic monitoring and development of school curriculum”, cod 01.14.01.

Data about the authors:

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Habilitated PhD in Pedagogical Sciences, University Professor, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University.

ORCID: 0000-0001-9096-621X

E-mail: viorica.goras@usm.md

Silvia NASTASIU, PhD of Education Sciences, Associate Professor, Center for pre-university studies and language education, „Nicolae Testemițanu”; State University of Medicine and Pharmacy.

ORCID: 0000-0001-9010-4062

E-mail: silvia.nastasiu@usmf.md

Presented: 05.12.2024

CZU: 374.7.013.83:811.1/9:004

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_04](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_04)

PRAXIOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ADULTS THROUGH THE USE OF ICT

*Angela SÎRGHI,**„Nicolae Testemitanu” State University of Medicine and Pharmacy**Maia ȘEVCIUC,**Moldova State University*

In the context of current challenges that profoundly influence society and the economy, the development of foreign language communicative competence in adults becomes crucial from multiple perspectives: intercultural communication, opportunities for personal and professional growth, as well as access to resources and information necessary for a global vision. The study on the integration of ICT in education highlighted their potential in the process of learning a foreign language, facilitating the expansion of adults' sociocultural knowledge and contributing to overcoming psychological barriers related to the use of language as a communication tool. The research demonstrated that information and communication technologies support the integration of adult learners in a linguistic environment, providing them with access to authentic materials adapted to their interests, as well as the possibility of interacting online with professional communities or other adults.

Keywords: *adults; communicative competence; information technologies; learning needs.*

ASPECTE PRAXIOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA STRĂINĂ LA ADULȚI PRIN UTILIZAREA TIC

În contextul provocărilor actuale care influențează profund societatea și economia, dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine la adulți devine crucială din multiple perspective: comunicarea interculturală, oportunitățile de creștere personală și profesională, precum și accesul la resurse și informații necesare unei viziuni globale. Studiul privind integrarea TIC în educație a evidențiat potențialul acestora în procesul de învățare a unei limbi străine, facilitând extinderea cunoștințelor socioculturale ale adulților și contribuind la depășirea barierelor psihologice legate de utilizarea limbii ca instrument de comunicare. Cercetarea a demonstrat că tehnologiile informaționale și de comunicare sprijină integrarea formabililor adulți într-un mediu lingvistic, oferindu-le acces la materiale autentice adaptate intereselor lor, precum și posibilitatea de a interacționa online cu comunități profesionale sau alți adulți.

Cuvinte-cheie: *adulți; competență de comunicare; tehnologii informaționale; nevoile de învățare.*

Introduction

Nowadays, when the world is facing unprecedented challenges that exert a profound impact on the society and economy, developing foreign language communicative competence in adults is of significant importance from several perspectives:

- a) intercultural communication, being an essential tool to communicate and interact with people from other cultures and countries, providing openings to new experiences and perspectives;
- b) career and personal development opportunities, or in the context of a global economy, many companies and organizations hire specialists who can communicate in a foreign language, thus contributing to promotions and international collaborations;
- c) access to resources and information, allowing their exploration and understanding, contributing to obtaining a global perspective.

Thus, we point out that the development of communicative competence in the foreign language in adults plays an important role in the process of adapting to today's megatrends. In response to the challenges of the current social and economic evolution, we see the tendency to reassess skills and strengthen lifelong learning.

The actuality of this research is also determined by the fact that, with the rapid development of information and communication technologies, adult participation in learning activities is increasingly becoming a necessity to keep up with the constantly changing socio-professional challenges. Thus, education and continuous learning of adults becomes mandatory, due to external pressure, although not always formal [38].

Developing foreign language communicative competence represents a challenge for both educators/teachers and learners. Currently, learners rely on a wide variety of virtual tools to develop such a skill. Information and communication technologies have greatly enhanced the value of digital educational resources. The Internet has shifted the paradigm of teaching and learning and has posed challenges to everyone involved in the educational system. With nearly ubiquitous Internet access, the promise of technology to improve learning is greater than ever. Revolutionary developments in technology are also bringing about radical changes to how adult learners acquire information, offering them enriched learning opportunities and experiences, replicating the skills of 21st-century education.

In the attempt to keep up with the demands of today's society and to take advantage of technological advances, the use of ICT resources in the educational process to provide effective content and respond to the needs of the adult learners becomes a necessity. At the same time the use of ICT in language learning is becoming increasingly common, either as a complement to traditional teaching methods or as the only means of learning.

Theoretical background

The issue of developing communicative competence, aimed at explaining its complexity and relevance in the pedagogical context, has been researched and presented in their works by a series of researchers, including: N. Chomsky [12]; D. Hymes [28]; M. Canale și M. Swain [10]; S. Savignon [37], T. Callo [8]; T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică [11].

The methodological approach to the development of communicative competence in a foreign language can be found in the works of the following authors: G. Brown [3]; G. Cook și G. Hall [16]; R.A. Comper-nolle și A. Lawrence [15]; A. Afanas [2]; A. Budnic [5]; G. Burdeniuc [6]; G. Grădinari [26]; A. Solcan [40]; L. Petriciuc [34] etc.

On the other hand, the issues related to the work out, application and development of modern information and communicative technologies have been studied in their works by scientists from different countries, such as: J.M. Marcelino [31], M. Cambell [9], R. Abel [1], Ch. R. Graham [25] and others. In their research, they paid special attention to the process of optimizing and developing the education system through ICT.

Certain aspects related to the development of the methodology for computerizing the educational system in the context of globalization and mass communication have been theoretically addressed in their works by the following authors: R. C. Clark and R. E. Mayer [13], G. Dudley [20], B. Ghirardini [24], Y. Kalontarov [43] and others.

Issues related to the use of information and communication technologies, as well as professional competence development through ICT, have been addressed from various perspectives and scientifically grounded by established authors: Vl. Guțu, V. Pâslaru, E. Grău [27], V. Gh. Cojocaru, V. Cojocaru [14], D. Patrașcu [33], S. Corlat, G. Karlsson [17], M. Paiu [32], T. Croitor-Chiriac [18], R. Dumbrăveanu, V. Pîslaru, V. Cabac [21].

Carrying out the retrospective analysis, we find that the development of foreign language communicative competence in adults through the use of ICT is not the subject of distinct research. In our vision, the systemic approach to developing English language communicative competence in adults through ICT entails: building knowledge in order to allow each formable to develop greater flexibility and awareness of the communicative and linguistic level; flexibility in the transmission of information; the possibility to learn at your own pace, using the available resources according to the individual style of assimilation of information

and the available time; the transmission of information, using various means, thus considerably facilitating the learning process [38].

Based on the analysis of the contributions in the research of the given topic, but also of the mentioned contradictions, we formulated the research problem: What are the theoretical and methodological guidelines for developing foreign language communicative competence (English) in adults through the use of ICT?

Conceptual and Methodological References of Developing Foreign Language Communicative Competence in Adults through the Use of ICT

The research proposed by us will take place at the level of the beneficiary of the education process, aiming, in this respect, to conceptualize and develop the foreign language communicative competence in adults, with the application of a participatory educational training, through the use of ICT, based on authentic educational principles, including the principle of self-regulation.

The approach of the research problem is based on a system of fundamental theories that are based on four currents in adult education and their application in educational practice: behaviorist (E.C. Tolman [41], D.F. Skinner [39]), humanist or personalist (C. Rogers [36]), critical (P. Freire [23]), constructivist (J. Piaget [35], L. Vâgotski [42], J. Bruner [4], L. Doise, G. Mugni, A.-N. Perret-Clermont [19]).

A theoretical and methodological dimension of our research are the theories of M. Knowles [29], who theorized the way adults learn and described adult learning as a self-directed process of investigation; the theories of N. Chomski [12] and D. Hymes [28] on the problem of conceptualizing communicative competence. In the conceptual positioning of the research theme we relied on the theories of D. Kolb [30], which provide a holistic theoretical framework on experiential learning.

The conceptual approach of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT, involves the structuring and organization of a set of theories and principles related to this specific field, based on the concept of adult learning and education.

In the context of these perspectives, the development of foreign language communicative competence in adults through the use of ICT is based on the following approaches: *andragogical approach*, *teleological approach* and *methodological approach*.

A. The andragogical approach emphasizes adult learning, given their specific characteristics and needs. This approach is based on the theories and principles of andragogy, which are adapted to adult learning and involve an active and participatory process (*constructivist theory*, *collaborative learning theory*, *experience-based learning theory*, *personalized learning theory*, *connectivism theory*).

According to M. Knowles [29], adults learn better and more effectively in less formal contexts, through activities and with the help of flexible methods and techniques, adapted to their individual needs, interests and aspirations. This principle emphasizes the specific characteristics of adults involved in the education process and emphasizes the importance of adapting the education process to their needs and preferences.

Through the prism of social and economic reason it is important to identify what makes the adult to learn, what the purpose is, the resources necessary for the education process and the purpose of his learning. The motives and needs of adults in the perspective of developing the foreign language communicative competence may vary depending on each individual and his specific context. However, there are some common reasons and needs in this aspect: *the need for effective communication*, *professional advancement*, *personal development*, *the need to adapt to social and technological changes*, *interest in other cultures and experiences*.

In our opinion, in order to develop the foreign language communicative competence in adults, it is important to ensure a flexible learning schedule, to adapt the education process to the individual needs of adult learners and to the individual learning style, to provide an environment of trust, mutual support and unconditional acceptance, to ensure autonomy in the learning process and opportunities to get involved in social learning situations [38].

B. The teleological approach within our research focuses on the goals and finalities of the actions carried out, considering that their understanding is essential for the analysis and evaluation of the process of developing foreign language communicative competence in adults.

The teleological approach in the process of developing foreign language communicative competence in adults focuses on the desired goals and results in the process of learning and developing this skill. This approach emphasizes the practical applicability of communicative competence in contexts relevant to adult learners.

C. The methodological approach of developing foreign language communicative competence in adults is based on some general provisions and principles of adult learning. These are highlighted to ensure the efficiency of the language learning process: *relevance and contextualization; focus on communication; personalization and individualization; applicability; feedback and assessment; motivation and involvement.*

Starting from the peculiarities of adults' learning, we point out the basic methodological approaches, which constitute the general strategy of developing foreign language communicative competence: *behaviorist, inductive-conscious, cognitive, functional, humanistic and communicative.*

In the context of these approaches there are a variety of methods of learning a foreign language, and the choice of a suitable method depends on the objectives, needs and learning style of adult learners. We consider the following methods effective in developing foreign language communicative competence in adults: *the communicative method, the audio-linguistic method, the grammatical-translation method, the method based on the lexical approach, the total immersion method.* Adapting these methods to the different learning styles of adult learners is made possible by the flexibility and wide range of digital tools offered by ICT.

We point out that ICT are both a learning tool and a tool for creating social connections in the education process and contribute to the creation of a database of digital educational materials and sources. Both adult learners and teachers become active users of available materials and active trainers of new teaching materials. Thus, there is a continuous transformation, change of both educational materials and knowledge and skills of learners in the field of the studied foreign language and in the field of Information Technologies [38].

Starting from the theoretical considerations presented and from the necessity of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT, we worked out the ***Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT***, reflected in Fig. 1.

The Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT focuses on a set of general guidelines, which determine the strategic directions regarding the development of foreign language communication skills in adults through the use of ICT. The developed methodology is based on the principles of educating foreign language communication skills in adults through the use of ICT, as well as the fundamental *andragogical, teleological and methodological* theoretical approaches.

We have deduced the principles of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT from the analysis of different approaches to the problem, but also from the analysis of different categories of adult learning principles. Among the basic principles we list the following: *the principle of focusing on the needs and experience of adult learners, the principle of active participation of adult learners, the principle of individualization and valorization of learning styles, the principle of self-direction and autonomy, the principle of relevance and applicability, the principle of motivation and involvement, the principle of continuous feedback and assessment.*

The Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT is designed to provide an interactive and flexible environment in which adult learners can learn and develop their communicative competence in a foreign language using ICT as a tool to support and facilitate the learning process.

The components of the methodology condition each other and form a continuous cycle, where specific learning strategies and tools, including the use of ICT, contribute to the developing of foreign language communicative competence in adults. The use of ICT in this context may include the use of computers, the Internet, digital applications, online learning platforms and other relevant technologies.

The investigated theoretical framework allowed the conceptualization and highlighting of specific features of adult learning, such as: intrinsic motivation and the need for learning; previous experience; psychological readiness for learning; clear orientation towards a well-defined goal; social roles and learning responsibilities.

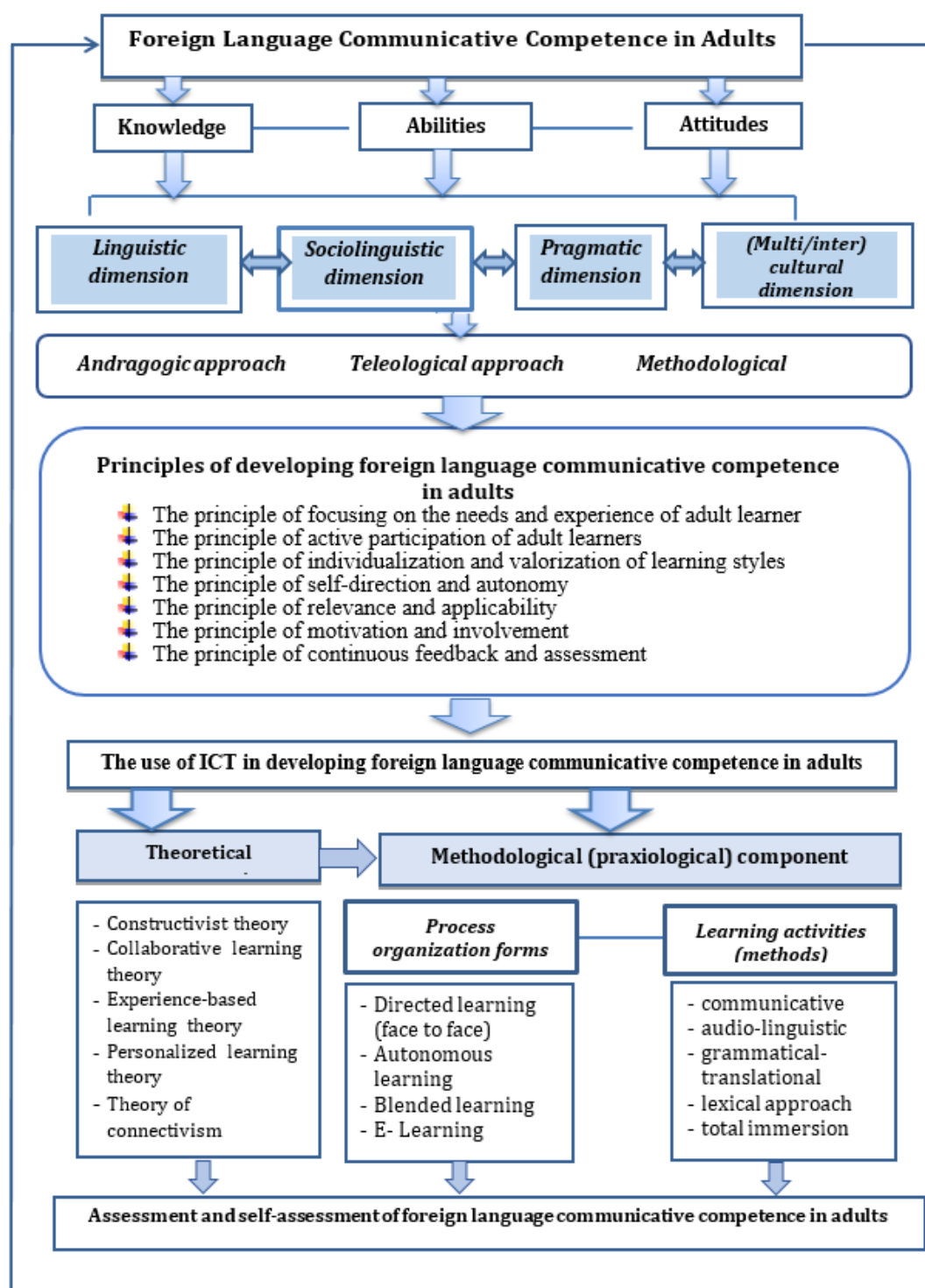


Figure 1. The Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT

The praxiological component of our investigative approach aims to carry out specific activities, in a formal and non-formal context, for the developing of foreign language communicative skills in adults through the use of ICT. The praxiological elements of the *Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT* reflect forms of organization of the education process (*directed learning (face to face), autonomous learning, blended learning, E-learning*) and learning activities specific to foreign languages (*communicative, audio-linguistic, grammatical-translational, lexical approach, total immersion*).

Methodological framework

The experimental research focused on the results of the theoretical investigation, the principles of adults learning and on the analytical framework of the approach of foreign language communicative competence in adults.

The specifics of adult learning were taken into account in organizing the pedagogical experiment and the following objectives were set:

- identification of the fact state of existing at the time of initiation of the experiment regarding the level of foreign language communicative competence in adult learners involved in the research;
- highlighting FLCC learning strategies through the use of ICT application;
- elaboration and validation of the assessment tool for FLCC components from the perspective of ICT use;
- establishing the effectiveness of the Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT;
- summarizing the final ideas in conclusions as an outcome of the results recorded by the subjects involved in the experimental program and comparing them with the results of the subjects of the control group.

The pedagogical experiment was carried out on the basis of scientific arguments regarding the application of various actions in order to develop communicative skills in a foreign language (English), which correlates with the following objectives: to read an unknown text and identify general information in order to understand significant details from the content; to use the vocabulary correctly depending on the context; to articulate the sounds correctly, taking into account the peculiarities of speech rhythm, accents, intonation; to understand the key information, general and significant details from the content of an overheard text issued by interlocutors or mass media; to converse with the help of already known speech clichés under the conditions of an immediate communicative situation; to understand and react adequately to the verbal manifestations of the interlocutor within the limits of the topic and the situation; to express himself verbally and justify his/her positions during the conversation by acquiring and reproducing an emotional vocabulary as varied as possible; write informal and formal messages correctly and without spelling mistakes; to express their thoughts succinctly and logically, using various means of connection between words in a sentence and between sentences.

The pedagogical experiment took place at the Institute of Continuing Education, Foreign Languages Department. Using the selection rules, the target sample consisted of 50 adult learners involved in the process of studying English. For the comparability of the results, two groups were proposed: the experimental group (EG) – 27 subjects and the control group (CG) – 23 subjects.

At the pre-experimental observative stage, we aimed to evaluate the initial level of the dimensions of foreign language communicative competence in adult learners, namely: linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence and (multi/ inter) cultural competence on a sample of 50 subjects [38].

Two tests were proposed regarding the dimensions of foreign language communicative competence.

The first test consisted in assessing the general level of the foreign language according to the criteria and descriptors of the CEFRL [7].

The English in Mind Placement Test (Cambridge University Press) contains 120 items: grammar questions, lexical questions, the type of the questions – multiple choices.

As a result of the English in Mind Placement Test (Cambridge University Press) [22] we obtained the following results, presented in Table 1.

Table 1. The foreign language level of the subjects, evaluated by preTest test 1

The level	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total nr. of subjects
Experimental group	4 (14,8%)	9 (33,4%)	8 (29,6%)	6 (22,2%)	-	-	27
Control group	4 (17,4%)	7 (30,43%)	7 (30,43%)	5 (21,74%)	-	-	23
Assessment scale (pts.)	0 - 20	21 - 40	41 – 60	61 - 80	81 - 100	101- 120	

In Figure 2 the graphical representation of the sample of subjects at the pre-experimental observative stage is given, preTest sample 1, according to the levels of foreign language knowledge, according to CEFRL [7].



Figure 2. The general level of foreign language knowledge at the pre-experimental observative stage, preTest test 1, according to the levels of CEFRL

Analyzing the data in Figure 3.1., we find insignificant differences in the general level of the foreign language, according to CEFRL criteria and descriptors, both in the experimental group and in the control group. Out of 27 subjects from the experimental group 4 learners (14.8%) registered A1 foreign language level according to CEFRL criteria and descriptors; 9 (33.4%) – A2 level; 8 (29.6%) – B1 level and 6 (22.2%) – B2 level. At the same time, in the control group out of 23 subjects 4 (17.4%) registered A1 foreign language level according to CEFRL criteria and descriptors, 7 (30.4%) – A2 level, 7 (30.4%) - B1 level and 5 (21.8%) – B2 level. We point out that neither in the experimental group nor in the control group there were registered adult learners with C1 and C2 foreign language level according to CEFRL criteria and descriptors [38].

Test 2 was applied with the aim of evaluating the initial level of the dimensions of foreign language communicative competence in adult learners: linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence and (multi/ inter) cultural competence.

Table 2. Dimensions of communicative competence and descriptors by levels (according to CEFRL) [7]

Dimensions of communicative competence (specific competences)	A1(0-13%) / A2 (14-26%) Basic User	B1(27-53%) / B2 (54-86%) Independent User	C1 (87-93%)/ C2 (94-100 %) Proficient User
Linguistic Competence	Discrimination of linguistic elements by using simple, concise and correct messages, expressing an interest in the appreciation of language as a system.	The use of language rules in creating simple and correct messages, highlighting the importance of language as a system.	The use of standard language resources in the communication process, highlighting both flexibility and self-control.
Sociolinguistic Competence	The use of language components with creativity to interact effectively in a social context.	The use of language structures to highlight how language works in a social context of communication.	Adaptation of linguistic resources in different communication contexts, highlighting the social dimension of language.
Pragmatic Competence	Adapting linguistic elements to common/familiar situations, highlighting precision and coherence in structuring the message.	The use of language structures in familiar and predictable situations, highlighting coherence and accuracy in communication.	Efficient use of language resources in everyday situations, including unpredictable ones, demonstrating accuracy and fluency in expression.

(Multi / Inter) Cultural Competence	Recognition of the specific characteristics of the foreign languages culture in the process of study, showing an interest and respect for the cultural values of these languages.	Assimilation of specific aspects of the target languages culture showing willingness to engage in an intercultural dialogue.	Integrating the distinctive cultural characteristics of target languages into intercultural communication situations, showing empathy, tolerance and acceptance of cultural diversity.

Starting from the premise that most foreign language tests and exams assess the linguistic dimension of communicative competence, we examined the dimensions of communicative competence in terms of linguistic competence. Linguistic competence involves knowledge and skills relating to lexical, phonetic, syntactic aspects and other components of the language's system, independent of the social-linguistic value of its variants and the pragmatic functions of their use.

Beginning from the results of the study conducted at the pre-experimental observative stage of the pedagogical experiment, in which we identified the general level of the foreign language (English), the level of the dimensions of the foreign language communicative competence in adult learners, namely – linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence and (multi/inter)cultural competence, the degree of access to ICT tools, the Internet connection – we set as an objective the valorization of the *Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT*.

The formative stage of the experiment was carried out based on the teaching – learning – assessing process of English, according to the study program, through the use of ICT.

The program of formative activities consisted in the implementation of ways of action and ICT resources, considered to be effective in the development of foreign language communicative competence in adult learners from the experimental group. Each activity included in the program pursues a purpose well determined in accordance with the work stage and the needs of each learner. During the classes, interactive didactic technologies were used, with a valuable potential for involvement in the designed activities of all learners, capitalizing on the realization of multi-specific connections, teamwork through cooperation, experimenting with various roles. The achievement of diverse tasks, thematically adapted to the contents and objectives of the training period were correlated with the use of ICT.

The control stage of the conducted pedagogical experiment was focused on assessing the level of English communicative competence of adult learners by comparing the results recorded by research sample groups [38].

At the post-experimental stage of the pedagogical experiment, all 50 subjects who participated at the pre-experimental observative stage (EG and CG) were involved.

The objectives of the validation experiment were aimed at assessing the formed level of foreign language communicative competence (English) by implementing the *Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT*.

In this context, the subjects from both groups were repeatedly applied the two Tests of assessing the general level of the foreign language (Test 1) and the level of communicative competence in English by evaluating the dimensions of communicative competence (Test 2).

As a result of the English in Mind Placement Test (Cambridge University Press), (postTest test 1) we obtained the following results, presented in Table 3.

Table 3. The foreign language level of the subjects, evaluated by postTest test 1

The level	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total nr. of subjects
Experimental Group	-	-	5 (18,5%)	12 (44,5%)	10 (37%)	-	27

Control Group	-	3 (13,1%)	8 (34,8%)	7 (30,4%)	5 (21,7%)	-	23
Assessment scale (pts.)	0 – 20	21 – 40	41 – 60	61 – 80	81 – 100	101 – 120	



Figure 3. The general level of foreign language knowledge at the post-experimental stage, postTest test 1, according to the levels of CEFR

The data shown in Figure 3 demonstrates an increase in the general level of foreign language, according to CEFR criteria and descriptors; in the experimental group, we highlight an ascent from A1, A2 to B2 and C1 levels. Thus, out of 27 subjects from the experimental group 5 (18.5%) registered B1 foreign language level according to CEFR criteria and descriptors; 12 (44.5%) – B2 level; 10 (37%) – C1 level. At the same time, in the control group of 23 subjects, 3 adult learners (13.1%) registered A2 foreign language level according to CEFR criteria and descriptors, 8 (34.8%) – B1 level, 7 (30.4%) – B2 level and 5 (21.7%) – C1 level.

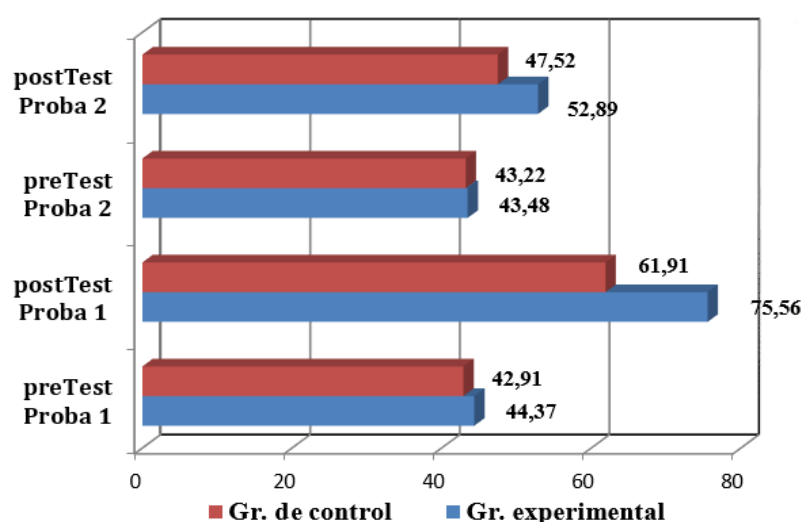


Figure 4. Comparative values of the assessment results of FLCC level at the pre-experimental observative stage and at the post-experimental stage

questionnaire assessing the opinions of adult learners on the functionality of ICT tools in the development of foreign language communicative competence.

Table 4. Opinions of adult learners on the functionality of ICT tools in the development of FLCC

What was the effectiveness of using ICT tools in the process of teaching - learning - assessing of English?

ineffective	little effective	effective	very effective
-	-	6 (22,2%)	21 (77,8%)

To what extent did the use of ICT tools in the teaching-learning-assessing process motivate you in your studies?

not at all	little	a lot	very much
-	-	8 (29,6%)	19 (70,4%)

To what extent the use of ICT tools in the teaching - learning - assessing process has helped you develop the following skills:

	not at all	little	a lot	very much
Listening comprehension	-	-	11 (40,7%)	16 (59,3%)
Reading	-	-	17 (63%)	10 (37%)
Conversation	-	-	12 (44,4%)	15 (55,6%)
Oral speech	-	-	16 (59,3%)	11 (40,7%)
Writing	-	-	18 (66,7%)	9 (33,3%)

The obtained results prove the effectiveness of the intervention in the development of foreign language communicative competence in adults through the use of ICT. The data of the final assessment confirmed **the research hypothesis**: the development of foreign language communicative competence in adults through the use of ICT will be possible if: it is established on relevant theories and methodological conceptions regarding the development of foreign language communicative competence in adults; the Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT, based on andragogical, teleological and methodological approaches, is conceptualized and experimentally validated.

It is worth mentioning that our research does not address issues related to didactic competence, because the beneficiaries of our study are adults for whom knowledge of the foreign language is a necessity and a response to the current requirements of society [38].

Discussions and Conclusions

The conclusions of our experiment show that:

- The results obtained in this investigative approach provide a significant support regarding the development of foreign language communicative competence (English) in adults. The element of originality that we bring in the experimental research is the use of ICT resources, which can expand the learning environment of foreign language, offering adult learners opportunities to adapt and individualize learning according to learning needs, which contributes to the development of communicative competence in foreign language in an efficient way.

- The general level of the Foreign Language (English) knowledge, the level of development of the dimensions of the communicative competence in foreign language in adult learners, i.e.: linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence and (pluri/inter)cultural competence, the access level of adult learners to ICT tools, established at the observative stage of the pedagogical experiment, have served as a standard in the valorization of the Methodology of developing foreign language communicative competence in adults through the use of ICT.

- The development of the foreign language communicative competence is based on the understanding of the four types of dimensions of the communicative competence: linguistic, sociolinguistic, pragmatic and (multi/ inter) cultural, focused on didactic activities within directed learning (face to face), autonomous, mixed (blended learning) and E – learning, based on mutual, experiential, active, self-regulated and conscious learning, methodically correlated with ICT tools.

- The use of ICT in the process of developing foreign language communicative competence in adults offers a number of advantages, such as: quick access to information, flexibility in choosing the study program, learning at your own pace and in available time, unlimited communication, instant evaluation of the formed skills.

Bibliography:

1. ABEL, R. (2010). *A New Generation of Learning Technology Standards*. In: *Technology, Instruction, Cognition & Learning*, Vol. 7, Issue 3/4, p. 205-224. ISSN-1540-0182
2. AFANAS, A. (2013). *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină*. Chișinău: S.n., Tipografia „Print Caro”, 174 p. ISBN 978-9975-56-117-4.
3. BROWN, G., MALMKJAER, K., WILLIAMS, J. (1996). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 215 p. ISBN 9780521551939.
4. BRUNER, J. (1993). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 208 p. ISBN 9780674003613
5. BUDNIC, A. (2006). *Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limbă engleză*: Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 183 p.
6. BURDENIUC, G., ROTARU, S. (2014). *Methodology. Basics of Teaching English as a Foreign Language*. Chisinau: ARC, 156 p. ISBN 978-9975-61-787-1
7. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educație „Studiarea limbilor și cetățenia europeană”* (2003). Trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău: Tipografia Centrală, 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
8. CALLO, T. (2003). *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Litera, 148 p. ISBN 9975-74-559-8.
9. CAMPBELL, M. (2007). *Identifying success factors of ICT in developing a learning community: Case study Charles Sturt University*. In: *Campus-Wide Information Systems*, No 24(1), p.17-26. ISSN 1065-0741.
10. CANALE, M., SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics*, No 1(1), p.1- 47. ISSN 0142-6001.
11. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. (2008). *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: ProDidactica, 204 p. ISBN 978 -9975-97-634-3.
12. CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 251 p. ISBN 978-0-262-03011-3.
13. CLARK, R. C., MAYER, R. E. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction – Proven Guidelines for Consumers and designers of Multimedia learning*. Third edition. Pfeiffer, 503 p. ISBN 978-0470874301.
14. COJOCARU, V.Gh., COJOCARU, V. (2013). *Instruire interactivă prin e-Learning: Suport de curs pentru formarea continuă elaborat în tehnologia învățământului la distanță*. Chișinău: Tipografia Centrală, 202 p. ISBN 978-9975-78-972-1.
15. COMPERNOLLE, R. A., LAWRENCE, W. (2012). *Promoting Sociolinguistic Competence in the Classroom Zone of Proximal Development*. In: *Language Teaching Research*, No 16(1), p. 39-60. ISSN 1362-1688.
16. COOK, G., HALL, Gr. (2015). *The English Language Needs and Priorities of Young Adults in the European Union: Student and Teacher Perceptions*. ELT Research Papers. London, 64 p. ISBN 978-0-86355-768-2.
17. CORLAT, S., KARLSSON, G. et al. (2011). *Metodologia utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicare în învățământul superior*. Chișinău: UST, 204 p. ISBN 978-9975-76-070-6.
18. CROITOR-CHIRIAC, T. (2013). *Valențe metodologice ale instruirii asistate de calculator în învățământul superior*: Teza de doctor în pedagogie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 160 p.; 378.147:004(072)(043).
19. DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.-N. (1975). *Social interaction and the development of cognitive operations*. In: *European Journal of Social Psychology*, First published: July/September, vol. 5, p. 367-383. Available at: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309> [cited 15.04.2023].
20. DUDNEY, G., HOCKLY, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Ed: Pearson Longman, 192 p. ISBN 978-1-4058-5308-8.
21. DUMBRĂVEANU, R., PÎSLARU, V., CABAC, V. (2014). *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
22. *English in mind, Placement Test* (Cambridge University Press) Available at: https://www.cambridge.es/content/download/636/3977/PlacementTest_Written+Test.pdf [cited 02.02 2023].
23. FREIRE, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition, New York: The Continuum International Publishing Group, 220 p. ISBN 9780826412768.
24. GHIRARDINI, B. (2011). *Instructional Designer. E-learning methodologies. A guide for designing and developing e-learning courses*. FAO. Rome, 180 p. ISBN 978-92-5-134401-9.

25. GRAHAM, C.R. (2006). *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions*. In: *Handbook of blended learning: global perspectives*, C. J. Bonk and C.R. Graham (Eds.), Local Designs, published by Pfeiffer, USA, 586 p. ISBN 978-0-7879-7758-0.
26. GRĂDINARI, G. (2006). *Formarea competențelor comunicative la studenți prin Case Study*: Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 153 p.
27. GUȚU, VI., PÂSLARU, VI., GRĂU, E. (1998). *Tehnologii educaționale. Ghid metodologic*. Chișinău: Cartier, 166 p.
28. HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence*. In: *J.B. Pride, J. Holmes (Eds). Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, p. 269-293. ISBN 0140806652.
29. KNOWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education, 65 p. ISBN 0-8428-2213-5.
30. KOLB, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education, 389 p. ISBN 978-0-13-389240-6. -
31. MARCELINO, J. M & 2 more. (2015). *ICT in Education: Multiple and Inclusive Perspectives*. Publisher: Springer, 208 p. ISBN 978-3319229010.
32. PAIU, M. (2012). *Tehnologiile informaționale ca suport indispensabil pentru un învățământ eficient*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe ale Educației, nr. 5(55) p. 46-50. ISSN 1857-2103.
33. PATRAȘCU, D. (2005). *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 704 p. ISBN 9975-78-379-1
34. PETRICIUC, L. (2016). *Abordări teoretice ale competenței de comunicare din perspectivă didactică*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 2 (50), p. 50- 54. ISSN 1811-5470.
35. PIAJET, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Publisher: Viking Press, 186 p. ISBN 978-0670621729.
36. ROGERS, C., FREIBERG, G. (1994). *Freedom to Learn*. (3rd Ed.) Publisher: PrenticeHall, 406 p. ISBN 978-0024031211.
37. SAVIGNON, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 322 p. ISBN-0-201-06503-7.
38. SÎRGHI, A. (2023) *Peculiarities of developing foreign language communication competence in adults through the use of ICT*. Abstract of the Doctoral Thesis in Education Sciences. Specialty 531.01 – General Theory of Education, Chisinau: Editorial-Polygraphic Center of the Moldova State University, 32 p.
39. SKINNER, B. F. (1976). *About Behaviorism*. Publisher Vintage, 291 p. ISBN 978-0394716183.
40. SOLCAN, A. (2003). *Problematizarea–strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/ învățării limbii franceze: Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie*. Chișinău, 23 p.
41. TOLMAN, Ed.C. (2009). *Behaviorism: Classic Studies*. Publisher Information Pub. Inc., 100 p. ISBN 9788562022920.
42. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. (1982). *Собрание сочинений в шести томах. Проблемы общей психологии*. Том 2. Москва: Педагогика, 503 p. В 4303000000-016.
43. КАЛОНТАРОВ, Ю., КАНДОВ, П. (2014). *Основные направления и тенденции использования информационных технологий в образовании*. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, nr. 5(75), p. 70-76. ISSN 1857-2103. Available at: <https://anacec.md/files/Sirghi-abstract.pdf> [cited 12.02.2024].

Data about the authors:

Angela SÎRGHI, PhD, university assistant, „Nicolae Testemitanu” State University of Medicine and Pharmacy, Chisinau, Republic of Moldova.

ORCID: 0000-0002-8376-3630

E-mail: angela.sirghi@usmf.md

Maia ȘEVCIUC, PhD, university professor, Moldova State University, Chisinau, Republic of Moldova.

ORCID: 0000-0002-3129-6057

E-mail: maia.sevciuc@usm.md

Presented: 28.02.2025

CZU: 001.895:37.01"20"

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_05](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_05)

PRINCIPLES FOR INNOVATION: THE ROLE OF ACTION RESEARCH IN 21ST CENTURY PEDAGOGY

Maia BOROZAN,*„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau***Tatiana BUSHNAQ,***Jordan*

The article explores scientific interpretations of innovation in education and examines current trends in clarifying the theoretical framework of pedagogical action research (PedAR) within the context of promoting an innovation culture in 21st-century pedagogy. PedAR represents a contemporary, transformative approach that involves systematic investigation and reflection by educators, contributing to the enhancement of educational practices. The study scientifically examines the distinctive characteristics of PedAR, differentiating it from traditional educational research by emphasizing the impact of iterative cycles of planning, action, observation, and reflection. PedAR enables educators to optimize teaching strategies, fostering innovation and adaptability across diverse contexts. The article analyzes the key principles of innovation within the context of PedAR, demonstrating how PedAR promotes professional development, engagement, and sustainable change. It emphasizes the relevance of PedAR as an innovative strategy for integrating theory with practice and driving meaningful transformations in educational quality through pedagogical action research.

Keywords: *innovation, pedagogical action research, principles for innovation, professional development, innovation culture.*

PRINCIPII PENTRU INOVAȚIE: ROLUL CERCETĂRII PRIN ACȚIUNE ÎN PEDAGOGIA SECOLULUI XXI

Articolul prezintă interpretări științifice ale inovației în educație și tendințe actuale de clarificare a conținutului teoretic al cercetării pedagogice acționale în contextul promovării culturii inovării în pedagogia secolului XXI. Cercetarea Pedagogică Acțională (CPA) este o abordare contemporană, transformatoare care presupune investigație sistematică și reflecție din partea cadrelor didactice ce contribuie la îmbunătățirea practicilor educației. În conținut sunt explorate științific caracteristicile PedAR, care o diferențiază de cercetarea educațională tradițională subliniind impactul ciclurilor iterative de planificare, acțiune, observație și reflexie. CPA permite cadrelor didactice să optimizeze strategiile de predare, promovând inovația și adaptabilitatea în contexte diverse. Articolul prezintă analiza principiilor inovării din perspectiva CPA, demonstrând cum CPA promovează dezvoltarea profesională, implicarea și schimbarea sustenabilă argumentând importanța CPA ca o strategie inovativă de integrare a teoriei cu practica și de impulsionare a transformării semnificative a calității educației prin CPA.

Cuvinte-cheie: *inovație, cercetare pedagogică acțională, principii pentru inovație, dezvoltare profesională, cultura inovării.*

Introduction

21st-century pedagogy reflects ongoing transformations in pedagogical thought, emphasizing the necessity of innovative practices to continuously enhance educational outcomes. Cristea (2021) states that in the postmodern historical era (the second half of the 20th century and the 21st century), scientific pedagogy, having attained full epistemological maturity, advances the curriculum paradigm as a means of resolving the conflict between the psychocentric and sociocentric paradigms of modern pedagogy. This resolution is achieved by centering education on its outcomes - such as the educational ideal, general goals, and specific operational objectives - which are constructed at the intersection of educational and learner requirements, encompassing psychological aspects (defined in terms of *competencies*) and social aspects (defined in terms of *core content* validated by society) [8].

In this context, the transition of educational institutions from the classical model of education to the innovative model of scientific education constitutes an innovative curricular approach resulting from the increased demands of the labor market regarding the need for creative teaching staff capable of asserting themselves in the educational environment through research and innovation competencies, while also being able to foster the development of innovative and entrepreneurial skills. The trend of developing the innovative potential of teaching staff to initiate research and innovation processes in education explains the need to describe the principles for innovation from PedAR perspective.

On a theoretical level, the epistemological foundations of the sciences of education, as noted by Cristea (2024), are grounded in the curriculum paradigm's model of education, which consolidates pedagogy through three categories of fundamental concepts: *denotative*, *normative*, and *methodological*, ensuring the stability of pedagogical science in the postmodern era (Cristea, 2021 as cited in [9]).

From a methodological perspective, PedAR distinguishes itself through contemporary approaches that highlight its significance and specific characteristics, providing teaching staff with a structured methodology for systematically investigating and refining their teaching strategies. Norton (2018) defines PedAR as a unique form of both pedagogical and action research that facilitates action-based learning in an educational context, particularly in higher education. At a normative level, PedAR, guided by specific principles, promotes innovation, cultivates an entrepreneurial mindset, and addresses current challenges in education. Action research prioritizes investigation shaped by contextual demands, actively engaging teaching staff in optimizing educational practices. Its participatory approach enables teachers to continuously adjust their teaching methods based on reflective feedback.

Another practical benefit of PedAR is that, through theoretical approaches and practical applications, it creates an environment conducive to continuous professional development, ensuring evidence-based decision-making grounded in sustainable educational practices. Given the complexities inherent in modern education, understanding and integrating PedAR is essential for educators committed to fostering equitable, responsive, and dynamic learning environments.

Research methodology

The aim of the research is to identify innovation principles from the perspective of PedAR. *The investigative process included theoretical research methods* such as analysis and synthesis of ideas from specialized literature, the hypothetico-deductive method, pedagogical modeling, and empirical methods like observation and pedagogical reflection.

Study Findings and Scientific Debates

From a normative perspective, the focus is on identifying the principles for promoting, developing and implementing pedagogical innovations through PedAR, in general and higher education.

The principles of educational innovation through PedAR refer to the courses of action aimed at transferring pedagogical innovations into educational practice, emphasize collaboration between higher education institutions (as producers of innovative knowledge) and schools to ensure the continuous professional development of teaching staff. Additionally, the research-teaching experience in higher education leads to the conclusion that integrating new scientific knowledge through curriculum development—such as introducing elective courses, developing course materials and methodological guides based on research findings, and planning and implementing institutional research projects—are strategies that drive innovation in the teaching and learning process.

Pedagogical action research

Scientific debates show that the aim of PedAR is to train teachers in research and innovation by guiding them towards the systematic investigation of their own teaching practices or by facilitating learning through research to improve theoretical knowledge for the benefit of students [27, p. 59]. PedAR stimulates innovation in education and promotes an entrepreneurial culture by integrating research into practice, ensuring the relevance of innovation transfer [1]. Unlike traditional educational research, which follows established

disciplinary frameworks and validation procedures [20], PedAR is characterized by unique features, as outlined by Efron & Ravid (2013):

a) *constructivist*: researchers generate knowledge through their inquiries, using their findings to make informed decisions (Atweh, Kemmis, & Weeks, 1998; Cochran-Smith & Lytle, 1993, 2009; Hendricks, 2012; Jarvis, 1999; Pine, 2008);

b) *situational*: the research focuses on understanding the specific context and participants involved (Baumfield, Hall, & Wall, 2008; Herr & Nihlen, 2007; Holly et al., 2009; Mertler, 2012);

c) *practical*: the research addresses questions directly relevant to improving real-world educational practices (Altrichter et al., 2008; Bauer & Brazer, 2012; Dana & Yendol-Hoppey, 2009; Marzano, 2003);

d) *systematic*: the approach follows a structured and methodical process to ensure reliable and meaningful outcomes (Burns, 2007; Burton, Brundelt, & Jones, 2008; McNiff & Whitehead, 2010; Stringer, 2007);

e) *cyclical*: the research is iterative, with each cycle generating new questions that guide further investigation (Johnson, 2011; Mertler, 2012; Mills, 2011; Sagor, 2011; Stringer, 2008).

PedAR is presented by Riedy et al. (2023) as a means of fostering transformative change in educational settings. According to them, PedAR expands traditional epistemological frameworks by encouraging multi-directional knowledge exchange and promoting inclusivity and social justice in education (Ballard, 2005; Sharma et al., 2022). A central component of PedAR is its emphasis on critical reflexivity, which helps educators and learners reflect on power dynamics and engage in both personal and collective transformation [29]. Furthermore, Riedy et al. (2023) emphasize that the adaptable nature of PedAR allows educators to tailor their teaching practices to specific sociocultural contexts, integrating local knowledge to address the unique challenges of each community.

The characteristics of PedAR align with the key principles of action research, as articulated by McNiff & Whitehead (2002), emphasizing self-reflection, collaboration, and flexibility to enable educators to continuously improve their practices through inquiry and dialogue. They argue that pedagogical action research bridges theoretical knowledge with classroom application, shaped by social, political, and contextual factors, and stress the integration of *propositional knowledge* (“know that”), *procedural knowledge* (“know how”), and *personal (tacit) knowledge*, creating a holistic approach to teaching (Ryle, 1949; Polanyi, 1958, 1967). Additionally, they highlight the participatory and collaborative nature of action research, underscoring the importance of reflection and the integration of theory with practice. This participatory approach aligns with the *pedagogical action research model* which fully explores the characteristics of PedAR (see Fig. 1).

The theoretical model of pedagogical action research provides a complex, systematized, staged, and cyclical approach that involves the active participation of educators, collaboration, and reflection on the innovational, social, and cultural transfer in educational practice.

Examples of pedagogical action research that led to the improvement of educational processes

Netcoh et al. (2017) highlight PedAR’s effectiveness in supporting middle school educators in technology-rich environments. Based on their decade-long study, they identify key elements that contribute to successful action research projects: (1) appropriate scope, (2) a collaborative approach, (3) accountability, (4) various data sources, and (5) a clear link to practice. They illustrate these principles through concrete examples of action research projects:

- *iPads and Individualized Learning*: A special education teacher engaged students in selecting educational apps, fostering personalized instruction and increasing engagement.

- *Personal Device Use Policy*: A middle school principal collaborated with students to establish norms for technology use, significantly reducing policy violations.

- *Student Leadership Council*: Educators involved students in curriculum discussions, leading to adjustments in classroom technology integration.

Action research with these characteristics can help middle grades educators address emergent problems in 21st-century classrooms and respond to the evolving needs of young adolescents [25].

Esparza et al. (2022) highlight the role of action research in empowering educators by fostering ownership over professional development and encouraging innovative teaching practices. Traditional profession-

al development models often lack personalization and engagement, limiting their effectiveness. In contrast, action research provides a flexible, inquiry-based framework that allows teachers to critically assess and refine their instructional methods. Their study on a three-session Action Research Professional Development (ARPD) module for STEM educators demonstrated the benefits of this approach. Participants gained confidence in designing and implementing action research projects, which enhanced their pedagogical content knowledge, strengthened collaborative practices, and promoted a more reflective teaching process. This engagement cultivated a culture of continuous development and innovation within classrooms. However, the study also identified challenges, such as time constraints and limited institutional support, that may hinder long-term engagement with action research. Despite these barriers, the findings suggest that a scalable and inclusive action research model can serve as an effective mechanism for fostering high-quality teaching and learning in STEM education [14].

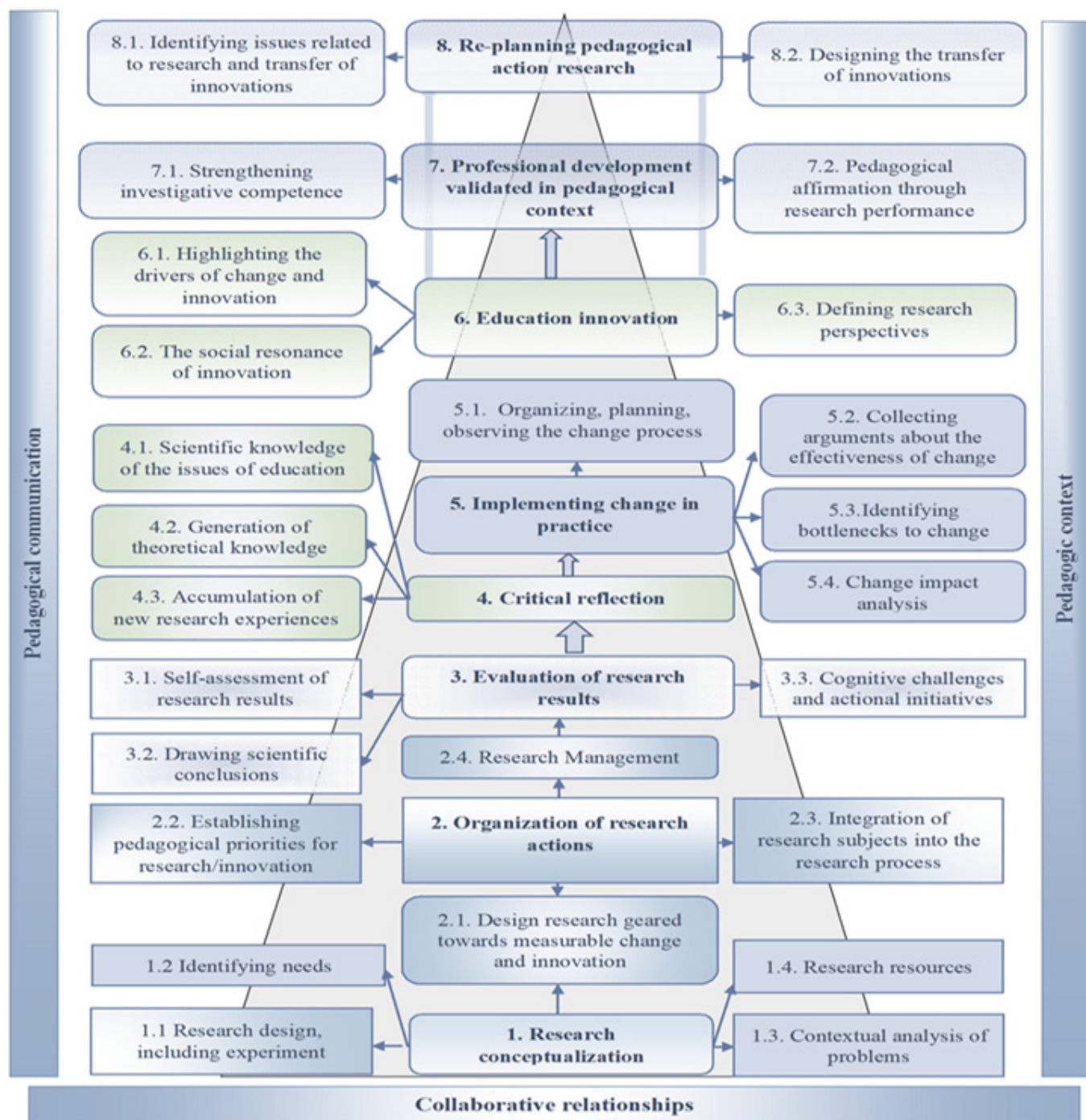


Figure 1. The theoretical model of pedagogical action research [1]

From these perspectives, Simmons et al. (2021) demonstrate how action research drives educational innovation through collaborative reflections and iterative refinements in teaching practices. By adapting curricula, integrating action research principles earlier, implementing cohort models, and responding to student needs, educators create more engaging, supportive, and inquiry-driven learning environments [31].

Principles for innovation through pedagogical action research

Principles are essential guidelines that define the expected approach for conducting pedagogical action research, ensuring consistency, rigor, and adherence to best practices in education. Innovation through pedagogical action research involves a systematic, reflective, and collaborative approach to improving teaching and learning practices. The principles of innovation in education, from the perspective of pedagogical action research, that guide innovative processes are illustrated in Figure 2.

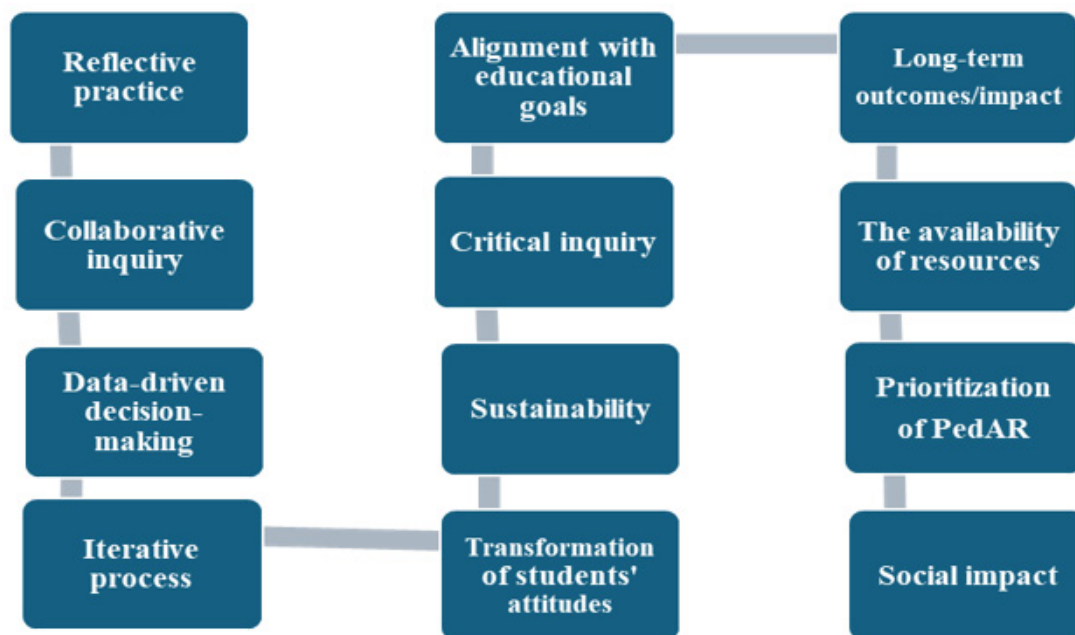


Figure 2. The principles of innovation in education through pedagogical action research

At the microstructural level, we highlight the normative value, followed by a brief presentation of the innovation principles from the perspective of pedagogical action research, which define the requirements of educational activity as normatively established by the theoretical model of PedAR developed by Antoci & Borozan (2024).

The principle of reflective practice. Due to the fact that action research is largely about examining one's own practice (McLean, 1995, as cited in [24]), reflection—defined as the act of critically exploring what you are doing, why you decided to do it, and what its effects have been [24] – is an integral part of the action research process. Reflective practice refers to teachers bringing their unique individual understandings, assumptions, beliefs, personal values, and different competencies to the classroom and analyzing and evaluating their pedagogical contributions in light of these understandings, values, beliefs, and assumptions to improve the teaching-learning process (Sellars, 2012, as cited in [6]). Developing reflective practitioners is identified as a strategy that empowers individual educators to enact change (Henderson et al., 2011, as cited in [22]). Bain et al. (2002, as cited in [22, p. 5]) created the 5R framework to support the development of pre-service teachers into reflective practitioners. The framework includes the following five steps: (1) *Reporting*, which involves considering a particular experience and the contextual factors surrounding it; (2) *Responding*, when individual practitioners verbalize their feelings, thoughts, and other reactions in response to the situation; (3) *Relating*, defined as teachers making connections between what occurred recently and their previously obtained knowledge and skill base; (4) *Reasoning*, which encourages practitioners to consider foundational concepts and theories, as well

as other significant factors, in an effort to understand why a certain outcome was achieved or observed; and (5) *Reconstructing*, when teachers use their explanations to guide future teaching methods, either to encourage a similar result or foster a different outcome.

The principle of collaborative inquiry. Quinn et al. (2019, as cited in [2]) describe collaborative inquiry as a systematic approach for educators to collectively define and resolve professional issues through shared inquiry, problem-solving, and active reflective processes. It empowers teachers to bridge the gap between theory and practice by engaging them as researchers within a community focused on addressing educational issues (Hannay, Wideman, & Seller, 2010; Kyei-Blankson, 2014, as cited in [5]). This approach fosters lifelong learning, improves teaching practices, and mobilizes knowledge through partnerships between schools, universities, and teachers (Gore & Gitlin, 2004; Gabriel et al., 2012, as cited in [5]). The development of trust, passion for teaching, and continuity of involvement enables participants to explore their transformative pedagogical experiences through the lens of an extended epistemology of experiential knowing that transcends the focus on solely cognitive knowing prevalent within academia (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Heron & Reason, 2006, as cited in [18]). By promoting communication, commitment, and continuity, collaborative inquiry creates a research culture that supports teachers in gaining agency and addressing critical educational challenges (Ponte, Beijard, & Ax, 2004; Kuntz et al., 2013, as cited in [5]).

The principle of data-driven decision-making. Mandinach (2012, p.71, as cited in [15]) defines data-driven decision-making (DBDM) as the systematic collection, analysis, examination, and interpretation of data to inform practice and policy. This process is widely implemented across both private and public sectors (Mandinach & Gummer, 2013a; Stone, 2017, as cited in [15]). In the educational context, DBDM involves using student data to support learner-centered instruction tailored to both individual and class academic needs (Prenger & Schildkamp, 2018, as cited in [2]). DBDM is further conceptualized as a structured approach to enhancing student achievement through three key processes: (a) analyzing data sources, (b) applying analytical insights to improve teaching, curricula, and school performance, and (c) evaluating the impact of these improvements (Schildkamp, 2019, as cited in [2]). According to Schildkamp et al. (2017, cited in [2]), three primary factors influence the effectiveness of DBDM: organizational characteristics, data user characteristics, and data characteristics. Organizational characteristics refer to institutional attributes that shape the operational environment, including leadership, institutional culture, support systems, collaboration, and resource availability. Data user characteristics encompass individual factors such as background, experience, data literacy, and self-efficacy, which influence how individuals engage with data. Lastly, data characteristics pertain to the reliability and accessibility of an organization's data, which affect perceptions of its practical utility [2].

The principle of iterative process. PedAR is distinguished by its cyclical, iterative nature, where a researcher or community identifies a need, develops a plan, implements actions, observes outcomes, reflects on findings, and refines the plan accordingly, initiating a new cycle (Hill, 2015, as cited in [28]). This dynamic process fosters continuous improvement and adaptation through systematic data collection, reflection, and analysis. Various frameworks within action research emphasize iterative cycles of reflection and action, focusing on key steps such as: defining a problem or issue for inquiry; identifying relevant stakeholder groups; collecting data from these stakeholders; analyzing the information to determine key concepts and perspectives, and developing and implementing action plans based on these insights [32]. Through its iterative nature, action research ensures that inquiry remains participatory, responsive, and directed toward practical solutions.

The principle of alignment with educational goals. The primary goal of educators is to facilitate students' development, which can be achieved through the application of established theories and critical reflection on the assumptions within an educational context aligned with specific learning objectives. In their capacity as researchers, teachers seek to contribute meaningfully to their field, advancing both knowledge and practice [17]. Innovation through action research serves as a means of integrating reflective inquiry with well-established theories, enabling educators to improve their teaching practices continually, while also addressing specific challenges in the classroom. By focusing on evidence-based solutions, action research ensures that educational innovations are aligned with educational goals, connecting research out-

comes to curriculum standards, institutional missions, and societal needs, thereby contributing to sustained improvements and enhancing the quality of educational experiences.

The principle of critical inquiry. In PedAR, critical inquiry fosters reflective practice, empowerment, and transformative learning. It provides a structured framework for educators to systematically investigate and refine their teaching practices [16]. Aligned with Freire's (1970) view of education as continuous renewal through praxis, this approach promotes equitable and accessible learning experiences [16]. A key element is *inquiry as practice*, which involves questioning existing methods, identifying areas for improvement, and exploring alternative approaches. Practitioners integrate research, theory, and expertise to develop solutions, systematically collecting and analyzing data to assess their effectiveness (CPED, n.d., as cited in [3, p. 296]). This process fosters a mindset of curiosity, openness to change, and a commitment to continuous improvement through innovation in education.

The principle of sustainability. Action research has become increasingly significant in teacher education due to its potential to drive transformative change, particularly in promoting sustainability [30]. Sustainability in education involves shifting from traditional, teacher-centered to student-centered, holistic approaches that focus on students' development and foster an interconnected understanding of learning. Integrating sustainability into action research incorporates principles such as environmental awareness, social responsibility, and long-term thinking. Action research addresses sustainability challenges, considers broader contexts, ensures lasting impact, and promotes efficient use of resources, all aimed at contributing to a sustainable future in education and beyond [30]. By emphasizing these principles, PedAR drives meaningful, lasting transformations in educational systems. Additionally, integrating sustainability into higher education through action research aims to reshape learners' attitudes and behaviors, cultivating responsible individuals who are equipped to lead sustainable change within their communities.

The principle of transformation of students' attitudes. In the context of PedAR, the transformation of students' attitudes becomes a process that involves reflection, action, and collaboration. Studies have shown that action research can lead to significant changes in students' perceptions of learning. For example, Díez-Palomar et al. (2020) found that structured action research activities can transform the attitudes of students who resist traditional schooling, especially in contexts where school practices are undervalued. Collaboration among educators and students fosters a community of inquiry that encourages positive changes in attitudes. Additionally, Ertuğrul Seçer & Çeliköz (2018) highlighted the importance of teacher and parent collaboration in improving kindergarteners' negative attitudes toward school through PedAR.

The principle of long-term outcomes/impact. Action research in education fosters long-term transformation, enabling teachers to evolve from passive recipients of established methodologies into reflective practitioners who actively refine and enhance their instructional approaches. A long-term study by Eilks & Markic (2011) found that teachers engaged in this process developed deeper subject knowledge, greater autonomy, and a more critical approach to their work. Their involvement also fostered collaboration and a willingness to experiment with new strategies, reinforcing a commitment to student-centered instruction. Beyond individual growth, action research strengthens teaching by encouraging reflective practice and collegial exchange [21]. Research has shown that pedagogical action research leads to a lasting positive impact on participants, suggesting that such initiatives can foster sustained improvements and meaningful change across educational settings.

The principle of the availability of resources. In pedagogical action research, success depends on strong professional collaboration/partnerships, technological and material support, institutional financing, and professional autonomy. Although action research is compatible with limited resources [3, p. 301], having access to essential resources - such as time, funding, expertise, tools, and data - advances the process of innovation by enabling collaboration, supporting ongoing investigation, encouraging risk-taking, ensuring long-term sustainability, and facilitating the dissemination of findings. Given its nature, pedagogical action research leads to the development of new knowledge, teaching materials, digital tools, and methodological guides, which, in turn, become valuable resources for future educational practices and research.

The principle of prioritizing pedagogical action research. Antoci & Borozan (2024) assert that the quality of contemporary education can be ensured through the continuous commitment of teachers to the

complex process of innovation within the teacher training system. This is achieved by generating innovative knowledge, prioritizing research activities among academic staff, and promoting professional development through research and competitiveness [1]. Prioritizing PedAR facilitates the iterative cycles of planning, acting, observing, and reflecting, acting as a catalyst for the development and implementation of innovative teaching methods and approaches in education.

The principle of social impact. Pedagogical action research benefits society by promoting evidence-based educational change through innovative practices that address real-world classroom challenges. It inspires systemic reform by disseminating findings through professional networks, conferences, and publications to influence policy decisions, bridging the gap between theory and practice to foster innovation, equity, and lifelong learning. This equips educators and students with the skills needed to tackle the complex challenges of the 21st century. Rather than merely generating theoretical knowledge, action research aims to drive meaningful social change, aligning with Lewin's assertion that research should lead to action rather than 'producing nothing but books' (Lewin, 1946, as cited in [19]). As a form of collective self-reflective inquiry, action research is undertaken by participants in social situations to improve the rationality and justice of their practices and understanding of the situations in which these practices occur (Kemmis & McTaggart, 1988, as cited in [23]). PedAR empowers educators and learners to become agents of change, enhancing educational practices and fostering greater social and environmental responsibility.

Key actions to support PedAR in education [4]:

1. We need more preservice teacher education programs, school administrator and leadership programs, and other graduate advanced degree programs teaching action research as a career-long approach to studying and improving one's professional work and the environment in which it occurs. More than any other group, professors can help us build action research into the educational process and into all educational systems.
2. We need a better method for connecting district and school educators and policymakers with individuals, groups, networks, and consortia that will provide support for conducting action research as a change process within organizations. There is a critical need for knowledgeable external support, while building local capacity.
3. We need better use of the experiences of others outside our setting and better use of the external knowledge base in education as a source of information.
4. As educators, we need to more carefully design work that tends agency and efficacy, while changing workplace norms.
5. It is important to systematically increase the use of action research in school districts – as part of professional development, as part of the operational routines in professional learning communities, as a study process in curriculum development, and as part of leadership development for administrators and teachers).

Conclusions

The authors' scientific focus on teacher training through PedAR, positioning educators as both carriers and creators of an innovation culture, involves understanding the principles of innovation through PedAR. This will contribute to the development of teachers who are open to innovation, committed to continuous self-actualization, and equipped to facilitate the implementation of innovations in response to the dynamic changes in the educational process of contemporary society. The introduction of innovation is not a simplistic or predetermined event; rather, it is an evolving and complex process. Innovative practices often begin with uncertainties and, to be successful, must be responsive to the local context at multiple levels. The Pedagogical Action Research Model advances educational practices by supporting educators' professional growth, fostering collaboration among stakeholders, and implementing an iterative cycle of planning, action, and reflection to drive continuous improvement. When institutionalized, this approach becomes a key factor in strengthening teachers' ability to innovate and sustain innovation, emphasizing the importance of embedding innovation within educational structures and fostering an ongoing commitment to improvement. The environment that fosters innovation is essential for establishing an entrepreneurial culture. Institutional processes for innovation succeed when innovation itself thrives, relying on the interaction of attitude, a shared strategic vision, careful management, and favorable conditions. Innovation is driven

by various participants, including individuals with ideas, small development teams, and their supporters. It succeeds when there is a culture that nurtures it - motivated individuals, open communication, participatory processes, and a creative atmosphere - and when organizational structures and processes are in place to support innovation, such as flat hierarchies, autonomous teams, team diversity, trust, and interdisciplinary collaboration. In essence, the importance of pedagogical action research stems from the *operational pedagogical research* (descriptive, empirical, applied, experimental), with the general aim of correcting and improving educational practice in the short and medium term. The epistemological and academic (social) stakes of pedagogical action research are reflected in the conscious engagement of teaching staff in innovation processes.

Bibliography:

1. ANTOCI, D., BOROZAN, M. *The Theoretical Model of Pedagogical Action Research in the configuration of the current significance assigned to action research*. In: *Analele Universității din Craiova*. 2024, No 47, issue 2. pp. 19-35. ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X.
2. ARMWOOD, L. M. *Teacher perceptions about using collaborative inquiry in professional learning communities*: doctoral dissertation. Walden University, 2023. 223 p.
3. BUSS, R. *Action research as inquiry in professional practice doctoral programs*. In: MERTLER, G. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, Inc., 2019. pp. 295-316. ISBN: 9781119399964
4. CALHOUN, E. *Action research for systemic change in education*. In: MERTLER, G. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, Inc., 2019. pp. 415-439. ISBN: 9781119399964.
5. CANTALINI-WILLIAMS, M. et al. *Exploring the benefits of a collaborative inquiry team in education (CITE) initiative to develop a research community and enhance student engagement*. In: *Brock Education Journal*, 25 (1), Fall 2015. pp. 54-69.
6. CIROCKI, A., INDRARATHNE, B., CALDERÓN, V. *Effectiveness of professional development training on reflective practice and action research: a case study from Ecuador*. In: *Reflective Practice*. 2024, 25(5), pp. 676-694.
7. CRISTEA S., COJOCARU-BOROZAN M., SADOVEI L., PAPUC L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7.
8. CRISTEA, S. *Pedagogie. Hărți conceptuale*, Volumul I. Didactica Publishing House, București, 2021. 144 p. ISBN: 9786060484646
9. CRISTEA, S. *The epistemological foundations of the sciences of education*. In: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*. Ediția II-a 8-9 noiembrie, Chișinău, 2024. pp.10-16.
10. DíEZ-PALOMAR J, GARCÍA-CARRIÓN R, HARGREAVES L, VIEITES M. *Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions*. In: *PLoS ONE*. 2020, 15(10): e0240292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
11. EFRON, S. E., RAVID, R. *Action Research in Education: A Practical Guide*. The Guilford Press, 2013. 290 pages. ISBN 978-1-4625-0961-4.
12. EILKS, I., MARKIC, S. *Effects of a long-term participatory action research project on science teachers' professional development*. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2011, 7(3), pp. 149-160.
13. ERTUĞRUL SEÇER, Ş. Y., ÇELİKÖZ, N. *An action research to cope with the negative attitudes of kindergarteners toward school*. In: *Journal of Education and Practice*. 2018, Vol.9, No.16. pp. 74-81. ISSN 2222-1735
14. ESPARZA, D., LYNCH-ARROYO, R. L., OLIMPO, J. T. *Empowering current and future educators: using a scalable action research module as a mechanism to promote high-quality teaching and learning in STEM*. In: *Frontiers in Education*. 2022, Vol. 6, p. 754097.
15. GILSON, J. *Supports and Barriers to Data-Driven Decision-Making for Institutional Improvement in Higher Educational Settings*: doctoral dissertation. Johns Hopkins University, 2023. 207 p.
16. GINSBERG, R. *Preservice teacher action research: Making meaning and generating knowledge through inquiry*: doctoral dissertation. Montclair State University. 2022. 288 p.

17. GOEDE, R., TAYLOR, E. *Theory in Emancipative Action: Aligning Action Research in Information Systems Education with Critical Social Research in Information Systems*. In: *Systems*. 2019, 7(3), 36. <https://doi.org/10.3390/systems7030036>
18. GREEN, J. K., NAPAN, K., JÜLICH, S. J., STENT, W. J., THOMAS, J. A., LEE, D. J., GREEN, M. D. *Transforming teaching through cooperative inquiry: meaningful research for university teachers*. In: *Educational Action Research*. 2024, pp. 1–21. DOI: 10.1080/09650792.2024.2374745
19. HENDRICKS, Ch. C. *History of action research in education*. In: MERTLER, G. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, Inc., 2019. pp. 29-52. ISBN: 9781119399964
20. HUXTABLE, M., WHITEHEAD, J. *Enhancing educational influences in learning with a living educational theory approach to pedagogical action research in higher education*. In: *Educational action research*. 2021, 29(2), pp. 310-327.
21. KEMBER, D. *Long-term outcomes of educational action research projects*. In: *Educational Action Research*. 2002, 10(1), pp. 83-104.
22. MACHOST, H., STAINS, M. *Reflective practices in education: A primer for practitioners*. CBE. In: *Life Sciences Education*. 2023, 22(2), es2.
23. McNIFF, J. WHITEHEAD, J. *Action research: Principles and practice*. Routledge. 2002, 176 p. ISBN 0-415-21994-9.
24. MERTLER, C. A. *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications. 2024. 376 p. ISBN-101071849468.
25. NETCOH, S., OLOFSON, M. W., DOWNES, J. M., BISHOP, P. A. *Professional learning with action research in innovative middle schools*. In: *Middle School Journal*. 2017, 48(3), pp. 25-33.
26. NORTON, L. S. *What does Doing Pedagogical Action Research Mean in the Current Higher Education Context?* In: *Action Research in Teaching and Learning*. Routledge, 2018. pp. 1-15.
27. NORTON, L.S. *Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. Abingdon: Routledge, 2009. 224 pages. ISBN:9781135265465.
28. RECTOR-ARANDA, A. *The Function of Freedom: Practitioner Action Research in Emancipatory Social Justice Teacher Education*. In: MERTLER, G. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, Inc., 2019. pp. 481-496. ISBN: 9781119399964.
29. RIEDY, C., PARENTI, M., CHILDERS-MCKEE, C., TEEHANKEE, B. *Action research pedagogy in educational institutions: Emancipatory, relational, critical and contextual*. In: *Action research*. 2023, 21(1), pp. 3-8.
30. SALÓTE, I. *Educational action research for sustainability: Constructing a vision for the future in teacher education*. In: *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2008, 10, pp. 5-16.
31. SIMMONS, M., MCDERMOTT, M., EATON, S. E., BROWN, B., JACOBSEN, M. *Reflection as pedagogy in action research*. In: *Educational Action Research*. 2021, 29(2), pp. 245-258.
32. STRINGER, E., DICK, B., WHITEHEAD, J. *Worldwide Perspectives on Action Research in Education*. In: MERTLER, G. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, Inc., 2019. pp. 97-114. ISBN: 9781119399964.

Data about the authors:

Maia BOROZAN, Doctor Habilitatus, University Professor, Head of Pedagogical researches and Innovations Laboratory, „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau.

ORCID: 0000-0003-2704-0304

E-mail: mayacojocari@yahoo.com

Tatiana BUSHNAQ, dr., associate professor, independent researcher, Jordan.

ORCID: 0009-0006-0345-3197

E-mail: tatianaleahu81@gmail.com

Presented: 17.02.2025

CZU: 373.5:159.955.5:[37.091.32:811.111`243]

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_06](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_06)

STRATEGII DE STIMULARE A GÂNDIRII CRITICE LA ELEVII DE LICEU ÎN PROCESUL CURRICULAR AL LECȚIILOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ

*Daniela MOGÎLDEA, Nina BÎRNAZ,**Universitatea de Stat din Moldova*

Articolul de față explorează importanța dezvoltării gândirii critice în cadrul lecțiilor de limba engleză la liceu, subliniind rolul acestei abilități în stăpânirea limbii și în pregătirea elevilor pentru provocările lumii contemporane. Gândirea critică este definită ca o abilitate esențială pentru analiza și evaluarea argumentelor, pentru formarea unor opinii fundamentate și pentru rezolvarea de probleme. Cercetările susțin că integrarea gândirii critice în predarea limbii engleze nu doar îmbunătățește competențele lingvistice ale elevilor, dar le dezvoltă și abilități cognitive superioare. De asemenea, se discută despre abordările pedagogice de instruire explicită și implicită și rolul acestora în eficientizarea procesului de învățare. Instrumentele precum testul CCTST (California Critical Thinking Skills Test) sunt menționate ca metode eficiente pentru evaluarea gândirii critice. Articolul subliniază necesitatea ca profesorii să înțeleagă și să aplice gândirea critică în mod explicit în lecțiile lor, mai ales în contexte culturale diverse.

Cuvinte-cheie: *gândire critică, limba engleză, elevi, liceu, dezvoltare abilități, competențe lingvistice, abordări pedagogice.*

STRATEGIES FOR FOSTERING CRITICAL THINKING IN HIGH SCHOOL STUDENTS DURING CURRICULAR PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LESSONS

The current article examines the significance of fostering critical thinking in high school English language classes, highlighting how this ability contributes to language proficiency and equips students to face the demands of today's world. Critical thinking is regarded as a vital skill for assessing and interpreting arguments, creating substantiated opinions, and addressing issues. Studies indicate that incorporating critical thinking into English language instruction not only improves students' language abilities but also fosters their advanced cognitive skills. Additionally, the article examines teaching methods, including explicit and implicit instruction, and their importance in enhancing the learning experience. Instruments such as the CCTST (California Critical Thinking Skills Test) are noted as efficient ways to evaluate critical thinking. The article emphasizes the importance of teachers recognizing and implementing critical thinking transparently in their classes, especially within various cultural settings.

Keywords: *critical thinking, the English language, students, high-school, skill development, linguistic competences, pedagogical approaches.*

Introducere

Problema dezvoltării gândirii critice la elevii de liceu în cadrul lecțiilor de limbă engleză este deosebit de actuală și relevantă, având în vedere cerințele și provocările societății contemporane. Gândirea critică este recunoscută ca o competență fundamentală pentru secolul XXI, fiind esențială atât în educație, cât și în viața cotidiană. Aceasta contribuie la formarea unor cetățeni activi, capabili să ia decizii informate și să își asume responsabilități într-un mod constructiv [13, p. 7].

În contextul globalizării și al progresului tehnologic, modul în care elevii accesează, procesează și evaluează informațiile s-a schimbat semnificativ [22, p. 34-35]. De aceea, integrarea gândirii critice în procesul curricular al lecțiilor de limbă engleză devine un obiectiv educațional esențial. Studiile arată că utilizarea unor texte autentice, organizarea de dezbateri, promovarea scrierii creative și integrarea tehnologiilor moderne contribuie la dezvoltarea acestei competențe [6, p. 112].

În plus, dezvoltarea gândirii critice sprijină consolidarea competențelor lingvistice și culturale ale elevi-

lor, întrucât predarea limbii engleze oferă un cadru interdisciplinar, care include literatura, studiile culturale și comunicarea. Prin urmare, stimularea gândirii critice în acest context nu doar îmbogățește experiența educațională, ci și pregătește elevii pentru provocările unui mediu globalizat.

Abordări pedagogice ale practicilor internaționale privind dezvoltarea gândirii critice la elevi în cadrul lecțiilor de limbă engleză

La nivel internațional, instituțiile educaționale din Statele Unite și Regatul Unit implementează strategii inovatoare pentru dezvoltarea gândirii critice. Printre acestea se numără utilizarea *metodei Socratic Seminar*, analiza unor texte literare autentice și integrarea platformelor educaționale digitale în procesul de predare-învățare [16, p.14]. Aceste metode sunt recunoscute pentru eficiența lor în stimularea reflecției și a argumentării critice.

În predarea limbii engleze, *Cambridge Assessment International Education* a demonstrat că utilizarea unor resurse autentice, cum ar fi articole de presă, texte literare și materiale multimedia, contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii critice. Metode interactive, precum dezbaterile, proiectele de grup și scrierea argumentativă, sunt de asemenea eficiente în stimularea abilităților analitice și de evaluare [6, p. 120].

Un alt exemplu relevant este integrarea tehnologiilor digitale și a platformelor educaționale pentru a facilita colaborarea și reflexia critică. Studiile lui John Hughes subliniază importanța acestor metode în procesul de predare a limbii engleze, evidențiind impactul pozitiv asupra gândirii critice a elevilor [16, p. 15].

În ceea ce privește contextul educațional românesc, dezvoltarea gândirii critice este recunoscută ca o prioritate, fiind inclusă în curriculumul național într-o abordare transdisciplinară. Cercetările lui Cătălin Crețu arată că, deși există o conștientizare crescută a importanței acestei competențe, implementarea sa practică rămâne o provocare, din cauza unor factori precum resursele limitate, formarea insuficientă a cadrelor didactice și rigiditatea sistemului educațional [7, p. 52].

Pentru a sprijini dezvoltarea gândirii critice la elevii de liceu, este necesară aplicarea unor strategii didactice eficiente, cum ar fi organizarea de dezbateri pe teme de actualitate, analiza critică a surselor de informare și utilizarea tehnologiilor digitale pentru colaborare și reflecție. De asemenea, instrumente de evaluare specializate, precum *California Critical Thinking Skills Test (CCTST)*, pot fi utilizate pentru monitorizarea progresului elevilor în dezvoltarea acestei competențe [14].

Astfel, prin adoptarea unor metode moderne și adaptate nevoilor contemporane, predarea limbii engleze poate contribui semnificativ la formarea unor elevi capabili să analizeze informația obiectiv și să participe activ la soluționarea problemelor globale.

Delimitări conceptuale ale gândirii critice

Gândirea critică reprezintă un concept fundamental în educație și în dezvoltarea competențelor cognitive superioare, fiind abordat din multiple perspective teoretice și practice. Definirea clară și delimitarea acestui concept sunt esențiale pentru stabilirea unui cadru teoretic coerent, care să permită implementarea unor strategii eficiente de predare și evaluare. Literatura de specialitate subliniază faptul că gândirea critică nu se limitează doar la procese cognitive de analiză și evaluare, ci implică și dimensiuni atitudinale, sociale și metacognitive.

Analiza diverselor definiții și perspective teoretice ale gândirii critice este esențială pentru înțelegerea profundă a acestui concept și pentru identificarea modalităților prin care poate fi cultivat și aplicat în educație. Astfel, Matthew Lipman argumentează că gândirea critică nu este un simplu proces logic, ci o capacitate integrată de raționament, autoevaluare și deschidere către perspective alternative. Acest punct de vedere evidențiază faptul că gândirea critică nu este doar un proces cognitiv pasiv, ci unul activ și dinamic, care presupune formularea unor judecăți bine argumentate, bazate pe dovezi relevante și pe o interpretare nuanțată a informațiilor [19, p. 76].

Diane F. Halpern definește gândirea critică drept „utilizarea deliberată a unor competențe cognitive care cresc probabilitatea obținerii unor rezultate dorite” [15, p.89]. Această definiție accentuează caracterul deliberat și intenționat al gândirii critice, evidențiind importanța utilizării unor strategii bine definite pentru a ajunge la concluzii valide și bine fundamentate.

Robert H. Ennis propune un model comprehensiv al gândirii critice, structurat în jurul unor principii

esențiale, precum claritatea, corectitudinea și logicitatea raționamentului. Autorul subliniază importanța eliminării prejudecăților și adoptării unei abordări obiective, bazate pe argumente solide și pe evaluarea critică a dovezilor disponibile [12, p. 25-35].

Gheorghe Tompea afirmă că dezvoltarea gândirii critice trebuie să fie ancorată într-o abordare interdisciplinară, care să integreze dimensiuni cognitive, sociale și emoționale [25, p. 5].

Marin I. Ionescu și Ion Neacșu evidențiază rolul esențial al gândirii critice în procesul de luare a deciziilor și de rezolvare a problemelor, subliniind faptul că aceasta se distinge de alte procese cognitive prin nivelul său ridicat de complexitate și profunzime [17, p. 36].

Unul dintre cele mai influente cadre teoretice pentru dezvoltarea gândirii critice este taxonomia lui Benjamin Bloom (1956), care clasifică procesele cognitive în următoarele categorii [5]:

1. *cunoaștere* – memorarea și recunoașterea informațiilor;
2. *înțelegere* – interpretarea și explicarea conceptelor;
3. *aplicare* – utilizarea cunoștințelor în contexte noi;
4. *analiză* – descompunerea informațiilor și identificarea relațiilor dintre ele;
5. *sinteză* – combinarea elementelor pentru a crea structuri noi;
6. *evaluare* – formularea de judecăți bazate pe criterii bine definite.

Această taxonomie este deosebit de utilă pentru conturarea unei structuri pedagogice care să sprijine dezvoltarea gândirii critice în rândul elevilor, permițând profesorilor să adapteze strategiile didactice în funcție de nivelul cognitiv vizat.

Abordările contemporane asupra gândirii critice explorează multiple direcții de cercetare, evidențiind complexitatea și relevanța acestui concept în educație și în alte domenii ale cunoașterii. Conform lucrării *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* elaborate de Martin Davies și Ronald Barnett, gândirea critică poate fi abordată din trei perspective principale [9, p. 35-36]:

- *gândirea critică ca abilitate logică și analitică* – se concentrează pe dezvoltarea raționamentului logic și a evaluării argumentelor;
- *gândirea critică ca proces reflexiv și metacognitiv* – presupune autoevaluarea și ajustarea propriilor procese cognitive;
- *gândirea critică ca competență socio-emoțională și etică* – subliniază importanța contextului social și a empatiei în procesul de luare a deciziilor.

Astfel, dezvoltarea gândirii critice nu se limitează doar la dimensiunea cognitivă, dar include și aspecte sociale și emoționale relevante pentru interacțiunile umane și pentru luarea deciziilor în contexte complexe. În acest context, adoptarea unor strategii de predare care stimulează gândirea critică este esențială în pregătirea elevilor pentru provocările societății contemporane.

Importanța dezvoltării gândirii critice în cadrul lecțiilor de limbă engleză

Gândirea critică este o competență fundamentală în educația modernă, având un rol esențial nu doar în dezvoltarea intelectuală a elevilor, ci și în formarea unor cetățeni activi, responsabili și implicați în societate. În contextul predării limbii engleze, cultivarea gândirii critice devine o necesitate, contribuind la îmbunătățirea competențelor lingvistice, interculturale și cognitive. Peter A. Facione definește gândirea critică drept „abilitatea de a analiza, evalua și sintetiza informațiile”, iar aceste competențe sunt direct aplicabile în activitățile desfășurate la ora de limbă engleză. Prin intermediul exercițiilor de analiză a textelor, dezbaterilor și proiectelor de cercetare, elevii învață să argumenteze logic, să analizeze informațiile din perspective multiple și să ia decizii bazate pe o analiză critică a informațiilor [14, p. 8].

Într-un context educațional aflat în continuă schimbare, dezvoltarea gândirii critice devine un imperativ, fiind esențială pentru adaptarea elevilor la cerințele unei societăți bazate pe cunoaștere și inovație. Astfel, în Republica Moldova, integrarea gândirii critice în curriculumul educațional este o prioritate, având în vedere cerințele unei societăți bazate pe cunoaștere și inovație. Conform Curriculumului Național, dezvoltarea gândirii critice este un obiectiv esențial al educației contemporane, abordat transdisciplinar [21]. Predarea limbii engleze oferă un cadru propice pentru stimularea acestei competențe, datorită naturii sale interdisciplinare și a oportunităților pentru explorarea unor teme complexe și a unor perspective culturale diverse.

Limba engleză, ca limbă de circulație internațională, oferă elevilor acces la o gamă variată de resurse educaționale și culturale, facilitând dezvoltarea gândirii critice. Prin lectura textelor autentice, analiza materialelor video sau participarea la dezbateri pe teme de actualitate, elevii învață să evalueze critic sursele de informații, să identifice argumente valide și să formuleze opinii bine fundamentate. Integrarea literaturii clasice și contemporane în cadrul lecțiilor de limbă engleză permite elevilor să exploreze teme sociale, morale și culturale, contribuind la formarea unor gânditori critici și deschiși la diversitate.

Pentru a înțelege mai bine modul în care dezvoltarea gândirii critice poate fi optimizată în cadrul lecțiilor de limbă engleză, este util să analizăm experiențele educaționale internaționale și impactul acestora asupra procesului didactic. De exemplu, politicile educaționale din Statele Unite și Regatul Unit pun un accent deosebit pe dezvoltarea gândirii critice în procesul de învățare a limbii engleze. Un studiu realizat de Cambridge Assessment relevă că programele educaționale din aceste țări includ activități precum dezbateri, redactarea de eseuri argumentative și utilizarea tehnologiilor digitale pentru analiza informațiilor complexe. Astfel de metode pot fi adaptate și implementate în școlile din Republica Moldova și România, având în vedere cerințele curriculare actuale și nevoile specifice ale elevilor. Adoptarea acestor practici ar putea contribui la creșterea calității educației și la pregătirea elevilor pentru provocările unei societăți bazate pe cunoaștere [6, p. 112-125].

De asemenea, metodele didactice inovatoare, precum metoda „*Socratic Seminar*” utilizată frecvent în Regatul Unit, contribuie la stimularea gândirii critice prin dezbateri structurate și dialog reflexiv. În Statele Unite, programele *Advanced Placement* expun elevii la activități care promovează analiza critică a textelor literare și non-literare. Aceste strategii pot servi drept modele pentru consolidarea gândirii critice în școli, contribuind la dezvoltarea unor competențe transdisciplinare. Integrarea gândirii critice în lecțiile de limbă engleză aduce multiple beneficii, printre care:

- *formarea competențelor interculturale* - elevii învață să analizeze fenomene sociale din perspective diferite și să aprecieze diversitatea culturală;
- *creșterea autonomiei în procesul de învățare*: Dezvoltarea gândirii critice încurajează elevii să fie mai independenți în procesul de învățare, stimulând abilități de autoevaluare;
- *pregătirea pentru viața profesională*: Competențele de gândire critică sunt esențiale pentru succesul într-o societate bazată pe cunoaștere și inovație [15 p. 105-110].

Aceste aspecte denotă faptul că dezvoltarea gândirii critice este un imperativ în procesul educațional actual, iar lecțiile de limbă engleză oferă un cadru propice pentru dezvoltarea acesteia. Prin aplicarea unor strategii didactice adecvate și utilizarea resurselor tehnologice, profesorii pot sprijini elevii în dezvoltarea unor abilități cognitive superioare. Experiențele internaționale demonstrează că proiectarea demersului educațional orientat spre dezvoltarea gândirii critice contribuie semnificativ la pregătirea elevilor pentru provocările unei lumi globalizate. Astfel, predarea limbii engleze devine nu doar un mijloc de dezvoltare a competențelor lingvistice, ci și un instrument de formare a unor persoane gânditoare, autonome, reflexive și creative.

Strategii de dezvoltare a gândirii critice la elevii de liceu în cadrul lecției de limbă engleză

În contextul globalizării și al cerințelor tot mai complexe ale societății contemporane, predarea limbii engleze ca limbă străină a evoluat semnificativ. Abordările tradiționale, centrate pe memorarea regulilor gramaticale și pe acumularea de vocabular, sunt înlocuite progresiv de metode care promovează dezvoltarea abilităților cognitive superioare, în special a gândirii critice. Cercetători precum Carl Davidson și Robert Dunham [8], Hadi Shirkani și Mansoor Fahim [23], Pei-Lin Sun și Jinlan Tang [20] susțin ideea că gândirea critică joacă un rol esențial în stăpânirea autentică a limbii engleze. Această abilitate permite elevilor să analizeze texte complexe, să construiască argumente coerente și să evalueze perspective diverse într-un mod nuanțat, facilitând astfel o înțelegere profundă a limbii și a culturii acesteia.

Carl Davidson și Robert Dunham argumentează că „gândirea critică nu este doar o abilitate cognitivă, ci și o unealtă esențială pentru navigarea într-un mediu lingvistic și cultural complex” [8, p. 45]. Ei subliniază că această abilitate permite elevilor să depășească barierele lingvistice și să interacționeze eficient într-un context global. Hadi Shirkani și Mansoor Fahim completează această idee, afirmând că „gândirea critică

este un pilon al competenței comunicative, care transformă învățarea limbii dintr-un proces mecanic într-unul creativ și analitic” [23, p. 32]. Aceste perspective evidențiază importanța integrării gândirii critice în procesul de predare a limbii engleze.

Muhammad Kamarul Kabilan subliniază faptul că competența lingvistică nu se limitează la cunoașterea structurilor gramaticale sau a unui vocabular extins. El afirmă că „a stăpâni o limbă înseamnă a fi capabil să gândești critic în acea limbă, să interpretezi și să construiești semnificații într-un mod autonom” [18, p. 78]. Pentru a atinge un nivel avansat, elevii trebuie să fie capabili să gândească critic în limba țintă. Această abilitate nu doar îmbunătățește performanța lingvistică, dar și îi pregătește pentru provocările academice și profesionale, unde gândirea critică este esențială pentru rezolvarea problemelor și luarea deciziilor informate.

Cu toate acestea, integrarea gândirii critice în curriculumul de predare a limbii engleze ca limbă străină a stârnit dezbateri semnificative în rândul specialiștilor. Dwight Atkinson argumentează că gândirea critică este o construcție socială profund influențată de cultura occidentală, ceea ce o face dificil de cultivat în alte contexte culturale. El afirmă că „gândirea critică este un produs al unui anumit context cultural și nu poate fi pur și simplu transferată într-un mediu educațional diferit fără a lua în considerare specificitățile locale” [2, p. 89]. Potrivit lui, această abilitate se dezvoltă mai degrabă printr-un proces de socializare informală decât prin metode educaționale formale. Acest punct de vedere aduce în discuție provocări legate de transferabilitatea conceptului de gândire critică în medii culturale diferite.

În contrast, Carl Davidson susține că diferențele culturale nu reprezintă un obstacol insurmontabil în dezvoltarea gândirii critice. El consideră că „diferențele culturale pot fi transformate în oportunități de învățare, oferind elevilor o perspectivă mai largă asupra lumii și a limbii pe care o studiază” [8, p. 102]. Studiile empirice ale lui Carl Davidson și Robert Dunham [23], precum și cele ale lui Li Liu și Yan Guo [20], confirmă această perspectivă, demonstrând că, prin intermediul unor strategii pedagogice adecvate, elevii din clasele de limbă engleză pot deveni gânditori critici eficienți, indiferent de contextul cultural. Li Liu și Yan Guo subliniază că „învățarea bazată pe sarcini și discuțiile în grup pot stimula gândirea critică, oferind elevilor un cadru pentru a-și exprima și a-și justifica opiniile” [20, p. 56].

Astfel, integrarea gândirii critice în predarea limbii engleze ca limbă străină reprezintă o necesitate în contextul educațional contemporan. Deși există dezbateri legate de universalitatea acestei abilități, cercetările recente arată că, prin abordări pedagogice adaptate, gândirea critică poate fi cultivată eficient în diverse medii culturale. Această abordare nu doar îmbunătățește competența lingvistică, ci și pregătește elevii pentru provocările complexe ale lumii moderne. Pentru a cultiva gândirea critică în cadrul orelor de limbă engleză, profesorii pot utiliza o varietate de strategii. Acestea includ: analiza textelor complexe, dezbateri pe teme controversate, rezolvarea de probleme autentice, proiecte de cercetare și activități de colaborare. Prin aceste activități, elevii sunt încurajați să își formuleze propriile opinii, să evalueze argumentele celorlalți și să își justifice propriile convingeri.

În contextul educațional contemporan, integrarea gândirii critice în cadrul disciplinelor a devenit un obiectiv esențial, susținut de numeroase studii și practici pedagogice. Două abordări principale sunt frecvent discutate în literatura de specialitate: instruirea explicită și instruirea implicită. Aceste abordări diferă în mod semnificativ în ceea ce privește metodologia și modul în care abilitățile de gândire critică sunt cultivate în rândul elevilor.

Instruirea explicită, denumită și „abordarea prin infuzie” de către R. Ennis [12], presupune predarea directă și sistematică a principiilor și strategiilor de gândire critică, integrate în mod specific în conținutul disciplinar. Această abordare urmărește dezvoltarea competențelor de gândire critică prin clarificarea și explicarea abilităților și dispozițiilor așteptate de la elevi. Conform lui R. Ennis, „instruirea explicită în gândirea critică implică identificarea și practicarea deliberată a abilităților cognitive, cum ar fi analiza, sinteza și evaluarea argumentelor, într-un context disciplinar relevant” [12 p. 12]. Prin urmare, această metodă se concentrează pe conștientizarea și aplicarea intenționată a instrumentelor de gândire critică, oferind elevilor un cadru clar pentru dezvoltarea acestor abilități.

Pe de altă parte, instruirea implicită, denumită de Ennis „abordarea prin imersiune”, se bazează pe premisa că gândirea critică poate fi dezvoltată indirect, prin implicarea elevilor în activități de învățare profundă și analitică a conținutului disciplinar. În această abordare, conceptele fundamentale ale gândirii critice

nu sunt predate în mod explicit, în schimb, se presupune că dezvoltarea acestor abilități va avea loc ca o consecință naturală a procesului de învățare [p. 12]. Richar Paul și Linda Elder susțin că „instruirea implicită poate fi eficientă în medii educaționale unde elevii sunt expuși la sarcini complexe și provocatoare care necesită analiză, evaluare și sinteză” [22, p. 45]. Cu toate acestea, această abordare poate prezenta limitări, deoarece nu toți elevii pot deduce sau internaliza principiile gândirii critice fără îndrumare explicită.

Comparativ, instruirea explicită oferă un avantaj prin claritatea și structura sa, asigurând faptul că elevii înțeleg și aplică în mod conștient abilitățile de gândire critică. Pe de altă parte, instruirea implicită poate fi benefică în contexte unde învățarea este centrată pe explorare și descoperire, oferind elevilor oportunitatea de a dezvolta gândirea critică într-un mod organic. Facione subliniază că „combinația celor două abordări poate maximiza impactul, oferind atât îndrumare explicită, cât și oportunități de aplicare autonomă” [14, p. 78].

Deci, atât instruirea explicită, cât și cea implicită prezintă avantaje și limitări în integrarea gândirii critice în cadrul disciplinelor. Alegerea abordării optime depinde de obiectivele educaționale, de contextul de învățare și de nivelul de pregătire al elevilor. O abordare hibridă, care combină elemente ale ambelor metode, poate oferi cea mai eficientă cale pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică în rândul elevilor.

Pentru a încorpora în mod eficient gândirea critică în contextul bogat al cursurilor specifice, cercetătorii precum Diane F. Halpern [15] și Robert J. Swartz [24] au susținut cu fermitate predarea explicită, argumentând că învățarea gândirii critice „nu este un rezultat automat al studiului anumitor discipline” [4, p. 274]. Tim van Gelder respinge abordarea indirectă, susținând că predarea cursurilor disciplinare, chiar dacă pune accent implicit pe analiza critică, nu pregătește eficient elevii pentru a deveni gânditori critici excelenți. Prin urmare, el recomandă ca gândirea critică să fie practică în mod deliberat și predată explicit ca o parte indispensabilă a curriculumului [26, p. 41-48].

Eficacitatea implementării gândirii critice, în special a instruirii explicite, a fost susținută și empiric. Pe baza unei meta-analize a peste o sută de studii empirice, Philip C. Abrami et al. au concluzionat că, deși rezultatele au fost mixte, predarea explicită a avut în general efecte mai semnificative asupra dezvoltării gândirii critice, în timp ce instruirea implicită s-a dovedit a fi cea mai puțin eficientă [1]. Suport suplimentar pentru instruirea explicită provine dintr-un studiu recent realizat de D. Alan Bensley și Rachel A. Spero, care a demonstrat că, în cadrul cursurilor obișnuite, predarea directă a unor abilități specifice de gândire critică (de exemplu, analiza argumentelor și abilități de citire critică) a îmbunătățit semnificativ performanțele de gândire critică și metacogniția elevilor [56, p. 68].

Predarea gândirii critice într-un mod explicit este deosebit de necesară pentru elevii proveniți din medii culturale non-occidentale, întrucât aceștia deseori nu au experiență și practică în acest domeniu [10, p. 45]. În cadrul lecțiilor de limba engleză ca limbă străină, este esențial ca profesorii să înțeleagă cum se relaționează gândirea critică cu învățarea limbii și să fie capabili să explice, să modeleze și să integreze conceptul în proiectarea lecțiilor și activităților de clasă. Egege și Kutieleh subliniază că „elevii din medii non-occidentale pot întâmpina dificultăți în înțelegerea și aplicarea gândirii critice dacă aceasta nu este predată explicit și adaptată la contextul lor cultural” [p. 45].

Astfel, integrarea gândirii critice în predarea limbii engleze ca limbă străină necesită o abordare echilibrată, care să combine elemente ale instruirii explicite și implicite. Predarea explicită oferă un cadru clar și structurat pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică, în timp ce abordarea implicită poate oferi oportunități de aplicare autonomă și contextualizată. Pentru elevii din medii culturale non-occidentale, predarea explicită este deosebit de importantă, deoarece facilitează înțelegerea și aplicarea conceptelor de gândire critică într-un mod adaptat la specificul cultural.

În acest context, recomandăm proiectarea procesului didactic prin aplicarea instrumentului CCTST, elaborat de către Insight Assessment, o organizație care se specializează în evaluarea abilităților cognitive. Acest instrument se utilizează pentru măsurarea abilităților de gândire critică ale elevilor precum: *analiza, interpretarea, deducerea, evaluarea argumentelor și rezolvarea problemelor*.

Analiza presupune identificarea structurii unui argument și evaluarea clarității și coerenței acestuia. În cadrul acestui proces, este important să se examineze modul în care ideile sunt prezentate și interconectate, pentru a determina dacă argumentul este construit pe o bază solidă și dacă se urmărește un raționament logic și coerent.

Evaluarea argumentelor constă în analiza validității acestora, identificând punctele forte și slabe ale fiecărui argument. Evaluarea se bazează pe criterii clare, precum consistența argumentului, adecvarea surselor de informație și relevanța acestora pentru concluziile trase. Este esențial ca argumentele să fie examinate din perspectiva obiectivității, iar punctele slabe să fie subliniate pentru a înțelege limitele raționamentului prezentat.

Inferența implică capacitatea de a trage concluzii logice și valide pe baza informațiilor disponibile. Aceasta presupune o procesare atentă a datelor și o evaluare a relațiilor dintre acestea, astfel încât concluziile extrase să fie susținute de raționamente clare și justificabile. Inferențele trebuie să reflecte nu doar corectitudinea logică, dar și relevanța lor în contextul problemei investigate.

Explicația este capacitatea de a justifica concluziile la care s-a ajuns și de a comunica raționamentul într-un mod clar și coerent este esențială în cadrul gândirii critice. Explicația presupune formularea unui raționament logic și clar, astfel încât cel care ascultă sau citește să poată înțelege cum au fost trase concluziile și pe ce baze solide se fundamentează acestea.

Autoreglarea este dimensiunea ce se referă la abilitatea de a monitoriza și corecta propriul proces de gândire. Autoreglarea implică autoevaluarea constantă a propriilor raționamente, identificarea posibilelor erori cognitive și ajustarea acestora pentru a menține un proces de gândire obiectiv și coerent. Este esențială pentru dezvoltarea unei gândiri critice constante și auto-conștiente.

Tabelul 1 prezintă strategii pentru dezvoltarea gândirii critice în predarea limbii engleze la nivel liceal, structurate pe baza celor cinci dimensiuni ale testului CCTST (California Critical Thinking Skills Test).

Tabelul 1. Strategii pentru dezvoltarea gândirii critice în predarea limbii engleze la nivel de liceu, bazate pe cele cinci dimensiuni ale testului CCTST

Dimensiunea gândirii critice	Definiție	Strategii și activități	Scop și rezultat	Surse bibliografice
Analiza	Capacitatea de a descompune informațiile în componente și de a identifica relațiile dintre acestea.	1. Întrebări socratice: profesorul folosește întrebări deschise pentru a ghida elevii să analizeze texte literare. De exemplu: „De ce crezi că personajul a luat această decizie?” sau „Cum contribuie acest eveniment la dezvoltarea temei?”; 2. Palarii gânditoare (Six Thinking Hats): elevii analizează un text sau o problemă din perspective diferite (emoțională, logică, creativă etc.), folosind „palarii” simbolice pentru fiecare abordare.	Dezvoltarea capacității de a descompune și interpreta informații complexe. Rezultat: îmbunătățește înțelegerea profundă a textelor și a contextelor	Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. <i>Journal of Developmental Education</i> , 30(2), 34–35.
Evaluare	Capacitatea de a aprecia credibilitatea și relevanța informațiilor și argumentelor.	1. Dezbatere structurată: elevii sunt împărțiți în echipe și primesc teme de dezbatut (de exemplu, „Impactul social media asupra tinerilor”). Fiecare echipă trebuie să evalueze argumentele opuse și să-și justifice poziția; 2. Evaluarea surselor: elevii analizează articole sau materiale online, folosind criterii precum autoritatea, obiectivitatea și actualitatea.	Învăț să evalueze critic sursele și argumentele. Rezultat: dezvoltă abilități de discernământ și de luare a deciziilor informate.	Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. In <i>Critical thinking in psychology</i> (pp. 1–14). Cambridge University Press.

Inferență	Capacitatea de a trage concluzii logice pe baza dovezilor și informațiilor disponibile.	1. Prezicerea evenimentelor: elevii citesc un fragment dintr-o povestire și sunt întrebați să prezică continuarea, bazându-se pe indicii din text; 2. Rezolvarea problemelor: elevii primesc o situație ipotetică (de exemplu, un conflict între personaje) și trebuie să propună soluții logice, justificând alegerea lor.	Învăță să facă conexiuni logice și să anticipeze consecințe. Rezultat: îmbunătățește gândirea predictivă și abilitățile de rezolvare a problemelor	Facione, P. A. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.
Explicație	Capacitatea de a justifica concluziile și de a comunica raționamentul într-un mod clar	1. Scrierea eseurilor argumentative: elevii scriu eseuri în care susțin o poziție, folosind dovezi și argumente clare. Structura include introducere, argumente pro și contra, și concluzie; 2. Prezentări orale: elevii prezintă un subiect în fața clasei, explicând raționamentul lor și răspunzând la întrebări.	Învăță să-și organizeze și să-și comunice gândirea într-un mod coerent. Rezultat: dezvoltă abilități de comunicare și de justificare a opiniilor	Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. Educational Researcher, 18(3), 4–10.
Autoreglare	Capacitatea de a monitoriza și corecta propriul proces de gândire.	1. Jurnale reflexive: elevii țin un jurnal în care reflectă asupra proceselor lor de gândire, notând ce au învățat și cum pot îmbunătăți; 2. Autoevaluare: elevii folosesc rubrici pentru a-și evalua propriile lucrări, identificând punctele forte și cele de îmbunătățit.	Învăță să-și monitorizeze și să-și îmbunătățească gândirea. Rezultat: sporește conștientizarea de sine și abilitățile metacognitive.	Bensley, D. A., & Spero, R. A. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. Thinking Skills and Creativity, 12, 55–68.

Tabelul prezentat oferă o structură clară și cuprinzătoare pentru integrarea gândirii critice în predarea limbii engleze la nivel liceal, bazându-se pe cele cinci dimensiuni esențiale ale testului CCTST (California Critical Thinking Skills Test). Fiecare dimensiune este însoțită de strategii pedagogice specifice, descrise și explicate detaliat, subliniind scopul, aplicabilitatea și impactul acestora în contextul educațional.

Concluzii

În contextul educațional actual, integrarea gândirii critice în predarea limbii engleze la nivel liceal reprezintă o necesitate esențială pentru dezvoltarea competențelor cognitive superioare ale elevilor. Abordările pedagogice ce vizează cultivarea gândirii critice, cum ar fi analiza textelor complexe, dezbaterile pe teme controversate și proiectele de cercetare, contribuie semnificativ la îmbunătățirea competenței lingvistice și pregătesc elevii pentru provocările academice și profesionale. Cercetările relevante susțin ideea că gândirea critică nu doar că facilitează înțelegerea limbii și culturii engleze, dar este esențială și pentru dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și luare a deciziilor informate. Deși există dezbateri cu privire la universalitatea gândirii critice în diferite contexte culturale, studiile au arătat că, prin abordări pedagogice adecvate, gândirea critică poate fi cultivată cu succes în diverse medii. În acest sens, combinarea instruirii explicite și implicite reprezintă cea mai eficientă metodă pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică, iar adaptarea acestora la specificitatea culturală a elevilor este esențială. Implementarea instrumentelor de evaluare a gândirii critice, cum ar fi California Critical Thinking Skills Test (CCTST), poate contribui semnificativ la măsurarea și îmbunătățirea abilităților cognitive ale elevilor, oferind un cadru clar pentru monitorizarea progresului în acest domeniu. Prin urmare, este esențial ca profesorii de limba engleză să integreze aceste strategii în cadrul lecțiilor, pentru a sprijini elevii în dezvoltarea unei gândiri critice autonome și eficiente.

Bibliografie:

1. ABRAMI, P. C., et al. (2008). *Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage I Meta-Analysis. Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
2. ATKINSON, D. (1997). *Critical Thinking in Language Learning: A Cultural Perspective. TESOL Quarterly*, 31(1), 89-102.
3. BENSLEY, D. A., & SPERO, R. A. (2014). *Improving Critical Thinking Skills and Metacognitive Monitoring through Direct Infusion. Thinking Skills and Creativity*, 12, 55-68.
4. BEYER, B. K. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers*. Allyn and Bacon.
5. BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longman.
6. Cambridge Assessment (2020). *Developing Critical Thinking in English Language Learning*. Cambridge University Press, p. 112-125.
7. CREȚU, C. (2009). *Gândirea critică în educație: provocări și oportunități*. Editura Didactică și Pedagogică, p. 50-58.
8. DAVIDSON, C., & DUNHAM, R. (1997). *Critical Thinking in Language Learning. Journal of Language Teaching and Research*, 45(3), p. 45-56.
9. DAVIES, M., & BARNETT, R. (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan, p. 35-36.
10. EGECE, S., & KUTIELEH, S. (2004). *Critical Thinking in Non-Western Contexts: Challenges and Opportunities. Journal of Educational Psychology*, 96(3), p. 45-56.
11. ENNIS, R. H. (1989). *Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. Educational Researcher*, 18(3), p. 4-10.
12. ENNIS, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Prentice Hall, p. 25-35.
13. FACIONE, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The California Academic Press, p. 7-10.
14. FACIONE, P. A. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
15. HALPERN, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press, p. 89-125.
16. HUGHES, J. (2014). *Critical Thinking in the Language Classroom*. Oxford University Press, p. 5-15.
17. IONESCU, M. I., & NEACȘU, I. (2012). *Gândirea critică în științele sociale*. Editura Universității din București, p. 36.
18. KABILAN, M. K. (2000). *Critical Thinking Skills in Language Learning. ELT Journal*, 54(2), 78-89.
19. LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, p. 75-79.
20. LIU, L., & GUO, Y. (2006). *Task-Based Learning and Critical Thinking in Language Education. Language Teaching Research*, 10(2), 56-78.
21. *Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova (2019). Curriculumul Național pentru Învățământul Liceal*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.
22. PAUL, R., & ELDER, L. (2006). *Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. Journal of Developmental Education*, 30(2), p. 34-35.
23. SHIRKANI, H., & FAHIM, M. (2011). *Critical Thinking and Language Learning. TESOL Quarterly*, 32(4), p. 32-45.
24. SWARTZ, R. J. (2004). *Infusing Critical and Creative Thinking into Instruction in High School Classrooms*. In D. Fasko (Ed.), *Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice* (pp. 207-252). Hampton Press.
25. TOMPEA, G. (2010). *Educația pentru gândire critică*. Editura Polirom, p.5.
26. Van GELDER, T. (2005). *Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. College Teaching*, 53(1), p. 41-48.

N. B.: Articolul este elaborat în cadrul Subprogramului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cifra 01.14.01.

Date despre autori:

Daniela MOGÎLDEA, profesor de limbă engleză, IPLT „Ion Creangă” or. Cimișlia; studentă ciclul II în cadrul Universității de Stat din Moldova, specialitatea Management Educațional.

ORCID: 0009-0005-3776-093X

E-mail: dannymogildea@gmail.com

Nina BÎRNAZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0002-2543-6949

E-mail: ninabernazz@gmail.com

Prezentat: 28.02.2025

CZU: 373.5.042:159.954.4

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_07](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_07)

STIMULAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVII DE VÂRSTĂ GIMNAZIALĂ ÎN CADRUL INSTRUIRII

Marina SOFRONI,*Instituția Publică Gimnaziul „Victor Ciutac”, s. Șirăuți, r. Briceni***Vasile PANICO,***Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

În lucrare sunt examinate unele idei referitor la conceptul, componentele și condițiile pedagogice de formare și dezvoltare a creativității la elevii de vârstă gimnazială. Condițiile pedagogice de formare și dezvoltare a creativității la elevi au fost detectate în baza următoarelor concepte teoretice și praxiologice: structura și componentele de bază ale creativității; funcțiile profesorului școlar – manager al procesului de instruire și lider al clasei de elevi; specificul dezvoltării elevilor de vârstă gimnazială; indicii de soluționare a sarcinilor și situațiilor-problemă; rezultatele experimentului de constatare; blocajele creativității și specificul disciplinei de învățământ; valoarea atitudinilor de învățare orientate spre susținerea energetică a activității de formare și dezvoltare a creativității la elevi.

Cuvinte-cheie: *conceptul și componentele creativității, stimularea creativității, capacitățile și atitudinile de învățare creativă, profesorul școlar – manager al clasei de elevi și al procesului de instruire.*

ENCOURAGING CREATIVITY IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN THE FRAMEWORK TRAINING

The paper examines some ideas about the concept, components, and conditions of pedagogical training and development of creativity in gymnasium school students. The pedagogical conditions of formation and development of creativity in students were detected based on the following theoretical concepts and praxiological: the structure and basic components of creativity; the functions of the school teacher - manager of the training process and leader of the class of students; the specifics of the development of gymnasium school pupils; clues solving tasks and problem situations; the results of the ascertainment experiment; creativity and the specifics of the educational discipline; the value of supportive learning attitude energy of the activity of training and development of creativity in pupils.

Keywords: *the concept and components of creativity, stimulation of the creativity, capabilities and creative learning attitudes, the schoolteacher - manager of the class of students and the training process.*

Introducere

Educația în calitate de fenomen sociouman are misiunea de a anticipa nivelul existent de dezvoltare a societății. Societatea de mâine va fi alta în toate domeniile sale de activitate materială și spirituală. Educația actuală prevede pregătirea omului pentru a se adapta și a se readapta pozitiv la schimbările rapide din societate, care în cele mai dese cazuri sunt imprevizibile și incontrolabile.

În condițiile în care societatea sub toate aspectele sale de existență devine din ce în ce mai complexă, imprevizibilă, iar fluxul de informații este foarte intens și contradictoriu, este foarte dificil de a deosebi adevărul de neadevăr, dreptatea de nedreptate, valoarea de nonvaloare, devine evident faptul că personalitatea (generația în creștere) să posede competența creativă și de gândire critică, să dețină capacitatea de a examina adecvat condițiile de viață personală în raport cu cele sociale, să-și proiecteze și să-și autoanalizeze traseul personal de viață în raport cu schimbările sociale, să ia decizii adecvate în raport cu valorile general-umane și naționale și în special cu sentimentul datoriei și responsabilității. Activitatea de formare la elevi a creativității necesită să fie permanent motivată de toți factorii educaționali.

Educația creativității presupune formarea la elevi a abilităților, a capacităților creative și a atitudinilor de cunoaștere (atitudinile cognitive creative și atitudinile superioare). Atitudinile cognitive creative stimulează procesul de formare și dezvoltare a capacităților creative, însă ele nu oferă o orientare pozitivă de aplicare

a lor. Poziționarea socioumană a creativității este determinată de natura și conținutul atitudinilor superioare (datoria și responsabilitatea, solidaritatea și empatia, susținerea și ajutorul reciproc, tendința de autorealizare și valorificare pozitivă a propriului potențial ș. a.). Atitudinile superioare umanizează capacitățile creative, oferă energie și direcționează pozitiv locul lor în formarea și dezvoltarea personalității, direcționează activitățile de viață ale personalității. Reieșind din cele expuse mai sus putem conchide, că creativitatea este constituită din două componente: a) formarea și dezvoltarea capacităților creative; b) formarea și dezvoltarea atitudinilor la personalitate (atitudini cognitive creative și atitudini superioare).

Conceptul, componentele și mijloacele de formare și dezvoltare a creativității

Toate activitățile de viață ale personalității sunt stimulate motivațional. Activitate fără motiv nu există cât și motiv în lipsa activității. Ele permanent corelează și se interinfluențează. Vigotski L. S. a demonstrat, că motivele și comportamentul virtual proiectează și determină modalitățile de comportare ale personalității [11]. În baza studiului teoretic am concretizat conceptul de creativitate.

Procesul de educație și autoeducație a creativității constituie o activitate socioumană care integrează, înglobează în sine un sistem de acțiuni orientate pentru formarea și autoformarea capacităților creative și a atitudinilor valorice de ordin cognitiv (atitudinile cognitive creative și atitudinile superioare de ordin moral, autorealizare, profesionale, estetice ș. a.).

Mijloacele de formare orientată a capacităților creative la personalitate sunt situațiile și sarcinile-problemă. Ele în anumite condiții psihopedagogice constituie mijloacele de formare și dezvoltare a creativității. Pentru formarea capacităților creative este necesar de încadrat elevii în activități educaționale de soluționare a situațiilor și sarcinilor-problemă. Sarcinile și situațiile-problemă necesită să fie raportate și clasificate în conformitate cu factorii intelectuali ai creativității.

Mijloacele de formare a atitudinilor sunt trăirile emoționale. În cadrul formării și dezvoltării capacităților creative la personalitate se formează și se dezvoltă trăirile emoționale creative. Deci, trăirile emoționale cognitive de ordin creativ constituie mijlocul de formare a atitudinilor creative. Menționăm faptul, că procesul de formare a capacităților creative sunt stimulate și de trăiri emoționale indirecte de ordin moral, estetic, autorealizare a propriului potențial, profesionale. Acestea de pe urmă și-n special trăirile, sentimentale de ordin moral personalizează valoric procesul și produsul gândirii creative (capacitățile creative)[6].

Dezvoltarea capacităților creative corelează cu formarea responsabilității la personalitate. Creativitatea este stimulată de interesul către activitatea creativă și de către motivele morale: datoria și responsabilitatea; stima și respectul; grija față de om și societate. Aceste motive umanizează procesul de formare și aplicare a capacităților creative. Motivele morale esențializează activitatea creativă a personalității și rezultatul, produsul creativ.

Demersul formativ de stimulare a creativității la elevii de vârstă gimnazială în cadrul instruirii

În baza analizei surselor teoretice și praxiologice am elaborat și implementat un sistem de activități creative la biologie, clasa a VII-a. În soluționarea situațiilor și sarcinilor-problemă am respectat un ansamblu de condiții psihopedagogice. La baza elaborării demersului formativ s-a ținut cont de următoarele deziderate teoretice și praxiologice:

- Structura creativității. Creativitatea este constituită din două componente fundamentale: a) formarea și dezvoltarea capacităților creative; b) formarea și dezvoltarea atitudinilor la personalitate (atitudinile cognitive creative și atitudinile superioare).

- Funcțiile profesorul școlar – manager al procesului de instruire și **lider al clasei de elevi** (model, partener și sfătuitor al elevilor; promotor al climatului emoțional pozitiv favorabil în colectivul clasei; creator al motivelor de învățare). Profesorul școlar organizează, orientează, studiază particularitățile individuale ale elevilor, respectă principiile educației și în special principiul centrării educației pe elev, selectează și aplică optim strategiile problematizate de instruire.

- Specificul dezvoltării elevului de vârstă gimnazială. Vârsta gimnazială este cea mai favorabilă pentru dezvoltarea gândirii creative și critice. Pentru a nu rata oportunitatea perioadei sensibile, se impune de încadrat elevii în activități de rezolvare a situațiilor și sarcinilor cu caracter de problemă. În activitățile cre-

ative elevul compară, evidențiază principalul, analizează, determină relațiile de cauza-efect. Adolescenții se încadrează motivațional pozitiv în activitățile de cercetare, le place să gândească și să facă descoperiri independente. Adolescența este plină de contradicții. Elkonin D. a demonstrat, că în această perioadă, adolescentul se confruntă cu sarcina de conștientizare de sine și autodeterminare în sistemul de valori și relații socioumane [13]. În această perioadă de vârstă la adolescenți se identifică în mod accentuat următoarele particularități de dezvoltare: formarea unui sistem de valori de viață; regândirea valorilor; formarea abilităților de autodeterminare și de manifestare a propriului potențial în cadrul activităților de viață; apariția conștiinței de sine. La elevi se formează inteligența formal-logică, gândirea divergentă, ipotetico-deductivă și reflecția. Adolescența este perioada de autoformare și autodezvoltare morală, socială și intelectuală. Acțiunile educative necesită să se bazeze pe particularitățile individuale ale elevilor pentru a forma și dezvolta la ei atitudinile cognitive și tendințele de autocunoaștere. Descoperirea și redescoperirea cognitivă independentă și în echipă a adevărului științific generează la elevi **bucuria cunoașterii**. Cunoașterea de sine constituie începutul și pilonul de bază în formarea și dezvoltarea atitudinilor de învățare și autoînvățare, care permanent necesită să fie susținute de profesori, părinți și alți agenți educaționali. Activitatea de învățare creativă constituie o condiție de autorealizare a elevilor de vârstă gimnazială. Atitudinile de învățare creativă susțin energetic procesul de formare la elevi a abilităților de argumentare, demonstrare a adevărului științific, depistare a relațiilor de cauză și efect, de colaborare și comunicare cu semenii și profesorii.

- Etapele de soluționare a sarcinilor și situațiilor-problemă: identificarea situației-problemă prezentată; înțelegerea situației-problemă; selectarea informațiilor esențiale ale situației-problemă; realizarea conexiunilor cu situațiile-problemă anterioare; generarea de idei personale necesare pentru soluționarea situației-problemă; adoptarea soluției/soluțiilor referitor la situația-problemă prezentată; demonstrarea corectitudinii soluției.

- Rezultatele experimentului de constatare și blocajele creativității [3, 9].

Condițiile psihopedagogice de formare și dezvoltare a creativității la elevii de vârstă gimnazială (biologia, clasa a VII-a)

1. Profesorul școlar în calitate de manager al procesului de instruire are menirea de identifica și implementa competențele specifice caracteristice disciplinelor de învățământ, care sunt orientate/ direcționate spre formarea și dezvoltarea creativității la elevi (biologia clasa a VII-a).

Pentru formarea și dezvoltarea creativității la elevi profesorul școlar are menirea de a depista și a pune accentul pe anumite unități de competențe, care nemijlocit sunt orientate spre stimularea creativității la discipoli. În baza analizei Curriculumului și manualului de biologie pentru au fost selectate și concretizate următoarele competențe specifice, care în mod special sunt direcționate spre formarea și stimularea creativității la elevi. În continuare ieșim cu unele propuneri privitor la modificarea și direcționarea activității profesorului școlar.

Biologia, clasa a VII-a. Compartimentul: Organismul uman și sănătatea

Competențele specifice: Stabilirea relațiilor dintre sistemele de organe cu funcții de nutriție la om. Elucidarea esenței sistemelor vitale cu rol de nutriție și de reproducere. Argumentarea semnificației unui mod sănătos de viață. Interpretarea efectului unor substanțe toxice (tutunul, alcoolul, drogurile) asupra organismului uman și identificarea unor modalități de prevenire a influenței factorilor nocivi asupra omului. Estimarea importanței vaccinării pentru organism. Planificarea unui sistem de acțiuni benefice de menținere a stării de sănătate. Determinarea funcției de bază a sistemul digestiv și demonstrarea argumentată a relațiilor dintre alimentele de bază folosite de om și etapele digestiei. Elucidarea particularităților de funcționare ale sistemului digestiv. Stabilirea legăturilor de cauză și efect dintre cantitatea de secreție a sucului gastric și alimentație. Determinarea importanței și a particularităților sistemului respirator. Elaborarea de presupuneri-ipoteze argumentate referitor la particularitățile sistemului respirator (dificultăți de respirație la altitudini mari). Determinarea legăturilor de cauză și efect dintre umiditatea înaltă a aerului atmosferic și respirație. Determinarea semnificației modificărilor acidității mediului în diferite părți ale sistemului digestiv. Elucidarea relațiilor dintre respirație și temperatura aerului atmosferic (scăzută și înaltă). Explicarea și argumentarea influenței alimentelor, aspectului lor estetic, gustativ și a mirosului asupra digestiei.

Elaborarea de propuneri argumentate referitor la producerea, folosirea și gestionarea substanțelor aditive alimentare. Determinarea factorilor care influențează asupra mișcărilor respiratorii. Depistarea factorilor și consecințelor care determină scăderea performanței umane la temperaturi și umiditate ridicată. Cauzele și urmările sau consecințele deshidratării corpului uman. Elucidarea structurii și depistarea interdependenței dintre sistemul digestiv și sistemul respirator, igiena alimentară și igiena sistemului cardiovascular. Elaborarea concluziilor și recomandărilor referitor la igiena sistemului cardiovascular. Determinarea unor relații dintre schimbul de substanțe și de energie dintre organism și mediu. Elaborarea unor recomandări necesare pentru dezvoltarea normală a organelor de reproducere la adolescenți. Elucidarea esenței și elaborarea recomandărilor referitor la igiena sistemului reproducător. Aprecierea influenței condițiilor de viață asupra organismului uman (particularitățile sistemului digestiv și ale sistemului respirator; semnificația nutriției și respirației; igiena alimentară și respirației; particularitățile sistemului cardiovascular; igiena sistemului cardiovascular; imunitatea și vaccinurile; eliminarea deșeurilor din organism și particularitățile sistemului excretor; igiena sistemului excretor; schimbul de substanțe și de energie dintre organism și mediu; particularitățile și igiena sistemului reproducător) [1].

Aceste competențe specifice reflectă anumite laturi sau aspecte generale ale procesului de predare-învățare-evaluare a biologiei în clasa a VII-a și de aceea se numesc aspectuale sau integratorii. Ilustrăm cele expuse mai sus prin câteva *exemple concrete*.

În baza ideilor integratorii/competențelor specifice „Determinarea relațiilor dintre respirație și temperatura aerului atmosferic (scăzută și înaltă)” și „Relațiile dintre nutriție și respirație” pot fi propuse elevilor clasei a VII-a astfel de activități creative (situații și sarcini cu caracter de problemă), care nemijlocit sunt orientate spre formarea și dezvoltarea creativității la elevi.

- Ce modificări fiziologice apar în organism în condiții de temperatură ambientală ridicată? De ce? Argumentați răspunsul.

- Care factori determină o scădere a performanței umane la temperaturi și umiditate ridicate? Ce se întâmplă când corpul uman se deshidratează?

- La frig respirația se rarește, iar la temperaturi înalte devine mai frecventă. De ce oamenii cu un strat adipos gros suportă mai ușor frigul decât cei slabi? Care sunt cauzele? Argumentați răspunsul.

- Explicați și demonstrați justetea următoarelor afirmații: a) pentru tineri rația alimentară trebuie să cuprindă o cantitate mai mare de proteine, iar pentru cei vârstnici se recomandă o dietă bogată în produse lactate, legume și fructe proaspete; b) principalele substanțe nutritive ce iau parte la metabolism sunt proteinele, lipidele și glucidele; c) în cadrul activității de muncă fizică consumul de glucide se intensifică și cantitatea lor în sânge crește.

2. Activități de învățare orientate spre integrarea procesului de formare și dezvoltare a tuturor factorilor intelectuali ai creativității (fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, abstractizarea semantică și rezistența la închidere) constituie o condiție valorică de formare și dezvoltare a creativității la elevi.

Nu orice activitate creativă (situație sau sarcină-problemă) prevede formarea și dezvoltarea în mod obligatoriu a tuturor factorilor intelectuali ai creativității și a atitudinilor de învățare. Elevul poate rezolva multiple sarcini cu caracter de problemă, însă unii factori intelectuali ai creativității să rămână la un nivel relativ scăzut de dezvoltare. Sunt activități creative care prevăd formarea și dezvoltarea unui sau a mai multor factori intelectuali ai creativității. În cadrul experimentului formativ a fost propus elevilor un set de activități creative care au contribuit benefic la formarea tuturor factorii intelectuali ai creativității. Argumentăm cele expuse mai sus prin exemple concrete [7, 8].

- Etapele digestiei sunt următoarele: transformarea alimentelor într-un bol alimentar (cavitatea bucală, glandele salivare care produc fermenți); mișcările peristaltice conduc alimentele spre stomac; alimentele devin lichide și se transformă în chim gastric (stomacul); în intestinul subțire se realizează cea mai mare parte din digestie. Bila facilitează digestia lipidelor; ficatul contribuie la digestia lipidelor care se revarsă în intestinul subțire; sucul pancreatic descompune proteinele, glucidele și grăsimile (absorbția nutrimenților în intestinul subțire); absorbția apei și evacuarea deșeurilor nedigerate din organism; celuloza vegetală se descompune sub acțiunea bacteriilor, iar produsele de descompunere rezultate se digeră sub acțiunea

fermenților din suc intestinal și se absorb (intestinul gros). *Cum socotiți? De ce digestia alimentară parcurge aceste etape complexe? Care este funcția de bază a sistemului digestiv? Demonstrați relațiile dintre alimentele de bază folosite de om și etapele digestiei.*

- În regiunile muntoase la altitudine de 4-5 mii metri asupra nivelului mării este dificil de respirat, omul obosește rapid și simte amețeli (boala alpină)? Localnicii din aceste regiuni nu simt aceste incomodități. De ce? Elaborați câteva presupuneri-ipoteze argumentate.

- Înainte de precipitații atmosferice, în zilele cu o umiditate înaltă a aerului atmosferic omul se simte mai obosit, mai puțin energic în acțiunile de viață, resimte incomodități în memorare și gândire, scade parțial activismul, unii oameni resimt dureri de articulații, mici amețeli și slăbiciuni. Cum credeți care sunt cauzele a astfel de efect? Aduceți cât mai multe argumente Pro și Contra.

- La adolescenți și la adulți mișcările respiratorii ajung la 12-18 pe minut. La oamenii antrenati mișcările respiratorii sunt mai rare – 6-8 pe minut. În urma unor exerciții sportive frecvența respirației ce mărește de 2-3 ori și atinge 40-45 respirații pe minut. Cum credeți? De ce? Care factori în opinia voastră influențează asupra mișcărilor respiratorii?

Activități de dezvoltare a flexibilității, originalității, a rezistenței în câmpul perceptiv.

- Uzinele, fabricile, mașinile poluează foarte mult Pământul. Ce trebuie să facem, ca planeta Pământ să rămână o planetă curată, unde viața să fie plăcută?

- Cum socotiți de ce cea mai mare cantitate de suc gastric se secretă în urma alimentației cu carne, mai puțin în rezultatul alimentării cu pâine și cel mai puțin în urma alimentării cu lapte? Argumentați. Elaborați cât mai multe presupuneri – ipoteze argumentate.

- Explicați și demonstrați justetea următoarelor afirmații: a) pentru tineri, rația alimentară trebuie să cuprindă o cantitate mai mare de proteine, iar pentru cei vârstnici se recomandă o dietă bogată în produse lactate, legume și fructe proaspete; b) principalele substanțe nutritive ce i-au parte la metabolism sunt proteinele, lipidele și glucidele; în cadrul activității de muncă fizică consumul de glucide se intensifică și cantitatea lor în sânge crește.

3. Funcția profesorului-manager al clasei de elevi constă în studierea caracteristicilor individuale ale elevilor, pentru a oferi o individualizare și diferențiere optimă a învățării. Sarcinile și situațiile cu caracter de problemă necesită să fie orientate în mod direct spre formarea capacităților de argumentare și-n mod special să corespundă potențialului de activitate intelectuală a fiecărui elev sau grup de elevi.

Activitatea de învățare creativă este mai complexă în dependență de numărul de date și fapte prezente în ea pe care elevul trebuie să le eleveze, numărul de etape sau pași necesari pentru rezolvare și numărul de concluzii paralele care trebuie să le facă el reieșind din condițiile problemei. Procesul dezvoltării creativității prevede respectarea la nivelul maxim a principiului individualizării și diferențierii. În acele cazuri când elevul/elevii întâlnesc dificultăți în soluționarea sarcinilor cu caracter de problemă e nevoie de a le acorda un ajutor copiilor; a le oferi o altă sarcină cu caracter creativ mai simplă; a modifica sarcina înaintată sau a o remodifica, a o descompune în sarcini mai simple; a reformula condițiile problemei; a include noi date suplimentare în conținutul problemei.

Diferențierea activității de învățare creativă prevede o libertate majoră a cugetului elevilor, care trebuie să fie limitată de conștientizarea posibilităților și capacităților de către ei. Libertatea cugetului oferită elevilor a fost condiționată de următoarea reguli: se permite să alegi activități creative conform posibilităților sau de un grad de complexitate mai înalt; se interzice să alegi sarcini simple. În așa mod activitățile creative contribuie nu numai la dezvoltarea amplă și deplină a capacităților creative ci și la cristalizarea sentimentului demnității personale [6].

Descoperirea și redescoperirea independentă și în echipă a adevărului științific generează la elevi *bucuria cunoașterii*. Bucuria cunoașterii constituie un factor fundamental în formarea și dezvoltarea motivelor de învățare (interesele către activitatea de învățare creativă, trebuințele de autorealizare, responsabilitatea de sine și echipă). În cadrul formării unui fond emoțional pozitiv de învățare independentă și în grup, o echipă la elevi se manifestă tendințele de a-și expune opiniile personale referitor la materia de studiu și de a fi responsabili în acțiunile de învățare. La ei se fortifică tendința de a elabora întrebări, a propune ipoteze/presupuneri. S-a observat, că elevii devin mai descătușați în activitățile de învățare creativă, ei manifes-

tă dorințe, tendințe de a determina valoarea/semnificația conceptelor biologice (stabilirea relațiilor dintre sistemele de organe cu funcții de nutriție la om; elucidarea esenței sistemelor vitale cu rol de nutriție și de reproducere la om; argumentarea semnificației unui mod sănătos de viață; estimarea importanței vaccinării pentru organism; planificarea unui sistem de acțiuni benefice de menținere a stării de sănătate).

4. O altă funcție indisolubilă a profesorului școlar pentru stimularea creativității constă în formarea la elevi a capacității de identificare și de respectare a etapelor de soluționare a sarcinilor și situațiilor-problemă.

Etapele sau algoritmul este următorul: identificarea situației sau sarcinii-problemă prezentată; perceperea și înțelegerea situației sau situații-problemă; selectarea informațiilor esențiale pentru soluționarea problemei; realizarea conexiunilor cu situațiile-problemă anterioare; generarea de idei personale necesare soluționării situației sau sarcinii-problemă; adoptarea soluției/soluțiilor la situația-problemă prezentată; demonstrarea și argumentarea corectitudinii soluționării problemei. Pot fi diverse rezultate/produse: a) elevul a găsit soluția adecvată în mod independent sau cu o susținere din partea profesorului sau altor elevi; b) a soluționat problema parțial cu mici devieri, sau cu devieri considerabile; c) manifestă temeri, neîncredere în forțele intelectuale proprii; d) elevul duce lipsă de informații suficiente în soluționarea situațiilor și sarcinilor-problemă; e) produsul sau rezultatul obținut este incorect/neadecvat. Pentru fiecare caz în parte profesorul școlar acționează sau trebuie să acționeze diferit – să reformuleze sarcina creativă, să comunice unele informații suplimentare, să sugereze încredere elevului, să-l ajute semenii ș. a. Profesorul manager al procesului de învățare permanent trebuie să detecteze logica acțiunilor cognitive și motivaționale ale fiecărui elev și grup de elevi pentru o coordonare benefică/pozitivă a învățării. Învățarea creativă nu constituie o activitate bazată pe memorie și reproducere, ci un proces de redescoperire a noilor cunoștințe și mijloace de învățare. Elevul se transformă într-un „mic” cercetător. El resimte și trăiește astfel de emoții și sentimente: bucuria succesului, satisfacția descoperirii, sentimentul și tendința de a se încadra în acțiuni de învățare prin descoperire.

5. Raportarea predării-învățării-evaluării problematizate la specificul disciplinei de învățământ.

Specificul este determinat de numărul de sarcini aspectuale cu caracter de problemă la disciplina concretă de învățământ, unitățile de timp acordate în planul calendaristic acestei discipline, tipul și complexitatea situațiilor și sarcinilor-problemă, caracterul pragmatic al activităților creative care nemijlocit relaționează cu viața omului, mediul de viață și sănătate, nivelul activismului independent al elevilor. Instruirea problematizată presupune, neapărat, înfăptuirea legăturii indisolubile dintre predarea și învățarea problematizată. Aceasta înseamnă că e necesar de a ține cont de specificul disciplinei de învățământ, de vârsta elevilor, de particularitățile și aptitudinile lor intelectuale, de necesitatea corelării dintre obiectele de învățământ, de relațiile interdisciplinare. Orice sarcină cu caracter de problemă se consideră percepută, înțeleasă și acceptată de către elevi numai în cazul dacă ei sunt în stare s-o rezolve independent sau să facă unele încercări de soluționare a ei. Pentru aceasta însă, elevul trebuie să posede un nivel satisfăcător de pregătire în domeniul disciplinei date, să întrevadă treptele rezolvării sarcinii [5, 9].

În rezolvarea sarcinilor creative conform materiei de învățământ însușită anterior elevii întâlnesc, de regulă, unele dificultăți, fiindcă nu manifestă capacități bine formate pentru a realiza transferul îndepărtat al cunoștințelor și capacităților în noi situații. Este demonstrat faptul, că cu cât transferul este mai îndepărtat cu atât mai multe dificultăți întâlnesc elevii în soluționarea sarcinilor creative. Astfel, în soluționarea sarcinii-problemă „De ce la frig simțim în primul rând că ne îngheță picioarele și mâinile? De ce atunci când încălțăminte este umedă mult mai rapid ne îngheață picioarele? Argumentați răspunsul” elevul/elevii simt necesitatea de a poseda unele cunoștințe și abilități din fizică, chimie și din viață cotidiană. El trebuie să posede capacitatea de a selecta și aplica aceasă informație pentru a soluționa corect, adevat problema, a argumenta răspunsul prin exemple convingătoare.

6. O importanță considerabilă în formarea și dezvoltarea atitudinilor creative la elevi o constituie crearea și susținerea de către profesorul școlar a unui climat psihologic favorabil în cadrul activității de instruire creativă.

În crearea climatului psihologic favorabil am recurge la astfel de procedee: sarcinile creative cu un nivel înalt de complexitate au fost propuse elevilor pentru soluționare benevol; analiza produselor învățării creative se realiza sub un fond emoțional pozitiv și prin argumentări convingătoare; greșelile și unele in-

corectitudini ale elevilor nu se accentuau, ci se evidenția pozitivul; permanent elevilor li se sugera încredere în forțele personale; elevii erau apreciați în corespundere cu următoarele exigențe: calea/căile de analiză și soluționare a problemei; produsul obținut; responsabilitatea și interesul către activitățile creative; potențialul sau posibilitățile intelectuale; activismul independent; cantitatea de muncă intelectuală depusă, tendințele de a se încadra din propria inițiativă în soluționarea situațiilor și sarcinilor creative; tendințele de a activa individual, independent și în echipă [5].

7. Profesorul școlar în calitate de manager al clasei de elevi și al procesului de instruire are menirea de a forma și dezvolta la elevi atitudinile socio-morale în cadrul procesului de instruire prin crearea și respectarea anumitor condiții psihopedagogice. Atitudinile socio-morale constituie o componentă a creativității și ele permanent trebuie să se afle în vizorul cadrului didactic.

Această condiție pedagogică derivă din conceptul de creativitate, care este constituit din doi factori (intelectuali și atitudinali), din principiul formării atitudinilor în cadrul instruirii și mijloacele (metodele, procedeele, formele) de instruire. Pentru formarea și dezvoltarea creativității la elevi în cadrul instruirii a fost aplicat un set de metode și procedee: situațiile și sarcinile-problemă, brainstormingul sau asaltul de idei, studiul de caz, soluționarea sarcinilor problemă în mod individual, echipă sau frontal.

Atitudinile de învățare de ordin moral, de comunicare și de colaborare esențializează activitatea de învățare creativă și rezultatul sau produsul învățării. Datoria și responsabilitatea, respectul și bunăvoința, stima, susținerea și ajutorul reciproc, solidaritatea, sinceritatea și onestitatea reprezintă un set de nevoi profunde și puternice ale vieții umane [6].

Este benefic de format atitudinile pozitive în cadrul activității de instruire: respectarea normelor de comportare în procesul cooperării (corectitudine, toleranță în ascultarea opiniilor altor elevi); susținerea propriilor idei și puncte de vedere prin argumente convingătoare; manifestarea ajutorului reciproc, reținerea de sine și de echilibru în trăirile emoționale; exprimarea atitudinii critice și exigente de sine și semenii; autoanaliza adecvată a stilului de activitate, de autoapreciere corectă a posibilităților și de manifestare a propriei individualități. Atitudinile pozitive stimulează procesul de formare și dezvoltare a creativității elevilor.

8. Reieșind din faptul, că elevii de vârstă gimnazială manifestă interes cognitiv către acțiunile de învățare creativă, permanent manifestă emoții pozitive în acțiunile de învățare creativă, am dedus o altă condiție – exigență valorică – formarea atitudinilor de învățare orientate spre susținerea energetică a activității de formare și dezvoltare a creativității la elevi.

Activitățile de învățare creativă servesc ca mijloc important de formare a atitudinilor cognitive atunci când, se respectă anumite condiții organizaționale de ordin psihologic și pedagogic. Încadrarea elevilor în activități de învățare creativă necesită formarea de relații pozitive dintre pedagog și elevi, între elevi, elevi și părinți. Profesorul școlar – manager al procesului de instruire permanent trebuie să stimuleze atitudinile cognitive ale elevilor [2, 4]. În cadrul experimentului formativ am utilizat astfel de procedee: întrebări ajutătoare; inspirarea, sugerarea încrederii; lauda; reamintirea; comunicarea de informații suplimentare, reformularea sarcinilor creative, modificarea condițiilor de soluționare a sarcinilor-problemă, respectarea ritmului de activitate creativă a elevilor [8].

Profesorul școlar trebuie să organizeze activitatea independentă de rezolvare a sarcinilor creative în așa mod, ca fiecare elev să avanseze în asimilarea de cunoștințe conform ritmului său propriu de gândire. Ritmul prea rapid de învățare formează la elevi emoții de distragere, de nemulțumire, ei formează trăiri emoționale negative, devin excitabili, le apar atitudini negative față de procesul de învățare.

9. Aprecierea adecvată a acțiunilor de învățare creativă are menirea de a dezvolta la elevi tendințele de a deveni mai buni, sânguincioși, organizați și responsabili.

Forța educativă a evaluării se manifestă atunci, când ea se integrează armonios cu forțele intelectuale ale elevilor. Evaluarea este un instrument eficient de educație în mâinile pedagogului dacă ea stimulează dorințele elevului de a învăța. Pedagogul școlar apreciază elevii numai atunci, când ei dobândeau anumite rezultate pozitive în activitatea de învățare creativă. Aprecierea muncii intelectuale nu numai conform capacităților, dar și în conformitate cu eforturile pe care le depun elevii în cadrul studiilor mărturisește despre stima față de personalitatea elevilor. Experimentul pedagogic realizat de către noi a confirmat acest concept pedagogic elaborat de Ș. Amonaşvili [10].

10. Înlăturarea obstacolelor de formare și dezvoltare a capacităților creative, numite în științele pedagogice blocajele gândirii de ordin perceptiv, emoțional și cultural

Principala atenție a profesorului școlar a fost orientată spre ameliorarea următoarelor blocaje: a) blocajele de ordin social (dorința ca toți elevii să gândească în același fel, să argumenteze identic); b) blocajele emotive (teamă de a nu greși, de a nu se face de râs, graba de a accepta prima idee, descurajarea rapidă); c) blocajele de ordin perceptiv care sunt determinate de incapacitatea unor elevi de a percepe și a elucida unele relații sau idei noi în cadrul soluționării situațiilor și situațiilor cu caracter de problemă. Cele mai frecvente manifestări a blocajelor perceptive depistate de către noi sunt: dificultatea de a distinge legăturile de cauză și efect și de restructurare a problemelor; dificultatea de a identifica problema și de a percepe relațiile neobișnuite între idei; impedimentul de a observa noul și neobișnuitul în obișnuit; d) blocajele sociale sunt determinate de lipsa unei opinii publice pozitive în colectivul clasei, de lipsa fondului emoțional pozitiv, de dezaprobarea unor elevi care poate fi generată de colectivul clasei sau de către cadrul didactic. În depistarea și înlăturarea blocajelor creativității n-am bazat pe ideile cercetătoarei A. Stoica-Constantin [9].

Determinarea experimentală a nivelului de dezvoltare a creativității

Pentru realizarea experimentului pedagogic au fost utilizate următoarele instrumente: nivelele de formare și dezvoltare a creativității elaborat de Williams (modificat E. Tunik, completat și modificat de noi) [12] și Chestionarul „Atitudinile de învățare creativă a elevilor”. În continuare prezentăm rezultatele comparative obținute în cadrul experimentului de constatare și de control privitor la formarea și dezvoltarea creativității la elevi. Au fost determinate nivelele de dezvoltare a creativității la unitatea de curs Biologia, clasa a VII-a.

În dependență de gradul de formare și dezvoltare a creativității elevii comparativ au fost plasați în trei grupe.

1. Nivel scăzut

Elevul întâmpină dificultăți în sarcinilor pentru a depista diverse opțiuni în obținerea unui rezultat pozitiv în învățarea creativă, în elaborarea ipotezelor/presupunerilor și în producerea de idei originale. El preponderent nu manifestă interes către activitățile de învățare creativă și nu exteriorizează tendințe de a participa în activități de învățare în grup/echipă, nu dă dovadă de inițiativă, rar participă la discuții și n-și împărtășește ideile creative cu semenii. Elevul îndeplinește sarcinile creative în mod pasiv și gândește lent. Productivitatea activității de învățare creativă este la un nivel scăzut. Elevul evită sarcinile de complexitate înaltă și nu manifestă interes pentru tipurile de sarcini creative.

Elevul are dificultăți în organizarea muncii de învățare independentă și permanent are nevoie de ajutorul profesorului sau al semenilor. Stăpânirea modalităților de activitate creativă este extrem de lentă, așa că preferă să acționeze conform șablonului/standardului. Produsele învățării creative sunt de regulă nedefinite până la capăt. Abilitățile de autoreglare a activității de învățare sunt slab dezvoltate. Elevul se simte incomfortabil, nesigur, uneori manifestă temeri să vorbească în public. Percepția în cele mai dese cazuri nu este însoțită de emotivitate. Eșecurile sunt însoțite de emoții negative pe termen lung. Manifestă o stimă de sine scăzută. De regulă elevul este concentrat pe el însuși, manifestă dificultăți de comunicare. Sentimentul datoriei, responsabilității, de susținere și ajutor reciproc se manifestă sporadic.

2. Nivel mediu

Elevul cu ușurință face față sarcinilor de învățare creativă pentru a găsi diverse opțiuni pentru obținerea rezultatelor pozitive, în elaborarea ipotezelor și producerea de idei originale, dar nu se străduiește să învețe sistematic conform posibilităților și nu este capabil să identifice cea mai de succes soluție în rezolvarea situațiilor și sarcinilor-problemă. Sarcinile creative le acceptă cu plăcere, dar productivitatea activității de învățare nu este suficient de înaltă. El caută oportunități de a se manifesta în activitățile creative, însă interesul față de ele este inconsecvent. Interacționează cu plăcere și succes cu echipă, dar nu își exprimă întotdeauna punctul de vedere, fiindu-i teamă de a fi criticat. Elevul preferă sarcinile de învățare dificile și nu le acceptă pe cele simple, dar nu întotdeauna persistă în rezolvarea lor.

Elevul manifestă interes pentru tipurile de sarcini creative. Acest interes nu este constant. El este capabil să lucreze independent, dar această abilitate nu se manifestă permanent și are nevoie de susținere și motivare externă. Stăpânirea mijloacelor de învățare creativă decurge într-un ritm mediu, succesul în activitatea de învățare nu este constant. Produsul creativ de regulă are un aspect complet. Abilitățile de autoreglare sunt la

un nivel mediu de formare și dezvoltare. Emoțiile care însoțesc activitatea de învățare creativă, de regulă, depind de mai multe circumstanțe: mediul de învățare, starea de spirit, succesul sau eșecul. Nivelul mediu se caracterizează prin abilități relativ bine formate în autoevaluarea adecvată. Elevul este receptiv, atent, dar uneori nerăbdător și retras în comunicare. Manifestă sentimentul datoriei, responsabilității, de susținere, de ajutor reciproc și tendința de autorealizare și valorificare a propriului potențial în activitățile de învățare.

3. Nivel înalt

Elevului cu ușurință și productiv soluționează sarcinile creative, posedă abilitatea de a găsi mai multe modalități de soluționare a lor și capacitatea de a determina mai multe opțiuni pentru obținerea unui rezultat pozitiv. El posedă abilitatea de a detecta și de a elabora independent situații și sarcini-problemă, stăpânește abilitatea de a genera un număr mare de idei și viziuni/opinii, de a găsi mai multe utilizări a unor idei și obiecte. În activitatea de învățare creativă elevul posedă un ritm și un stil individual optim și este capabil să-și subordoneze eforturile emoționale, intelectuale și volitive unor obiective bine determinate. Foarte rar apelează la ajutorul profesorului. Elevul este în căutare constantă a oricăror oportunități de eliberare a energiei sale creatoare și primește satisfacție mai degrabă din procesul de învățare creativă decât din rezultat. Se străduiește să perceapă și să rezolve situațiile și sarcinile-problemă la un nivel profund sau sub un alt unghi de vedere să analizeze datele problemelor, fenomenele și procesele din natură și societate.

Elevul este capabil să formuleze probleme, să pună întrebări clare, concise, să ajungă la concluzii și soluții rezonabile, să le testeze, să gândească liber, să interacționeze eficient cu echipa, să identifice modalități alternative de a rezolva o problemă și să selecteze pe cea mai de succes. Elevul este independent, nu se teme de critica adecvată, manifestă inițiativă și este permanent persistent. Percepția se distinge prin acțiuni motivate și automotivate. Produsul creativ are un aspect complet finisat. Abilitățile de autoreglare sunt destul de bine dezvoltate, corespunzător și productivitatea activității de învățare este ridicată. De regulă, activitatea de învățare creativă este însoțită de o dispoziție emoțională pozitivă, o stare de inspirație. Interesul pentru tipurile de sarcini creative este constantă și oferă prioritate activităților de învățare creativă. El manifestă abilitatea și tendința de a învăța independent [5].

Elevul manifestă stimă de sine la nivel adecvat. El este sensibil la problemele și nevoile semenilor și posedă permanent încredere în posibilitățile și intuiția proprie. În cadrul activităților de învățare creativă permanent este relaxat emoțional. Elevul manifestă sentimentul datoriei, responsabilității, de susținere și ajutor reciproc. El manifestă tendința de autorealizare și valorificare a propriului potențial în activitățile de instruire și extradidactice [12].

Reieșind din faptul, că creativitatea constituie o formațiune psihică constituită din doi vectori fundamentali: procesul de formare și dezvoltare a capacităților creative și procesul de formare a atitudinilor (atitudinile cognitive creative și atitudinile superioare) de către noi a fost utilizat și Chestionarul „Atitudinile de învățare creativă a elevilor de vârstă gimnazială”. Chestionarul a urmărit obiectivul de a diagnostica atitudinile de învățare creativă a elevilor. În continuare sunt enumerați indicatorii de bază a atitudinilor de învățare creativă a elevilor. Aceștia sunt atunci când elevul preferă activitățile de învățare creativă; este curios să învețe; tendinde spre soluționarea probleme dificile; exprimă dorințe, tendințe de a cunoaște noul; are dorința de a descoperi; arată încredere în posibilitățile intelectuale proprii; manifestă trebuința de a învăța în grup/echipă; are atitudine critică față de sine și semenii; manifestă trebuința de autorealizare în activitățile de învățare; exprimă emoții pozitive către activitățile de învățare creativă; formulează întrebări nestandarde; manifestă tendințe de a răspunde la întrebările creative; este responsabil în acțiunile de învățare [8, 9]. Rezultatele comparative privitor la nivelul de dezvoltare a creativității la etapa de control și de constatare sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele comparative a nivelului de formare și dezvoltare a creativității la elevii lotului experimental și martor

Nivelul / Lotul	Înalt		Mediu		Scăzut	
	Inițial	Final	Inițial	Final	Inițial	Final
Experimental	24%	38%	28%	38%	48%	24%
Martor	27%	27%	32%	36,5%	41%	36,5%

În baza implementării sistemului de activități orientat spre stimularea creativității la elevii de vârstă gimnazială am reușit să înregistrăm o îmbunătățire a acestui fenomen/proces educațional. A fost observată o creștere semnificativă a creativității elevilor clasei experimentale după cum urmează: numărul elevilor cu nivelul înalt a crescut cu 14% ; numărul elevilor cu nivelul mediu a sporit cu 10%; numărul persoanelor cu nivel scăzut s-a micșorat cu 24%. În lotul martor schimbările referitor la nivelul de formare și dezvoltare la elevi a creativității este nesemnificativă. Datele/faptele comparative plasate în tabelul 1 demonstrează, că sistemul de activități proiectate și realizate în cadrul experimentului formativ influențează benefic asupra formării și dezvoltării creativității elevilor de vârstă gimnazială în cadrul predării-învățării-evaluării biologiei. Concomitent am diagnosticat și componenta atitudinală a creativității prin utilizarea Chestionarului „Atitudinile de învățare creativă a elevilor de vârstă gimnazială”. Rezultatele comparative sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele comparative referitor la nivelul de formare a atitudinilor de învățare creativă a elevilor lotului experimental și martor

Nivelul / Lotul	Înalt		Mediu		Scăzut	
	<i>Inițial</i>	<i>Final</i>	<i>Inițial</i>	<i>Final</i>	<i>Inițial</i>	<i>Final</i>
Experimental	33%	38%	53%	62%	14%	0%
Martor	36%	36%	50%	50%	14%	14%

Rezultatele prezentate în Tabelul 2 demonstrează o creștere benefică a atitudinilor de învățare creativă la elevii lotului experimental după cum urmează: numărul elevilor cu nivelul înalt a crescut cu 5%, numărul elevilor cu nivel mediu a sporit cu 10%, iar numărul elevilor cu nivel scăzut constituie 0%.

Concluzii

- Cercetarea realizată a contribuit la concretizarea unor idei teoretice și practice referitor la formarea și dezvoltarea creativității la elevii de vârstă gimnazială. Particularitățile psihologice și pedagogice ale elevilor sunt: vârsta gimnazială este cea mai favorabilă pentru dezvoltarea creativității. Creativitatea se dezvoltă în cadrul rezolvării situațiilor și sarcinilor-problemă. La această vârstă benefic se formează abilitățile de manifestare a propriului potențial în cadrul educației. La elevi de vârstă gimnazială pe prim-plan apare necesitatea de formare și de dezvoltare a atitudinilor fundamentale de ordin moral cum ar fi: datoria și responsabilitatea; tendința de a descoperi și a redescoperi independent și în echipă a adevărului științific. Aceste atitudini generează la elevi *bucuria cunoașterii*.

- Creativitatea presupune prezența la elevi a abilităților de a emite judecăți și raționamente, de acceptare rezonabilă și pozitivă a opiniilor/viziunilor semenilor și a altor oameni, de manifestare a responsabilității pentru faptele și acțiunile proprii, de a analiza obiectiv acțiunile proprii de învățare a semenilor și de a le corecta adecvat, de a accepta ajutorul celorlalți și a oferi sprijin altor persoane. Elevii care au competențe creative manifestă următoarele abilități: de a lua decizii independente; de a fi responsabil; de a prevedea rezultatul activității creative în diverse condiții de viață; de a analiza adecvat situațiile și sarcinile-problemă; de a-și schimba, de a-și modifica modul obișnuit de viață sau opiniile personale; de a manifesta tendințe spre tot ce-i nou și valoros; de a fi încrezut în sine, în posibilitățile proprii; de a avea capacitatea de a gândi rațional, de a abstractiza și a analiza; de a elabora concluzii și de a acționa consecvent; de a argumenta judecățile proprii. Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat funcționalitatea sistemului condițiilor pedagogice în formarea și dezvoltarea creativității elevilor de vârstă gimnazială. S-a observat o creștere semnificativă a creativității elevilor lotului experimental. Profesorul școlar manager și lider al clasei de elevi are misiunea să dezvolte benefic potențialul creativ al elevilor.

Bibliografie:

1. *Biologie: Curriculum național: Clasele 6-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020. ISBN 978-9975-3436-3-3.

2. COJOCARU, V-M. *Introducere în managementul educației*. București: E.D.P, 2004. 363 p. ISBN 973-30-1913-5.
3. DINCĂ, M. *Teste de creativitate*. București: Editura Paideia, 2001, 104 p. ISBN 973-8064-90-2.
4. GUȚU, V., COJOCARU, V., COJOCARU, T. *Management educațional: Ghid metodologic*. Chișinău: USM, 2013. 533 p. ISBN 978-9975-71-413-6.
5. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010. 334 p. 9789734617982
6. PANICO, V., GUBIN, S., PANICO, D., MUNTEANU, T. *Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare*. Chișinău: UST, 2011. 100 p. ISBN 978-9975-76-072-0.
7. PANICO, V. *Educația creativității la studenții pedagogi în cadrul instruirii problematizate*. În: *Materialele Conferinței științifico-practice cu participare internațională "Orientări axiologice ale constructivismului în Educația modernă"*, 31 ianuarie-1 februarie, 2020. Chișinău: UST, 2020. p. 346-351. ISBN 978-9975-76-299-1.
8. PANICO, V., MUNTEANU, T. *Formarea atitudinilor de învățare creativă la elevii de vârstă școlară mică*. În: *Învățământul universitar din Moldova la 80 de ani*. Chișinău: UST, 2010. ISBN 978-9975-76-041-6.
9. STOICA-CONSTANTIN, A. *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Iași. Institutul European: 2004. 350 p. ISBN 973-611-307-8.
10. АМОШАШВИЛИ, Ш. А. *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников*. Москва: Издательство Педагогика, 1984. 296 с.
11. ВЫГОТСКИЙ, Л. *Педагогическая психология*. Москва: Издательство Педагогика, 1991. 479с. ISBN 5-7155-0358-2.
12. ТУНИК, Е. Е. *Диагностика креативности. Тест Е. Торренса*. Санкт-Петерб. 1998. 167с. ISBN 5-7822-0021-9.
13. ЭЛЬКОНИН, Б. Д. *Психология развития*. Москва: Академия, 2001. 140 с. ISBN 978-5-7695-5199-4.

N. B.: Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cod 140101.

Date despre autori:

Marina SOFRONI, profesoară, Instituția Publică Gimnaziul „Victor Ciutac”, s. Șirăuți, r. Briceni.

ORCID: 0009-0002-8747-6062

E-mail: marianasofronii5@gmail.com

Vasile PANICO, doctor în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

ORCID: 0000-0002-4431-1770

E-mail: panicovasile@gmail.com

Prezentat: 25.02.2025

NEW EDUCATION VS SCHOOL CURRICULUM FROM THE VISION OF PROSPECTIVE PEDAGOGY

Veronica CLICHICI,
Moldova State University

In this scientific article we elucidate references for the development of new educations vis-à-vis school curricula in the vision of prospective pedagogy at the European and national level. The super-technological society in the 21st century is dominated by research, innovation, creativity through new models of education and approaches to contemporary development, and in the Republic of Moldova the curricular policy documents themselves acquire new valences by capitalizing on the concept of lifelong learning. In a descriptive sense, we approach scientific developments of European researchers in the field of New Education curricula from a prospective perspective, through its representatives: G. Berger, B. Suchodolski, G. de Landsheere, G. Văideanu. New educations in school curricula between the necessity and actuality of the knowledge society identify directions of integration through the key competences stipulated by the European Commission.

Keywords: *new educations, school curricula, prospective pedagogy, European key competences.*

NOILE EDUCAȚII VS CURRICULA ȘCOLARĂ ÎN VIZIUNEA PEDAGOGIEI PROSPECTIVE

În prezentul articol științific elucidăm referințe de dezvoltare a *noilor educații vizavi de curricula școlară* în viziunea pedagogiei prospective la nivel european și național. Societatea supertehnologizată în secolul al XXI-lea este dominat de cercetare, inovație, creativitate prin noi modele ale educației și abordări ale dezvoltării contemporane, iar în Republica Moldova documentele de politici curriculare înșăși capătă noi valențe prin valorificarea concepției învățarea pe tot parcursul vieții. În sens descriptiv, abordăm evoluții științifice ale cercetătorilor europeni în domeniul curricula *Noilor educații* din perspectiva prospectivă, prin reprezentanții săi: G. Berger, B. Suchodolski, G. de Landsheere, G. Văideanu. *Noile educații* în curricula școlară între necesitatea și actualitatea societății cunoașterii identifică direcții de integralizare prin competențele-cheie stipulate de Comisia Europeană.

Cuvinte-cheie: *noile educații, curricula școlară, pedagogie prospectivă, competențe-cheie europene.*

Introduction

The unprecedented, super-technological social dynamics impose continuous changes in the field of education. The informational advance specific to postmodernism forces a redesign of educational policies and school curricula from the perspective of *new educations*.

„In this postmodern context, the new conception of education involves resizing both the relationship between educational partners and the entire instructional design. Thus, in the vision of traditional didactics, the teacher is perceived as a person who transmits more or less finite knowledge, and the student as the one who receives or assimilates it more or less passively. In modern didactics, the pedagogical status of the student changes from *object* to *subject* of education, he having the task of discovering and applying various knowledge, independently or under the guidance of the teacher. Moreover, the degree of autonomy of the student increases in postmodern didactics, a situation in which he is invited to research, apply and produce logical inferences based on the results obtained, the teacher having primarily the role of facilitator” [1, p. 7].

The notion of educational curriculum appeared in European pedagogy only in the 1950s. It has been circulating in Anglo-Saxon pedagogical literature for almost two centuries, but has long been avoided by the French-speaking literature. However, the evolution of new educations responds to the “emerging, serious and planetary challenges” registered especially after 1989 under the generic term of *the contemporary world's problems* [17, p. 65-67]. Preparing for the future is based on a deep understanding of *the problems*

of the contemporary world - a concept initiated after the 1960s by Aurelio Peccei, former president of the Club of Rome - of the causes that generated it, in order to anticipate its developments and adapt to them creatively.

The *new educations* represent a continuation of the pedagogical trend affirmed at the beginning of the 20th century, under the name of *New Education* or *New School*. This trend was focused especially on the renewal of the methodological relationship and the educator/teacher – educated/student relationships. The *new educations* are focused on new objectives and messages, which determine the contents and strategies of education in the conditions of the contemporary world. Thus, the *new educations* evolve depending on the processing carried out at the level of the proposed objectives that also give the “name” of each content structure, which can be designed as a *module* or *discipline of study* conceived strategically in a disciplinary plan, but especially in an interdisciplinary and transdisciplinary plan, these being stated [7, p. 253-254]:

- Ecological education or environmental education;
- Education for change and development;
- Education for technology and progress;
- Education towards mass media;
- Demographic education or population education;
- Education for peace and cooperation;
- Education for democracy;
- Modern health education.

Therefore, according to S. Cristea, the *new educations* integrated into school curricula from the perspective of prospective pedagogy also mark the process of their methodological valorization at the level of the five dimensions of the activity of *training-development of the student/educated person's personality* [7, p. 254]:

- an intellectual approach of the “new educations”;
- a moral approach of the „new educations”;
- a technological approach of the „new educations”;
- an aesthetic approach of the „new educations”;
- a physical-sanitary and sports approach of the „new educations”.

New educations, arising from real needs such as *education for change*, *education for peace*, *ecological education*, *democratic education*, *education for leisure*, etc. are adaptable to each dimension of education, depending on their particularities but also on the life cycles and the specific conditions of each educational system.

The purpose of this research aims at a descriptive reference for *new educations vis-à-vis school curricula from the perspective of prospective pedagogy* within European education and at the level of the national system.

Scientific developments of European researchers in the field of *New Education* curricula

The approach to new educations is highlighted from a prospective perspective, through its representatives: G. Berger, G. Milaret, B. Schwartz, B. Suchodolski, G. de Landsheere, G. Văideanu and others.

The French culturologist **G. Berger** (1896-1961), within the framework of scientific manifestations on *prospective education*, analyzes the highly topical idea of lifelong education, which is found in the published work “Modern Man and His Education” (1962). He noted that it is impossible to give modern man, especially in the youth stage, all the informational material necessary for use in another stage of life. G. Berger emphasized the need to keep him up to date with the various mutations that occur in his specialty or profession. In this vein, G. Berger insists on the need for education to precede training in contemporary schools. Thus, the current educational process should cultivate specific qualities of creativity and originality, without insisting on endlessly resuming the informational treasure trove that humanity has acquired in knowledge and science, but which is always outdated.

In G. Berger’s vision, *lifelong education* (which later, in the 21st century, will have several conceptual and praxeological meanings, such as lifelong learning, adult education, etc.) involves not only a continuous

refreshing of knowledge in the field of activity, but also maintaining an intellectual prospect on the desire to create something new, something original [apud 19, p. 132].

Therefore, G. Berger – a prominent contemporary personality who linked his name not only to an original philosophical conception, but also conceived the idea of *prospective pedagogy*. For a modern, dynamic and perspective education, he highlighted cardinal features, such as: imagination, enthusiasm, team spirit, courage, sense of humor, etc. [8, p. 72-73].

Another contemporary pedagogue, of Polish origin, B. Suchodolski (1903-1992) criticizes anachronistic educational conceptions and theories, which are no longer in step with the current existence of man, defining the trends in the development of education from the perspective of the „mutation of signs” of the contemporary world. Author of several pedagogical works: „For a pedagogy on the scale of our era”; „Education for the future”; „Pedagogy and the great philosophical currents” etc. In his analytical writings of a philosophical-pedagogical nature B. Suchodolski captures the existence of two fundamental trends in the *history of pedagogy*, as researchers M. Vișan and M. Martin noted [apud 19, p. 132]:

a) pedagogy based on human essence – has its roots in the history of the pedagogical spirit, is based on the thesis of achieving a perfect, ideal man;

b) pedagogy based on human existence – appears much later, with the debut in the pedagogical conception of J.J. Rousseau, approaches man as he is, the concrete man, not as he should be ideally.

In B. Suchodolski’s view, the *school of the future* includes two synthesizing objectives: *education for „being”* and *education for „having”*. For the school of the future, the Polish thinker states two important objectives: [apud 13, p. 331]:

- *education for “being” is the first objective that answers the question “how to live?” and aims at the development of the human personality;*

- *education for «having» is the second objective that answers the question «what should I do?», orienting educational activity towards preparation for life.*

Thus, B. Suchodolski contributed to the development of the history of pedagogy by approaching pedagogy based on human essence and existence. At the same time, he advanced the message and idea of a “prospective” pedagogy [14, p. 72-73], anticipating the value of *new educations*.

An illustrious figure in European educational sciences, **G. de Landsheere** (1921-2001), a Belgian professor, worked professionally at the University of Liège. At this university, he received a degree in philosophy and German philology, then obtained, in 1960, the title of doctor in educational sciences, with the thesis based on experimental pedagogy. He holds a managerial position at the Institute of Psychology and Educational Sciences at the University of Liège and rigorously researches research methods and techniques, through which he publishes “Introduction to Pedagogical Research” (1964). The directive activity in the laboratory, led by him from 1965 to 1986, becomes the main pillar of European scientific research in the field of educational sciences. In the context of his productive activity, he organizes various conferences and international scientific communities, maturing the academic intelligentsia from various universities.

The great scholar G. de Landsheere argued that “Just as the *new psychology*, which appeared at the end of the 19th century, is called at the beginning of the 20th century, *new pedagogy*, an amalgam of experienced pedagogy with a strong empirical component, of pedagogical psychology and of experimental pedagogy proper” [9, p. 25]. These original ideas are subscribed to in French, which are numerous, over 250, and translated into different languages. We delimit some of these scientific publications:

- „Assessment Tests” (1965, Brussels, translated into Spanish);
- “Training the Teachers of Tomorrow” (1976, Paris, co-author, translated into Spanish and Italian);
- “Introduction to Pedagogical Research” (1982, Paris, 5 editions, work translated into German, Spanish, Italian, Dutch);
- “Defining the Objectives of Education” (1982, Paris, co-author, 7 editions, work translated into Spanish, Italian, Portuguese, English, Romanian);
- “Universal History of Experimental Pedagogy” (1986, Paris, translated into Italian and Romanian);
- “Piloting Educational Systems” (1994, Brussels, translated into Spanish, Italian, Portuguese), etc

We note that numerous scientific and honorary distinctions were awarded to G. de Landsheere, including:

- Member of the International Academy of Education, then President of this Academy;
- World Prize for Education, World Cultural Council, Mexico, 1988;
- Doctor Honoris Causa in Educational Sciences from the universities of Geneva and Jassy;
- Grand Officer of the Order of Leopold II;
- Knight of the National Order of Merit in France.

In 1990 he was ennobled and named Baron de Landsheere by King Baudouin for exceptional services and contributions to education. We highlight G. Mialaret's characteristic of his contemporary «G. de Landsheere was a just, courageous and honest man. The commitments of politicians were lucid and there was no hesitation in appealing to him, to his sense of social relations, to his spirit of conciliation to try to solve some difficult social problems (*through education*). He knew how to lead a strong research team within the University of Liège and his numerous disciples, spread today throughout the world, constitute a solid research network of educational scientists. Our mutual friendship dates back several decades and it was, for us, a great pleasure that we knew how to enjoy when we were given the opportunity to meet” [9, p. 197].

The contemporary Romanian pedagogue **G. Văideanu** (1924-2014) made an essential contribution to the definition and structuring of the *new educations*. The main works of the European expert in educational sciences are: “Aesthetic Education” (1961), together with Șt. Bârsănescu; “Pedagogical Foundations” (coordinator, 1970); “Intellectual Education. Comparative and Prospective Studies” (coordinator, 1971); “Pedagogy. Guide for Teachers” (coordinator, 1st edition – 1976); “Education at the Frontier of Millennia” (1988); “Les contenus de l'éducation” (together with S. Rassekh, 1987, a book translated into English and Chinese, in which a coherent conception of the new educations is proposed); “UNESCO – 50. Education” (1997), etc.

G. Văideanu scientifically explains the concept of *new educations* that appears defined in UNESCO programs, adopted in the last decades of the 20th century “as responses of educational systems to the imperatives of the contemporary world”, imperatives of a political, economic, demographic, ecological, sanitary, civic nature, etc. [18, p. 12-25].

The *new educational horizons*, in G. Văideanu's vision, can be adapted to each dimension of education depending on their particularities, age categories, as well as the specific conditions of each educational system.

In the European educational context, G. Văideanu elaborates a synthesis of the axiological system of human education as a foundation for the conceptualization of *new educations*:

I. *Knowledge to be acquired*

1. Equality of peoples: all peoples are equal and have the same rights to existence, freedom and self-determination.
2. Peacekeeping: understanding different types of conflicts and the negative or positive nature of peace, understanding the causes of conflicts.
3. Development: understanding the need to maintain a balance between economic growth and social development.
4. The United Nations System: understanding the role, methods, functioning and initiatives of the UN and its agencies (UNESCO, OMS, FAO).

II. *Attitudes and values*

1. Self-respect and respect for others.
2. Care for the environment.
3. Commitment to justice and peace.
4. Spiritual openness and solidarity.

III. *Competencies*

1. Critical thinking: the ability to approach problems with a critical and flexible spirit, to know how to recognize and reject prejudices, indoctrination and propaganda.
2. Cooperation: the ability to work in a team to achieve complex objectives.
3. Imagination: the ability to project a desired future.

4. Assertiveness: the ability to express and argue points of view.

5. Tolerance: the ability to engage responsibly in decision-making at the local community level, but also at the national, regional and international levels [16, p. 209, p. 219-220].

Therefore, these values preceded the concept of learning to live together, thus determining its emergence, developed at the UNESCO International Conference in September 2001, which includes the four defining goals of 21st century education [5; 2]:

- *learning to learn* - knowing how to accumulate the necessary knowledge and information throughout life;
- *learning to do* - obtaining professional skills, but also skills necessary to adapt to the changing conditions of the modern world;

- *learning to be* - the ability to self-edify the personality based on moral and social values, the ability to evaluate one's own actions and to be responsible;

- *learning to live with others* - understanding the other from the point of view of tolerance, pluralism and respect.

Therefore, G. Văideanu had an essential contribution to the development of *new educations* at the turn of the 20th and 21st centuries. An illustrious Romanian pedagogue, he raises awareness of the social responsibility of teachers through the general approaches of the educational phenomenon and the new educational horizons, through the following aspects [*apud* 19, p. 135-137]:

- teachers' ability to approach the global (intellectual-moral-technological-aesthetic-physical) activity of training and development of the personality of pupils/students;

- teachers' attitude of openness towards the problems of adult education-lifelong learning-education for life;

- voluntary-intellectual capabilities of the teaching staff for continuous professional self-improvement.

Authors who followed G. Văideanu expanded the area of *new educations*, adding to them *economic education, family education, tolerance education, intercultural education, anti-drug/anti-smoking/anti-alcohol education, which derive, respectively, from education for technology and progress, demographic education, education for peace and cooperation, health education*. These precepts clearly enrich the axiological content of education, making it much more dynamic and, at the same time, orient the meaning of education from the classical multidisciplinary model to the interdisciplinary model [11, p. 8].

New educations in school curricula between the necessity and actuality of the knowledge society

In a rapidly changing and highly interconnected society, each person will need a wide range of skills and competencies, and the development of these competencies must take place continuously, throughout life [6]. *New educations*, in the sense intended by the authors and users of the term, mentioned in the context above, represent the contemporary world's approach to education, a set of strategies and general objectives that respond to the imperatives indicated by the problems of the contemporary world, and not some educational concepts or theories regarding educational content [3, p. 14]. Thus, *new educations* arise from the types of education that have traditionally been constituted:

- Intellectual education;

- Moral education;

- Aesthetic education;

- Technological education;

- Religious education;

- Philosophical education etc.

VI. Păslaru conceptually elucidates *new educations as a state of pedagogical consciousness*, arguing that "through *new educations* the imperative and priority areas of up-to-date education are marked, but their nomenclature does not exhaust the priorities of contemporary education, but complements them. UNESCO (the institution from which the term *new educations* comes, largely thanks to our compatriot from Iași George Văideanu), through the educational strategies formulated, draws the attention of world public opinion to some untapped potentials for solving the problems of the contemporary world" [11, p. 7]. Scientifically justified by G. Văideanu, he further conceptualizes these objectives: *environmental education or ecological education; education for change and development; education for technology and progress; education*

towards the media; education in population or demographic matters; education for peace and cooperation; education for democracy; modern health education [16, p. 65-66].

The European Commission, starting with the year 2000 until now, has adopted and continues to adopt a series of recommendations regarding the promotion in each European state of an education that would include elements of proximity and coincidence not only structurally, but also in terms of educational content. The first common desiderata provided for in the European documents were *education for democracy, lifelong education, multicultural education* etc. In social reality, however, violence, racism, religious, ethnic and cultural intolerance are increasing. In response to these phenomena, UNESCO is developing a new educational model, called the *new educations*, which aims to establish, on unique principles, a unique pedagogical society and a unique educational environment. The proposed model is developed on two complementary concepts: the classical concept, centered on objectivity, which represents the axis of rationality of education, and the modern concept, focused on the balance between the subjective and the objective, which represents the axis of integrating differences within concrete pedagogical actions, considered the educational standard of the modern world [15, p. 38-39].

The 21st century is dominated by research, innovation, creativity through new models and approaches to contemporary development. In the Republic of Moldova, curricular policy documents (and in draft form) themselves acquire new values by capitalizing on the concept of *Lifelong Learning* by capitalizing on *new educations* in school curricula [4; 12, p. 28]. By promoting *new educations* as a response to the *problems of the contemporary world*, the following will be pursued in the learning contents of school curricula:

- developing in students the capacity to identify and critically analyze educational issues in contemporary society;
- acquiring by students the tools necessary to promote and capitalize on the contents and messages of new education in various educational contexts.

The approach pursued through the school curricula allows students to familiarize themselves with theoretical aspects, but also to acquire functional skills, such as *new educations*. Their finalities are achieved by implementing the targeted contents in a variety of non-formal and informal educational contexts. Also, the acquisition of relevant skills for the roles that students will assume in the future, in professional life. Through structure and content, the school curricula offers students the opportunity to better understand the role and functions of *new educations* in the context of the educational challenges generated by a society in constant change – a knowledge society.

Based on a proposal from the Commission, in 2018 the European Council adopted a *Recommendation on key competences for lifelong learning* [6]. The Recommendation also updates, for general education graduates, a “European training profile” structured through the eight key competences necessary for personal fulfilment, a healthy and sustainable lifestyle, professional insertion, active citizenship and social inclusion. Thus, the fundamental elements of curricular development from the perspective of *new educations* represent the key competences for lifelong learning, which will be formed and developed in general education, as follows:

1. Literacy
2. Multilingualism
3. Numerical, scientific and engineering skills
4. Digital and technology-based competences
5. Interpersonal skills, and the ability to adopt new competences
6. Active citizenship
7. Entrepreneurship
8. Cultural awareness and expression

The need for *new educations* as curricular documents will contribute to the formation and development of current European key competences (which are also intended to be stated in the Education Code of the Republic of Moldova!). These will be nuanced and diversified, including both direct contribution - by supporting the formation and development of certain key competences - and indirect contribution or awareness-raising regarding other key competences.

The trends in the development of the National Curriculum promote the following new educations, which will constitute answers to the problems of the contemporary world:

- Education for sustainable development;
- Education for global citizenship;
- Financial education;
- Entrepreneurship and innovation education;
- Education for digital skills and artificial intelligence;
- Media education;
- Education for equality and inclusion;
- Education for health and well-being;
- Education for peace.

By incorporating *new educations*, the developed/new generation curriculum will become a strategic tool for social transformation, creating bridges between fields and offering students opportunities to develop their critical thinking, creativity and the ability to act responsibly in different contexts. These will not only complement traditional contents, but will also enrich them, offering a holistic vision of education [12, p. 28-30].

In this context, starting from the idea that a curriculum design approach requires giving the concept of competence the meaning of an “organizer” in relation to which the learning objectives are established, the specific contents are selected and the teaching-learning-evaluation strategies are organized. Thus, the school curriculum developed from the perspective of *new education* will aim to valorize the European framework of key competences through the following levels: formulating new competences determined by the challenges and developments of the contemporary world, disciplinary competences and selecting sets of values and attitudes; organizing content elements and correlating them with specific competences; developing methodological suggestions.

The methodology for capitalizing on these new educational values targets all dimensions of education – intellectual, moral, technological, aesthetic, physical, but also the forms of education – formal, non-formal, informal. Therefore, addressing new problems requires moving from specific approaches to global and interdisciplinary approaches, which allow for a deeper understanding of social problems with concrete solutions: peace, social justice, development, democracy, nutrition, health, protection of those in difficulty, poverty, etc. The strategies for implementing *new educations* consider the following *directions*: [17, p. 109-110]:

- a) the penetration of *new educations* into school and university curricula in the form of independent recommendations or study models, also disseminated through the mass media;
- b) the involvement of these *new educational* horizons in educational programs, as alternatives designed in various pedagogical formulas: complementary training modules, guides, methodological guidelines, fundamental works focused on major aspects of contemporary humanity (for example, *economic development, information society technology, lifelong education, education reform, school democratization* etc.);
- c) re-evaluating the information selection and organization systems within the national curriculum, which either “introduce specific models” for new educational horizons - integrated as distinct objects in the curriculum (*ecological education, education for a new international economic order, civic education* etc.), or insert the specific contents of a *new education* within several disciplines, through an infusional approach.

Therefore, between the general approaches of the phenomenon of education and the new educational horizons, a series of methodological relationships are created, which involve four pedagogical approaches, already institutionalized at the level of the modern education system. [apud 7, p. 254]:

1. the «infusional» approach;
2. the modular-disciplinary approach;
3. the disciplinary approach;
4. the transdisciplinary approach.

M. Marinescu confirms in his research that “*New educations* should not be seen as sources of renewal and reconstruction of contents that derive from the traditional dimensions of education” [10, p. 18]. In this sense, it is currently the merit of the national school regarding the concerns for the issues of *new educations*.

In **conclusion**, the prospective European approach to integrating *new educations* into the National Curriculum, through the forms of formal-nonformal-informal education, invokes a necessity between the current contemporary problems of a knowledge-based society. These *new educations* „will serve as resources for the reconstruction of the contents of the educational process that can be capitalized through several approaches: infusional, modular, disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary [12, p. 28]. At the same time, the *new educations* represent the desire to expand and deepen the axiological dimension of formal-nonformal-informal education, according to the current Project *Concept for the development of the school curriculum* [4] at the national level.

Bibliography:

1. BLÂNDUL, V.C. (coord.). *Educația în societatea cunoașterii. Studii și cercetări din domeniul psihopedagogiei și școlare*. Ed. I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2024. 223 p. ISSN 3061-5151.
2. BUTNARI, N. *Noile educații*. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2017. 123 p. ISBN 978-9975-71-920-9.
3. CEMORTAN, S. *Oportunitatea dezvoltării curriculumului preșcolar în conformitate cu teoria noilor educații*. În: *Revista Didactica Pro...*, nr. 3-4, 2007. ISSN 1810-6455.
4. *Conceptul Dezvoltării Curriculumului Școlar*. /aut. VI. GUȚU [et al.], MEC. Chișinău, 2024. https://mec.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed_6630a85a97a2e.pdf
5. *Conferința internațională de educație. A 45-a sesiune Educația pentru toți: A învăța să trăim împreună. Conținut și strategii de învățare: probleme și soluții*, Geneva, 5-8 septembrie, 2001. Disponibil: www.ibe.unesco.org [Accesat: 15.02.2024].
6. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> [Accesat: 21.01.2025].
7. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X; 9975-74-248-3.
8. DAMIAN, M.-A. *Introducere în pedagogie: considerații teoretice și metodologice*. București: Editura Universitară, 2020. 280 p. ISBN 978-606-28-1134-1.
9. LANDSHEERE, G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 375 p. ISBN 973-30-4936-0.
10. MARINESCU, M. *Noile educații în societatea cunoașterii*. Ed. a II-a, rev. și adăug. București: Pro Universitaria, 2023. 313 p. ISBN 978-606-26-1669-4.
11. PÂSLARU, VI. *Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice*. În: *Revista Didactica Pro ...*, nr. 4(56), 2009. ISSN 1810-6455.
12. *Proiectul Cadrului de referință al Curriculumului Național*, 2025, MEC. Disponibil: <https://particip.gov.md/ro/document/stages/proiectul-cadrului-de-referinta-al-curriculumului-national/13875> [Accesat: 02.02.2025].
13. STANCIU, I.Gh. *Școala și pedagogia în secolul XX*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983. 376 p.
14. SUCHODOLSKI, B. *Pedagogia și marile curente filozofice. Pedagogia esenței și pedagogia existenței*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1960. 96 p.
15. ȚAULEAN, M. *Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare (la orele de limba engleză)*. Teză dr. ped./IȘE, Chișinău, 2007.
16. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988. 325 p. ISBN 693562IP-13D1918ED.
17. VĂIDEANU, G. *UNESCO – 50. Educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 149 p. ISBN: 973-30-4820-8.
18. VĂIDEANU, G., NECULAU, A. (coord.). *Noile educații*. Iași: Universitatea Al. I. Cuza. Buletinul Cabinetului Pedagogic, nr. 2. Iași, 1986.
19. VIȘAN, M., MARTIN, M. *Istoria pedagogiei. Educația între existența și esența umană*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2013. 187 p. ISBN 978-973-152-266-1.

N. B.: The paper was carried out within the Subprogram “Theory and Methodology of Continuous and Cyclical Monitoring and Development of School Curriculum”, cod 011401.

Data about the author:

Veronica CLICHICI, PhD Lecturer, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University, Republic of Moldova.

ORCID: 0000-0002-5047-7080

E-mail: veronica.clichici@usm.com

Presented: 26.02.2025

CZU: 37.014.61:37.016:37.011.3-051:57

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_09](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_09)

MONITORIZAREA CURRICULUMULUI PRIN PRISMA DOCUMENTELOR DE POLITICI CURRICULARE ÎN VIZIUNEA PROFESORILOR DE BIOLOGIE

Nina BÎRNAZ,*Universitatea de Stat din Moldova*

Acest articol abordează importanța monitorizării curriculumului școlar și implicarea profesorilor în acest proces. Curriculumul este un sistem complex ce include documente de politici educaționale, planuri de învățământ și ghiduri metodologice, esențiale pentru formarea competențelor elevilor. Articolul analizează două dimensiuni esențiale ale curriculumului: cel scris (documentele de politici) și cel predat (implementarea în practică). Monitorizarea curriculumului este un proces continuu, care include atât evaluări teoretice cât și abordări empirice, pentru a asigura relevanța și eficiența documentelor educaționale. Studiul se bazează pe un chestionar aplicat profesorilor de biologie, având scopul de a identifica punctele forte și deficiențele curriculumului actual, oferind sugestii pentru îmbunătățirea procesului educațional. Rezultatele cercetării reflectă angajamentul cadrelor didactice în adaptarea și implementarea curriculumului, subliniind importanța formării continue și a adaptării la cerințele educaționale actuale.

Cuvinte-cheie: *monitorizare, documente de politici curriculare, curriculum, cadre didactice.*

CURRICULUM MONITORING THROUGH THE LENS OF CURRICULUM POLICY DOCUMENTS IN THE VIEW OF BIOLOGY TEACHERS

This article addresses the importance of monitoring the school curriculum and the involvement of teachers in this process. The curriculum is a complex system encompassing educational policy documents, teaching plans, and methodological guides, which are essential for developing students' competencies. The article examines two key dimensions of the curriculum: the written curriculum (policy documents) and the enacted curriculum (practical implementation). Curriculum monitoring is an ongoing process that includes both theoretical evaluations and empirical approaches to ensure the relevance and effectiveness of educational documents. The study is based on a questionnaire administered to biology teachers, aiming to identify the strengths and weaknesses of the current curriculum and provide recommendations for improving the educational process. The research findings reflect teachers' commitment to adapting and implementing the curriculum, highlighting the importance of continuous professional development and aligning with current educational demands.

Keywords: *monitoring, curriculum policy documents, curriculum, teaching staff.*

Introducere

Deși, în ultimele două decenii, termenul *curriculum* s-a înrădăcinat în domeniul educațional, el provine dintr-un alt domeniu, aparent destul de îndepărtat de cel educațional, și anume din hipism. Etimologic, cuvântul *curriculum* provine din latinescul *currere*, care înseamnă „curs de alergare” [5, p. 25; 7, p. 36]. În cursele de cai, procesul presupune ca participanții să parcurgă o anumită distanță cu o viteză specifică, depășind obstacole pentru a obține un punctaj final.

Extrapolând la domeniul educațional, „conceptul de curriculum presupune o „abordare sistemică” care corelează cu ceva unitar, constituit din componente, aflate în permanentă conexiune și interdependență. În același timp fiecare componentă poate realiza funcțiile specifice proprii, corelate cu anumite finalități sau fiecare componentă se constituie din elemente aparte.” [3, p.6]. În acest context, curriculumul poate fi definit ca un parcurs școlar în care elevii se implică activ în obținerea unor achiziții necesare pentru viața personală și activitatea profesională viitoare. Astfel, curriculumul școlar devine un proces complex care facilitează formarea unui sistem de competențe indispensabile pentru integrarea socială.

Acest proces este fundamentat și organizat prin intermediul unui „sistem de produse reprezentat printr-

un set de documente curriculare, în care se proiectează și se explică ceea ce se urmărește în școală, în clasă sau în afara ei, atunci când elevii sunt conduși de cadrele didactice printr-un ansamblu de experiențe de învățare” [2, p.10-11]. Aceste documente au statut și funcții diferite, determinate de poziția lor într-o ierarhie națională, de inițiatorul și executorul lor, de conținutul proiectat etc.

Din punctul de vedere al rolului și importanței pe care îl are la nivelul sistemului curricular, Curriculumul Național al Republicii Moldova stipulează produsele curriculare concretizate în trei categorii de documente curriculare:

- **documente de politici curriculare (conceptuale):** cadrul de referință al curriculumului național, planul-cadru de învățământ, standardele educaționale.

- **documente de tip proiectiv:** planuri de învățământ: preșcolar, primar, gimnazial, liceal, curricula pe discipline, proiecte didactice de lungă durată și de scurtă durată.

- **documente de tip metodologic:** manuale școlare, ghiduri metodologice, seturi multimedia, softuri educaționale, teste docimologice.

Aceste categorii de documente oferă un cadru de referință bine structurat pentru procesul de proiectare, implementare și evaluare a curriculumului, contribuind la asigurarea unui parcurs educațional coerent și adaptat cerințelor societății actuale.

Aspecte teoretice referitor la monitorizarea curriculumului

Curricula pe discipline este un document de tip proiectiv, necesar profesorilor pentru proiectarea demersului didactic la disciplină.

Din punct de vedere conceptual, termenul *curriculum* poate fi abordat din mai multe perspective: conceptuală, structurală și procesuală” [1, p.5]. În cadrul acestei cercetări ne vom concentra asupra a două dimensiuni esențiale: *curriculumul scris* și *curriculumul predat*.

Curriculumul scris se referă la documentele de politici educaționale. Vorbind despre disciplinele școlare, ne referim la curricula la disciplinele școlare (de exemplu, curriculumul la matematică, curriculumul la limba engleză, curriculumul la biologie etc.).

Curriculumul predat reflectă procesul efectiv de implementare a curriculumului scris în cadrul demersului didactic. C.J. Marsh și G. Willis definesc curriculumul predat drept versiunea practică a curriculumului scris, formată prin interacțiunea dintre intențiile cadrelor didactice și nevoile elevilor, fiind dinamizat de situațiile reale generate la lecții [4, p.52]. Astfel, curriculumul predat este mai mult decât o simplă transpunere a documentelor curriculare; el este modelat de interacțiunile dintre cadrele didactice, elevi și contextul educațional.

Societatea contemporană, aflată într-o continuă schimbare, impune cerințe crescânde cu privire la calitatea și eficiența procesului educațional. Acesta are ca scop fundamental formarea și dezvoltarea personalității elevului, în concordanță cu cerințele sociale actuale. În acest context, curricula pentru disciplinele școlare necesită o monitorizare constantă pentru a permite ajustări și actualizări în conținut în cadrul edițiilor viitoare. Monitorizarea curriculumului înregistrează două dimensiuni esențiale:

- *abordări teoretice* – identifică fundamentele teoretice și principiile ce stau la baza elaborării curriculumului;

- *abordări empirice* – investighează opiniile actorilor educaționali cu privire la implementarea curriculumului în procesul didactic.

Monitorizarea curriculumului reprezintă un proces sistematic de evaluare și ajustare a documentelor curriculare, având scopul de a asigura relevanța și eficiența acestora în raport cu cerințele societății actuale. Potrivit lui G.J. Posner [5, p. 112], monitorizarea presupune analiza congruenței dintre curriculumul scris/planificat și cel realizat, pentru a identifica posibilele discrepante. Încă în 1949, Ralph W. Tyler, cunoscut pentru lucrările sale fundamentale în domeniul evaluării curriculumului, subliniază faptul că o monitorizare eficientă implică nu doar verificarea aplicării standardelor, ci și evaluarea impactului acestora asupra dezvoltării competențelor elevilor [6, p.78].

De asemenea, C. J. Marsh evidențiază importanța colectării feedback-ului din partea actorilor educaționali pentru a sprijini deciziile de revizuire curriculară [4, p. 145]. În contextul disciplinelor școlare, precum bio-

logia, monitorizarea curriculumului permite identificarea lacunelor de conținut sau de metodologie și oferă oportunități pentru integrarea descoperirilor științifice recente. Astfel, monitorizarea curriculumului este esențială pentru a asigura coerența, actualitatea și orientarea spre nevoile reale ale elevilor.

Abordări empirice referitoare la monitorizarea curriculumului. Aspecte constatative

În cadrul cercetării de față, obiectivul principal este analiza opiniilor profesorilor de biologie privind eficiența procesului de monitorizare a curriculumului prin prisma documentelor de politici curriculare. Această analiză își propune să identifice punctele forte ale curriculumului curent, precum și eventualele deficiențe sau aspecte care necesită îmbunătățiri, oferind totodată un cadru pentru propuneri privind redactarea ediției viitoare a curricula la disciplina biologie în vederea eficientizării procesului educational care include predarea, învățarea și evaluarea.

Metodologia cercetării adoptate în acest studiu se bazează pe analiza datelor obținute prin intermediul unui chestionar completat de cadrele didactice care predau biologia. Experimentul a inclus 24 profesori din 12 instituții școlare din diferite regiuni ale țării. Chestionarul a fost structurat pe 4 secțiuni distincte, care reflectă documentele de politici curriculare:

- Secțiunea I: Date generale (9 itemi);
- Secțiunea a II-a: Management și politici curriculare (5 itemi);
- Secțiunea a III-a: Curriculumul și standardele educaționale (5 itemi);
- Secțiunea a IV-a: Evaluarea Planului-cadru de învățământ (16 itemi).

Acest instrument de colectare a datelor a fost construit astfel încât să permită o abordare sistematică a opiniilor exprimate de cadrele didactice, atât în ceea ce privește aspectele teoretice, cât și cele aplicative ale curriculumului. Chestionarul oferă o oportunitate de a evalua nu doar eficiența documentelor de politici curriculare, dar și impactul acestora asupra procesului educativ în general și în contextul specific al disciplinei Biologie în particular.

Prin urmare, cercetarea își propune să contribuie la îmbunătățirea monitorizării curriculumului și să ofere recomandări concrete pentru optimizarea acestuia, având în vedere necesitățile și realitățile educaționale din cadrul unităților școlare.

În acest sens, se dorește formularea unor propuneri fundamentate pe date concrete, care să sprijine dezvoltarea unui curriculum mai eficient, mai adaptat nevoilor elevilor și mai corelat cu standardele educaționale actuale.

Analiza datelor generale. Analiza răspunsurilor oferite de cadrele didactice în cadrul chestionarului privind datele generale furnizează o imagine clară asupra profilului acestora, dar și asupra contextului educațional în care își desfășoară activitatea.

Majoritatea respondenților provin din instituții situate în mediul urban (75%), în timp ce 25% dintre aceștia activează în mediul rural. În ceea ce privește tipul instituțiilor, două treimi (66,7%) dintre cadrele didactice predau în licee, iar 33,3% în gimnazii. Această distribuție poate reflecta particularitățile și provocările distincte întâmpinate în cele două nivele de învățământ.

Un alt aspect semnificativ este predominanța cadrelor didactice de gen feminin (83,3%), comparativ cu doar 16,7% dintre respondenți care sunt bărbați. Această disproporție de gen este o caracteristică des întâlnită în sistemul educațional, iar în cazul disciplinei Biologie, poate influența stilurile de predare și abordările didactice.

Din punct de vedere al vârstei, majoritatea respondenților se încadrează în categoriile de vârstă 51-60 de ani (41,7%) și 31-40 de ani (25%), ceea ce sugerează o distribuție echilibrată între cadrele didactice cu experiență îndelungată și cele aflate la începutul maturității profesionale. Acest fapt poate contribui la o diversitate a perspectivelor și abordărilor în procesul educațional. În concordanță cu acest lucru, vechimea în învățământ confirmă tendința observată, 58,3% dintre respondenți având mai mult de 26 de ani de activitate în domeniu.

Un alt indicator relevant este nivelul de pregătire profesională al respondenților: toți participanții la chestionar dețin studii superioare pedagogice, ceea ce subliniază un nivel înalt de calificare pentru predarea disciplinei Biologie. În ceea ce privește statutul profesional, cadrele didactice sunt distribuite uniform între

categoriile de calificare: gradul didactic II, gradul didactic I și gradul didactic superior (33,3% pentru fiecare categorie). Această diversitate reflectă o bună distribuție a experienței profesionale în cadrul grupului de respondenți.

Jumătate dintre respondenți (50%) predau Biologia la clasele gimnaziale și 50% în licee, ceea ce indică o experiență echilibrată în ambele etape ale învățământului secundar. Un aspect remarcabil este faptul că toți respondenții au participat la cursuri de formare continuă privind dezvoltarea sau modernizarea curriculumului disciplinar în ultimii 5 ani, iar două treimi dintre aceștia (66,7%) au luat parte la astfel de cursuri de mai multe ori. Această implicare activă în formarea continuă subliniază angajamentul cadrelor didactice față de perfecționarea profesională și dorința de a se adapta la schimbările curriculare.

Aceste date sugerează că profesorii de Biologie sunt angajați în mod activ în perfecționarea profesională și în implementarea și monitorizarea curriculumului. Cu toate acestea, diversitatea experienței și a statutului profesional poate constitui un punct de plecare pentru identificarea nevoilor specifice de formare continuă, precum și pentru adaptarea curriculumului la cerințele educaționale actuale.

Analiza datelor referitor la management și politici curriculare. În această secțiune, sunt analizate percepțiile cadrelor didactice asupra managementului și politicilor curriculare, pe baza datelor obținute din chestionar. Analiza oferă o imagine de ansamblu asupra modului în care curriculumul este perceput din perspectiva raportării la politicile educaționale naționale, eficienței managementului la nivel instituțional, concordanței cu tendințele europene, factorilor care influențează implementarea curriculumului și disponibilității pentru schimbări curriculare.

Itemul 2.1. Curriculumul (în sens larg) este în concordanță cu politicile educaționale ale Statului și, în primul rând, cu finalitățile sistemului de învățământ?

Răspunsurile cadrelor didactice au indicat o percepție pozitivă cu privire la raportarea curriculumului la politicile educaționale. Astfel, jumătate dintre respondenți (50%) consideră că curriculumul este „în mare măsură” în concordanță cu finalitățile sistemului de învățământ, iar cealaltă jumătate (50%) afirmă că acest lucru este valabil „în măsură suficientă”. Nu au fost înregistrate opinii care să indice o lipsă de concordanță sau o perspectivă negativă asupra acestui aspect. Acest lucru sugerează că majoritatea cadrelor didactice recunosc coerența generală dintre curriculum și politicile educaționale naționale.

Itemul 2.2. Gestionarea (managementul) funcționării curriculumului la nivel raional/ instituțional este eficientă?

Majoritatea respondenților consideră că managementul funcționării curriculumului este adecvat, însă opiniile sunt distribuite între „în mare măsură” (41,7%) și „în măsură suficientă” (58,3%). Aceste rezultate indică o apreciere general pozitivă a proceselor de gestionare, dar și un posibil spațiu pentru îmbunătățiri, în special în ceea ce privește uniformizarea standardelor de implementare a curriculumului în instituțiile de învățământ.

Itemul 2.3. Politicile curriculare ale statului sunt în concordanță cu nevoile și realizările Republicii Moldova, dar și cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan european?

Concordanța dintre politicile curriculare și nevoile actuale, precum și raportarea la tendințele europene, este percepută „în măsură suficientă” de 83,3% dintre respondenți, în timp ce 16,7% dintre cadrele didactice o consideră „în măsură mică”. Aceste date reflectă o apreciere moderată a politicilor curriculare actuale, cu un accent pe necesitatea unor ajustări suplimentare care să sprijine mai bine modernizarea sistemului educațional în context european.

Itemul 2.4 Considerați că există factori care împiedică funcționarea eficientă a curriculumului școlar (puteți selecta mai multe variante de răspuns)?

Mai mult de jumătate dintre respondenți (58,3%) consideră că există factori care influențează negativ funcționarea eficientă a curriculumului. Printre aceștia, s-au evidențiat următoarele:

- nivelul scăzut de motivație al cadrelor didactice (58,3%);
- asigurarea didactică, logistică și tehnologică insuficientă (58,3%);
- nivelul scăzut de motivație al elevilor (41,7%);
- nivelul scăzut de pregătire pentru schimbările curriculare (25%).

Rezultatele subliniază importanța investițiilor în formarea continuă a cadrelor didactice, îmbunătățirea dotărilor instituționale și creșterea motivației în rândul profesorilor și elevilor.

Itemul 2.5. Sunteți deschiși pentru schimbări curriculare și conștientizați necesitatea dezvoltării continue (schimbărilor) a curriculumului școlar?

Majoritatea covârșitoare a cadrelor didactice (66,7%) se declară deschise „în mare măsură” pentru schimbările curriculare și conștientizează necesitatea dezvoltării continue a curriculumului. Alte 25% din numărul de respondenți susțin acest aspect „în măsură suficientă”, în timp ce doar 8,3% au indicat o disponibilitate „în mică măsură”. Nu au fost înregistrate răspunsuri care să sugereze respingerea schimbărilor curriculare, ceea ce denotă o atitudine general pozitivă față de modernizarea procesului educațional.

Aceste răspunsuri subliniază importanța unei abordări progresive în implementarea schimbărilor curriculare, având în vedere sprijinul și deschiderea majorității cadrelor didactice.

Analiza datelor privind curriculumul și standardele educaționale. Pe baza răspunsurilor cadrelor didactice la chestionar, se pot trage următoarele concluzii și observații privind curriculumul și standardele educaționale.

Itemul 3.1. În ce măsură cunoașteți standardele pentru disciplina pe care o predăți?

Majoritatea cadrelor didactice (75%) afirmă că cunosc standardele pentru disciplina pe care o predau „în măsură suficientă”, iar 25% spun că le cunosc „în mare măsură”. Niciun respondent nu a semnalat o cunoaștere insuficientă sau o necunoaștere completă a acestora. Acest rezultat sugerează un grad înalt de familiarizare a profesorilor cu standardele educaționale, dar și o posibilă nevoie de aprofundare a cunoștințelor în unele cazuri pentru o aplicare mai eficientă.

Itemul 3.2. În ce măsură credeți că standardele actuale asigură dezvoltarea elevilor?

În ceea ce privește impactul standardelor asupra dezvoltării elevilor, majoritatea (91,7%) consideră că standardele educaționale „asigură dezvoltarea elevilor în măsură suficientă”, iar un procent mic (8,3%) consideră că acest impact este mai redus. Aceasta indică faptul că, deși există o opinie general favorabilă, există și voci care semnalează că anumite standarde nu sunt suficiente pentru a sprijini complet dezvoltarea elevilor, ceea ce ar putea reflecta o nevoie de adaptare a acestora la diversitatea elevilor.

Itemul 3.3. În ce măsură curriculumul actual asigură realizarea/atingerea standardelor educaționale?

Referitor la modul în care curriculumul actual asigură realizarea standardelor educaționale, 75% dintre respondenți consideră că acesta „asigură atingerea standardelor în măsură suficientă”, în timp ce 16,7% cred că acest lucru se întâmplă „în mare măsură”. Un mic procent (8,3%) afirmă că curriculumul asigură atingerea acestora doar „în mică măsură”. Aceste răspunsuri sugerează că, în general, curriculumul este considerat adecvat pentru atingerea standardelor, dar pot exista domenii în care implementarea acestuia nu este complet eficientă.

Itemul 3.4. Cum credeți, standardele educaționale actuale realizează funcțiile sale (de reglare, de evaluare, de orientare, de certificare)?

Când este vorba despre realizarea funcțiilor de reglare, evaluare, orientare și certificare ale standardelor, majoritatea (83,4%) consideră că aceste funcții sunt realizate „în măsură suficientă”, iar 8,3% consideră că acest lucru se întâmplă „în mare măsură”. Un procent similar (8,3%) consideră că funcțiile standardelor sunt realizate „în mică măsură”. Aceste răspunsuri sugerează că, deși standardele sunt în general percepute ca îndeplinind funcțiile lor, există păreri că poate fi necesară o mai mare claritate sau eficiență în aplicarea acestora.

Itemul 3.5. În ce documente de politici educaționale ar trebui de inclus standardele educaționale pentru o mai bună aplicabilitate?

În ceea ce privește documentele de politici educaționale în care ar trebui incluse standardele, un procent semnificativ (66,7%) dintre respondenți consideră că acestea ar trebui incluse în „curriculumul pe discipline”. De asemenea, 25% din numărul de profesori consideră că standardele ar trebui să fie incluse în „Planul-cadru de învățământ”, iar 25% sugerează „documente aparte” pentru o mai bună aplicabilitate. Aceasta sugerează o preferință majoritară pentru integrarea standardelor direct în curricula disciplinei, ceea ce ar facilita un acces mai rapid și o aplicare mai eficientă a acestora.

Pe baza acestor răspunsuri, se poate observa un consens general cu privire la importanța standardelor educaționale pentru dezvoltarea elevilor și realizarea acestora prin curriculum. Totuși, există zone în care cadrele didactice consideră că există loc pentru îmbunătățiri, atât în ceea ce privește cunoașterea aprofun-

dată a standardelor, cât și în eficiența implementării lor. Includerea mai clară a acestora în documentele de politici educaționale ar putea sprijini o mai bună aplicare și îmbunătățire continuă a procesului educațional.

Analiza datelor referitor la planul-cadru de învățământ. În cadrul evaluării Planului-cadru de învățământ, cadrele didactice au oferit opinii variate cu privire la aspectele esențiale ale acestuia, evidențiind punctele forte, cât și aspectele ce necesită îmbunătățiri pentru a răspunde mai bine nevoilor educaționale ale elevilor.

Itemul 4.1. Ați analizat Planul-cadru de învățământ în instituția Dvs.?

Majoritatea respondenților (83,3%) au afirmat că au analizat Planul-cadru de mai multe ori, semnalând o implicare constantă în evaluarea acestuia. Totuși, 16,7% dintre profesori au precizat că l-au analizat doar o singură dată.

Itemul 4.2. Credeți că numărul de discipline în Planul-cadru de învățământ este exagerat?

În ceea ce privește numărul de discipline, majoritatea cadrelor didactice (58,3%) consideră că acest număr este echilibrat, iar 33,3% apreciază că numărul de discipline este prea mare. Aceasta sugerează o diversitate de perspective asupra densității curriculare, cu o tendință generală de a menține un echilibru între varietatea disciplinelor și necesitatea de a le integra eficient.

Itemul 4.3. Prevede Planul-cadru integrarea disciplinelor?

Rezultatele acestui item reflectă o percepție predominant rezervată în rândul cadrelor didactice cu privire la integrarea disciplinelor în planul-cadru. Jumătate din numărul de respondenți (50%) consideră că integrarea disciplinelor este prevăzută „în mică măsură,” iar o treime (33,3%) apreciază că această integrare este realizată „în măsură suficientă.” De asemenea, 16,7% dintre participanți susțin că Planul-cadru „nu prevede” integrarea disciplinelor.

Absența unor răspunsuri care să indice că această integrare este realizată „în mare măsură” sugerează existența unor limitări în designul Planului-cadru în ceea ce privește coordonarea inter- și transdisciplinară. Deși o parte dintre cadrele didactice recunosc anumite intenții sau încercări de integrare, majoritatea semnalează fie o aplicare insuficientă, fie o absență a acestor prevederi.

Aceste date indică faptul că este necesară o revizuire mai atentă a Planului-cadru pentru a facilita integrarea disciplinelor, contribuind astfel la abordarea mai complexă și interdisciplinară a procesului de învățare.

Itemul 4.4. Numiți disciplinele din planul-cadru care pot fi integrate.

La acest aspect părerile cadrelor didactice sunt împărțite, astfel încât sunt adepți ai monodisciplinarității, dar și câteva sugestii pentru integrarea unor discipline, precum: educația tehnologică cu educația plastică, geografia cu istoria, educația pentru societate cu dezvoltarea personală, biologia cu chimia. Aceste sugestii reflectă nevoia de a crea conexiuni între domenii care pot sprijini dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor.

Itemul 4.5. Numiți disciplinele din planul-cadru pentru care poate fi micșorat numărul de ore.

Părerea majoritară este că la disciplinele precum matematica și limba română s-ar putea de redus numărul de ore, pe când la biologie și anume ciclul liceal, profil umanistic se recomandă mărirea numărului de ore (de la 1 oră la 2 ore/săptămână), argumentând faptul că biologia este o știință despre viață și sănătate, aspect important în formarea personalității elevului. Aceste date, denotă o tendință vizibilă de echilibrare a încărcăturii curriculare în funcție de necesitățile elevilor.

Itemul 4.6. Planul-cadru de învățământ (se concretizează pentru ce nivel) corespunde așteptărilor, necesităților și realităților actuale din Republica Moldova?

Majoritatea profesorilor (83,3%) consideră că Planul-cadru corespunde în măsură suficientă realităților educaționale din Republica Moldova. Totuși, există o mică divergență de opinii (8,3%) cu privire la adecvarea acestuia, ceea ce sugerează posibile ajustări în concordanță cu evoluțiile educaționale din țară.

Itemul 4.7. Planul-cadru de învățământ asigură realizarea politicilor educaționale de stat privind idealul educațional și finalitățile sistemului de învățământ?

Rezultatele acestui item evidențiază o percepție general pozitivă în rândul cadrelor didactice privind capacitatea Planului-cadru de a susține politicile educaționale de stat, idealul educațional și finalitățile sistemului de învățământ. Majoritatea respondenților (83,3%) consideră că Planul-cadru asigură aceste aspecte „în măsură suficientă,” în timp ce un procent mai mic (8,3%) apreciază că acest lucru se întâmplă „în mică măsură.” Nu au fost înregistrate răspunsuri care să indice o lipsă totală de concordanță între Planul-cadru și politicile educaționale.

Absența răspunsurilor care să reflecte o realizare „în mare măsură” subliniază faptul că, deși Planul-cadru este perceput ca având un fundament solid, există spațiu pentru îmbunătățiri. Este posibil ca această situație să fie influențată de limitări ale resurselor, formulărilor conceptuale sau implementării practice.

Itemul 4.8. Disciplinele de studiu din planul-cadru de învățământ acoperă toate domeniile de cunoaștere și de activitate umană și asigură formarea competențelor-cheie și a celor transversale?

Rezultatele obținute pentru acest item reflectă o percepție predominant pozitivă din partea respondenților cu privire la capacitatea planului-cadru de învățământ de a acoperi toate domeniile de cunoaștere și activitate umană, precum și de a asigura formarea competențelor-cheie și a celor transversale. Majoritatea covârșitoare a respondenților (83,3%) consideră că aceste aspecte sunt realizate „în măsură suficientă,” în timp ce un procent mai mic (16,7%) apreciază că acest lucru este realizat „în mare măsură.” Nu au fost înregistrate răspunsuri care să indice o insuficiență semnificativă sau absența acestor realizări.

Acest rezultat sugerează că Planul-cadru este structurat astfel încât să ofere o diversitate tematică și să sprijine dezvoltarea competențelor esențiale pentru elevi. Totuși, faptul că doar un număr limitat de respondenți percep realizarea acestor obiective „în mare măsură” indică posibile zone de îmbunătățire, cum ar fi:

- o mai bună corelare între discipline pentru o abordare transdisciplinară;
- introducerea unor conținuturi și metode inovative care să sprijine în mod explicit formarea competențelor transversale.

Această analiză subliniază necesitatea de a consolida percepția privind impactul pozitiv al Planului-cadru asupra pregătirii elevilor pentru a face față provocărilor din viața reală și pentru a asigura o dezvoltare holistică.

Itemul 4.9. Planul-cadru de învățământ asigură organizarea echilibrată și relevantă a disciplinelor de studii pe arii curriculare și domenii de cunoaștere?

75% din numărul de profesori apreciază că Planul-cadru asigură o organizare echilibrată și relevantă a disciplinelor pe arii curriculare, cu un procent semnificativ (25%) care consideră că există loc pentru îmbunătățiri în acest sens.

Itemul 4.10. Planul-cadru de învățământ asigură echilibrul rațional și valoric dintre disciplinele de bază, disciplinele opționale și cele la decizia școlii?

Rezultatele acestui item evidențiază o percepție variată a respondenților cu privire la capacitatea Planului-cadru de a asigura un echilibru rațional și valoric între disciplinele de bază, opționale și cele la decizia școlii. Majoritatea respondenților (75%) consideră că Planul-cadru reușește într-o măsură cel puțin satisfăcătoare să echilibreze disciplinele de bază cu cele opționale și la decizia școlii. Acest lucru sugerează că structura curriculumului permite o diversitate de opțiuni și un anumit grad de flexibilitate pentru adaptarea la nevoile elevilor, pe când 25% cred că echilibrul este asigurat „în mică măsură,” ceea ce semnalează o posibilă subestimare a importanței disciplinelor opționale și a flexibilității decizionale.

Aceste constatări ghidează spre: promovarea unei mai mari flexibilități în proiectarea curriculumului la nivel local, astfel încât școlile să poată răspunde mai bine nevoilor elevilor; organizarea unor sesiuni de feedback cu profesorii și elevii pentru a înțelege mai bine cum percep aceștia echilibrul dintre discipline.

Această analiză arată că, deși Planul-cadru este perceput ca fiind funcțional în această privință, există loc de îmbunătățiri pentru a asigura un echilibru valoric mai pronunțat între discipline.

Itemul 4.11. Cât de echilibrat, rațional și argumentat este repartizat timpul (orele) pentru studierea disciplinelor școlare în Planul-cadru de învățământ?

Majoritatea respondenților (66,7%) consideră că repartizarea timpului este cel puțin suficientă, ceea ce sugerează că Planul-cadru reușește, într-o mare măsură, să respecte principiile de raționalitate și echilibru în alocarea orelor. Lipsa unui procentaj care să indice o satisfacție „în mare măsură” arată că există loc de îmbunătățiri pentru a face repartizarea orelor mai clară, mai bine argumentată și mai bine adaptată la cerințele actuale ale educației. Respondenții care au menționat „în mică măsură” (8,3%) semnalează posibile inegalități în alocarea timpului între discipline, ceea ce poate afecta echilibrul între domeniile de studiu. Există totuși, un procentaj impunător (25%) care consideră că timpul pentru studierea disciplinelor nu este echilibrat.

În acest caz se recomandă justificarea mai clară, în documentele oficiale, a criteriilor care stau la baza alocării timpului pentru fiecare disciplină, pentru a spori gradul de încredere și acceptare din partea cadrelor didactice.

Această analiză arată că, deși Planul-cadru este perceput ca fiind funcțional în alocarea timpului, îmbunătățirile aduse ar putea contribui la o percepție mai favorabilă și la o mai mare eficiență în utilizarea timpului la clasă.

Itemul 4.12. În ce măsură Planul-cadru de învățământ oferă posibilități/oportunități de a asigura vectorul individual de învățare a fiecărui elev?

Itemul analizează în ce măsură Planul-cadru de învățământ oferă oportunități pentru personalizarea procesului educațional, astfel încât să fie respectate nevoile individuale de învățare ale fiecărui elev.

Ponderea ridicată (58,3%) a respondenților care apreciază că Planul-cadru oferă oportunități „în măsură suficientă” denotă că acesta reușește parțial să susțină individualizarea procesului educațional. Procentajul de 8,3% care indică „în mare măsură” este un semnal că există exemple și contexte unde Planul-cadru se dovedește a fi eficient în această direcție. Procentul de 33,4% care a indicat „în mică măsură” relevă că o parte semnificativă dintre respondenți consideră că individualizarea învățării nu este suficient de bine sprijinită de actualul Plan-cadru. Acest lucru poate fi cauzat de o alocare rigidă a timpului și a conținuturilor, care lasă puțin spațiu pentru adaptări personalizate, lipsa unor orientări clare privind strategiile didactice flexibile și diferențiate.

Pornind de la aceste constatări, pot fi recomandate următoarele recomandări care să ghideze demersul educațional în contextual respectării principiului individualizării și diferențierii învățării:

- introducerea unor discipline opționale mai diverse, care să răspundă intereselor și aptitudinilor fiecărui elev;
- stabilirea unor modalități clare de personalizare a învățării, inclusiv prin adaptări pentru elevii cu nevoi speciale (CES);
- organizarea de cursuri pentru profesori, axate pe implementarea strategiilor de învățare individualizată;
- elaborarea unor ghiduri metodologice care să propună exemple de bune practici pentru personalizarea învățării în diverse contexte educaționale;
- crearea unui mecanism de monitorizare a modului în care sunt asigurate oportunitățile de învățare individualizată în școli.

Deși majoritatea respondenților consideră că Planul-cadru asigură într-o anumită măsură oportunități pentru vectorul individual de învățare, procentul celor nemulțumiți semnalează nevoia unor ajustări și clarificări suplimentare. Acestea ar trebui să fie orientate spre flexibilizare și sprijinirea unui învățământ mai incluziv și centrat pe elev.

Itemul 4.13. În ce măsură Planul-cadru de învățământ asigură oportunități și condiții curriculare de învățare în limba minorităților naționale?

Itemul analizează gradul în care Planul-cadru de învățământ oferă oportunități și condiții pentru învățarea în limba minorităților naționale, un aspect esențial pentru asigurarea incluziunii și respectării diversității culturale.

Procentajul semnificativ (66,7%) care indică „în măsură suficientă” sugerează că Planul-cadru a făcut progrese în integrarea componentelor destinate minorităților naționale. Prezența unui procent, chiar dacă mic (8,3%), care afirmă „în mare măsură” reflectă faptul că, în anumite contexte, Planul-cadru este eficient în satisfacerea acestor nevoi. Există, totuși, respondenți care consideră că Planul-cadru asigură „în mica măsură” (16,7%) învățarea în limba minorităților naționale, ceea ce indică lacune în implementare și un procent foarte mic (8,3%), totuși afirmă că Planul-cadru „nu asigură” aceste oportunități, semnalând astfel situații în care condițiile curriculare nu sunt satisfăcătoare pentru minorități. În acest caz, ar fi binevenită adaptarea planului-cadru pentru a permite diversificarea activităților și conținuturilor dedicate minorităților și implementarea unui sistem de monitorizare pentru a identifica regiunile sau școlile în care oportunitățile pentru minorități sunt insuficient asigurate și pentru a remedia problemele.

Itemul 4.14. În ce măsură Planul-cadru de învățământ este corelat cu activitățile nonformale/ extracurriculare?

Itemul evaluează corelarea dintre Planul-cadru de învățământ și activitățile nonformale/ extracurriculare, un aspect important pentru integrarea educației formale și nonformale în dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Majoritatea 83,3% dintre profesori consideră că Planul-cadru este corelat în mod optim cu activitățile

extracurriculare, iar 16,7% indică lipsa acestei corelări, ceea ce sugerează un aspect în care ar putea fi implementate îmbunătățiri pentru a susține dezvoltarea holistică a elevilor.

Itemul 4.15. Ce schimbări ați introduce în Planul-cadru de învățământ pentru următorul ciclul curricular?

Printre propunerile pentru modificarea Planului-cadru se numără următoarele: mărirea numărului de ore/săptămână la biologie de la 1 oră la 2 ore în clasele a 6-a și în clasele liceale (a X-a, a XI-a și a XII-a) profil umanistic (posibil din contul orelor de matematică și limba română); deschiderea claselor de liceu cu cel puțin 3, 4 profiluri, pentru o mai bună realizare a standardelor educaționale de integrare a elevului în societate, introducerea unor discipline opționale diversificate din domeniile: arte, științe, tehnologie sau sport care să le ofere elevilor posibilitatea de a aprofunda domeniile de interes, în funcție de aptitudinile și pasiunile lor, reprezintă o inițiativă benefică.

Itemul 4.16. Dvs. puteți afirma că (puteți alege mai multe variante de răspuns):

- conștientizați real care este rolul și locul disciplinei pe care o predăți din Planul de învățământ;
- numărul de ore prevăzute pentru disciplina pe care o predăți nu condiționează într-o măsură ridicată calitatea rezultatelor elevilor;
- sunteți echidistant/ă în aprecierea valențelor altor discipline școlare;
- ați venit cu noi idei de modificare a Planului-cadru de învățământ fără a prioritiza disciplina pe care o predăți;
- ați propus discipline originale la decizia școlii;
- consultați planurile de învățământ din alte țări;
- puteți propune un plan de învățământ care ar fi optimal din toate punctele de vedere.

Acest item vizează autoevaluarea personală a respondentului cu privire la înțelegerea rolului propriei discipline în cadrul Planului de învățământ, la influența numărului de ore asupra rezultatelor elevilor, echidistanța față de celelalte discipline, propunerea de noi idei pentru modificarea planului-cadru, consultațiile privind planurile de învățământ din alte țări și capacitatea de a propune un plan de învățământ optim.

Distribuția răspunsurilor este prezentată mai jos:

- 75% dintre respondenți au o conștientizare clară a rolului propriei discipline, ceea ce reflectă o atitudine responsabilă față de educație și o înțelegere profundă a locului acesteia în ansamblul curricular;
- 50% nu consideră că numărul de ore este un factor decisiv în calitatea rezultatelor, ceea ce sugerează că ei recunosc importanța calității procesului de predare mai mult decât cantitatea de timp disponibilă;
- 33,3% dintre respondenți sunt deschiși să aprecieze valorile altor discipline, indicând o abordare echilibrată a educației în ansamblu;
- doar 8,3% au propus discipline originale la decizia școlii, ceea ce poate reflecta o lipsă de inițiativă în diversificarea opțiunilor educaționale;
- 33,3% dintre profesori consultă Planurile de învățământ din alte țări, ceea ce este o deschidere binevenită, dar procentul ar putea fi îmbunătățit pentru a promova o viziune mai largă asupra educației;
- Respondenții apreciază că procesul de elaborare a unui plan de învățământ optim este unul complex, care presupune ajustarea detaliată la nevoile educaționale. În acest context, niciun respondent nu a manifestat inițiativa de a propune un plan de învățământ optim, ceea ce reflectă un sentiment de incertitudine față de dificultatea acestui demers.

Concluzii

Monitorizarea curriculumului prin prisma documentelor de politici curriculare reprezintă un proces fundamental, esențial pentru optimizarea structurii și conținuturilor curriculare, ghidând astfel procesul educațional în vederea satisfacerii nevoilor dinamice ale elevilor și cadrelor didactice. Teoriile curriculumului subliniază importanța unui proces de monitorizare sistematică, care să permită evaluarea constantă a eficienței curriculumului implementat. În acest context, se remarcă rolul esențial al cadrelor didactice, care, prin implicarea activă, sunt responsabile de implementarea și ajustarea continuă a curriculumului, în funcție de schimbările survenite în realitatea educațională. Astfel, monitorizarea și analiza documentelor de politici curriculare sunt fundamentale pentru îmbunătățirea continuă a procesului educațional, având un impact direct asupra calității învățământului și asupra formării competențelor esențiale ale elevilor.

Bibliografie:

1. BUCUN, N., GUȚU VI., GHICOV, A. et. al. *Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura Lyceum, 2017, 76 p. ISBN 978-9975-3157-5-3.
2. GUȚU, VI., BUCUN, N., GHICOV, A. et. al. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Editura Lyceum, 2017, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
3. GUȚU, VI., ȚURCANU, C., ȘEVCIUC, M. *Monitorizarea curriculumului școlar: Concept și metodologie*. Chișinău: CEP USM, 2024, 101 p. ISBN 978-9975-62-720-7.
4. MARSH, C.J., WILLIS, G. *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007, 416 p., ISBN-13: 978-0131715103.
5. POSNER, G.J. *Analyzing the Curriculum*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2004, 320 p. ISBN 978-0072874121.
6. TYLER, R.W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949, 320 p. ISBN-13: 978-0226814958.
7. WILES, J., BONDI, J. *Curriculum Development: A Guide to Practice* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007, 336 p. ISBN 978-0131182936.

N. B.: Articolul este elaborat în cadrul Subprogramului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cifrul 01.14.01.

Date despre autor:

Nina BÎRNAZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0002-2543-6949

E-mail: ninabernazz@gmail.com

Prezentat: 25.01.2025

CZU: 373.016:54

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_10](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_10)

IMPACTUL CURRICULUMULUI ȘCOLAR ASUPRA ÎNVĂȚĂRII CHIMIEI DE CĂTRE ELEVI

Nadejda VELIȘCO,

Universitatea de Stat din Moldova

Articolul explorează impactul Curriculumului școlar la *Chimie* asupra procesului de învățare al elevilor, punând accent pe modul în care acesta influențează rezultatele academice și dezvoltarea competențelor esențiale. Este destinat atât cadrelor didactice și managerilor școlari, cât și elevilor, părinților și altor actori implicați în educație. Prin analiza performanțelor elevilor la examenele naționale și la evaluările internaționale din domeniul științelor, se evidențiază tendințele actuale, dificultățile întâmpinate și aspectele care necesită îmbunătățiri. În plus, articolul aduce în discuție direcțiile moderne de reformă curriculară, cum ar fi integrarea educației STEAM, un model care îmbină științele exacte cu artele și tehnologia pentru a cultiva abilități relevante pentru viitor. Se subliniază importanța promovării unor metode de predare care stimulează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor, competențe esențiale într-o societate aflată în continuă schimbare.

Cuvinte-cheie: curriculum școlar, competențe cheie, competențe specifice, societate, ghidare în carieră, curriculum aplicativ, examene, evaluare internațională.

THE IMPACT OF THE SCHOOL CURRICULUM ON STUDENTS' LEARNING OF CHEMISTRY

The article explores the impact of the school *Chemistry* Curriculum on students' learning, focusing on how it influences academic achievement and the development of essential skills. It is intended for teachers and school managers, as well as students, parents and other stakeholders in education. By analyzing students' performance in national exams and international assessments in the field of science, it highlights current trends, difficulties encountered and aspects that require improvement. In addition, the article discusses modern directions of curriculum reform, such as the integration of STEAM education, a model that combines exact sciences with arts and technology to cultivate skills relevant for the future. It emphasizes the importance of promoting teaching methods that stimulate critical thinking, creativity and problem-solving skills, essential skills in a society in constant change.

Keywords: school curriculum, key competences, specific competences, society, career guidance, applied curriculum, exams, international assessment.

Introducere

O înțelegere fundamentală a științei este considerată o abilitate necesară pentru fiecare cetățean european. Preocupările legate de performanța scăzută a elevilor în ceea ce privește competențele de bază, așa cum reiese din studiile internaționale, au condus la adoptarea în 2009 a unui cadru de referință la nivelul UE, care prevedea că *până în 2020 proporția elevilor de 15 de ani cu abilități insuficiente la citire, matematică și științe ar trebui să fie mai mică de 15%*.

Astfel, pe 22 mai 2018 la Bruxelles sunt aprobate competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Acestea sunt definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare, acestea consemnează așteptările societății, vizând atât parcursul școlar al copiilor/ elevilor în ansamblul său, cât și performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de ei la finele școlarizării (a unor trepte de școlarizare), inclusiv prin educația extrașcolară (nonformală).

În anul 2018 la nivel național în Republica Moldova se aprobă Cadrul de referință al Curriculumului național care și a oferit oportunitatea de a moderniza curricula școlare în anul 2019 pentru disciplinele școlare în planul-cadru de învățământ, inclusiv curriculum școlar pentru chimie în învățământul general.

După mai bine de 4 ani de implementare a curriculumului aprobat în anul 2019, putem trage concluzii despre impactul acestuia asupra învățării de către elevi a chimiei în școală.

Material și metodă

Analiza rezultatelor examenelor de bacalaureat, analiza rezultatelor PISA, interviuri cu profesori de chimie în cadrul seminarului republican de chimie, interviuri cu elevi, analiza documentelor curriculare.

Rezultate și discuții

În rezultatul cercetării a fost important să deducem modul cum învață elevii chimia, ce oportunități le deschide chimia elevilor, cât de complicat este să învețe elevii chimia, ce influență are experimentul chimic asupra acestora, cum implementarea curriculumului modernizat a extins interesul pentru chimie din partea elevilor.

Curriculumul școlar la chimie prezintă relaționarea chimiei cu viața de zi cu zi. Cum se prezintă această relaționare în curriculumul școlar de chimie?

E știut că chimia se referă la ceea ce mâncăm, ce purtăm, transportul nostru, tehnologia pe care o folosim, cum tratăm bolile și cum obținem electricitate. Sunt atât de multe utilizări în viața noastră de zi cu zi! Curriculumul școlar de chimie oferă această oportunitate elevilor prin formarea competenței specifice „Utilizarea inofensivă a substanțelor în activitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu” și prin intermediul unităților de conținut care contribuie la formarea acestora la elevi, precum: „Chimia și produsele alimentare. Păstrarea, conservarea, ambalarea. Aditivi alimentari. Chimia și produsele farmaceutice. Regulile de păstrare și administrare a medicamentelor de diferite tipuri. Chimia și produsele de igienă și de curățare etc.”

Elevilor le trezește interesul fapte din chimie care se referă la viața de zi cu zi, din știință:

- Apa se dilată când îngheață, spre deosebire de alte substanțe;
- Dacă turnați o mână de sare într-un pahar cu apă, nivelul apei va scădea;
- Diamantul și grafitul sunt ambele realizate în întregime din carbon și nimic altceva etc.

Introducerea învățării bazate pe proiect în implementarea curriculumului școlar de chimie oferă elevilor o experiență durabilă, dezvoltându-le creativitatea și gândirea critică, inițiativa și perseverența, abilitățile de colaborare. Titlurile proiectelor propuse, precum „Sistemul periodic – alfabetul materiei”; „Istoria unei monede”; „Recordurile nemetalelor și ale compușilor lor” etc. în activitățile de învățare sunt orientative și pot fi modificate în dependență de problemele comunității și interesele elevilor. Prin elaborarea proiectelor elevii au reușit să perceapă integritatea chimică a lumii, să identifice caracteristicile substanțelor și a proceselor chimice din mediu și organism, să utilizeze substanțele prin evaluarea critică a produselor utilizate în diferite domenii ale activității umane, valorificând cunoștințele, abilitățile specifice chimiei.

Integrarea în curriculum a proiectelor transdisciplinare (de exemplu, STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics; STEAM - Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics, eTwinning - proiect european) asigură calitatea educației pentru viitor pe următoarele dimensiuni: a învăța să cunoști, a învăța să faci; a învăța să fii, a învăța să devii.

Curriculumul la Chimie (ediția 2019) vizează un proces complex de formare la elevi a competențelor specifice prin: rezolvarea problemelor, investigarea experimentală și caracterizarea substanțelor și proceselor chimice, studierea acțiunii unor produse și procese chimice asupra mediului.

Experimentul chimic

Efectuarea experiențelor de laborator și lucrărilor practice dezvoltă abilitățile metodologice ale elevilor: de a planifica experimente, de a efectua observări, de a interpreta și de a evalua datele obținute, de a deduce concluzii. Aceasta contribuie la formarea unui comportament ecologic în utilizarea substanțelor și a produselor chimice în diverse situații cotidiene, prevenind factorii de risc. Realizarea experiențelor digitale, activitatea în cadrul proiectelor stimulează utilizarea corectă, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, comunicarea și colaborarea în medii digitale, crearea de conținuturi digitale, care pot fi utilizate în continuare în calitate de resurse educaționale deschise.

Laboratoarele virtuale oferă posibilitatea simulării proceselor chimice prin utilizarea unor imagini animate și dinamice, facilitând învățarea conținuturilor curriculare la chimie, realizarea evaluării formative, oferă posibilitatea chestionării pentru identificarea lacunelor în procesul de învățare; facilitează integrarea cunoștințelor prin realizarea proiectelor individuale și în grup.

Curriculumul școlar și examenele de bacalaureat

Aplicarea continuă a curriculumului modernizat a influențat benefic gradul de motivare pentru învățare a elevilor: numărul elevilor ce solicită disciplina *Chimie* la examenele de bacalaureat, se află în creștere față de numărul total al elevilor (17,5 % din numărul total de elevi în anul 2018 față de 8,42% în anul 2014) și rezultatele obținute la acest examen sunt bune (figura 1).

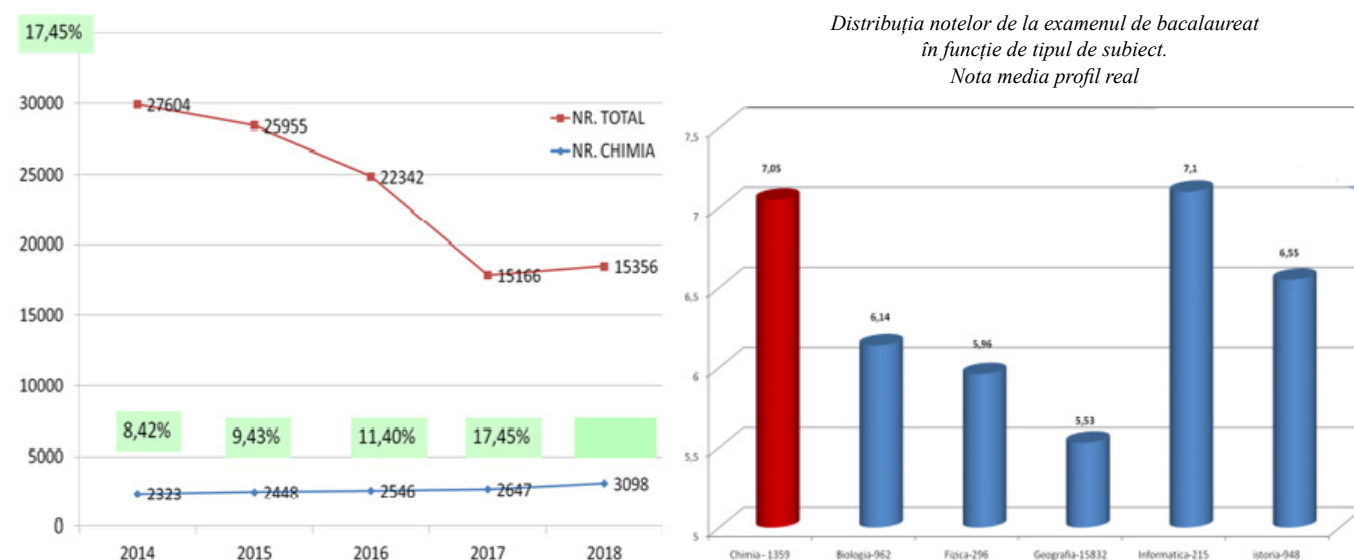


Figura 1. Numărul elevilor care solicită chimia și media examenelor de bacalaureat la chimie

În concluzie, constatăm că media examenului de bacalaureat la chimie este 7,05 comparativ cu media generală de 5,76 pe republică, iar pe parcursul anilor numărul elevilor care solicită chimia la examenele de bacalaureat este mare și constant.

Participarea în evaluarea internațională PISA

Precizăm că PISA reprezintă un studiu comparativ internațional, desfășurat în cicluri trienale, cu scopul de a testa competențele de bază ale elevilor de 15 ani în trei domenii școlare: științe, matematică, citire/lectură. PISA evaluează în ce măsură elevii care finalizează învățământul obligatoriu au acumulat cunoștințe și deprinderi cheie esențiale pentru o participare activă în societățile contemporane. Evaluarea PISA arată nu doar în ce măsură elevii pot reproduce cunoștințe, ci și dacă ei le pot aplica în situații noi atât în cadrul școlii, cât și în viața reală. Respectiv, PISA oferă informații pentru politica și practica educațională la nivel de țară, precum și comparativ cu alte state, regiuni, subgrupuri demografice, ceea ce le permite factorilor de decizie să aprecieze eficiența sistemului de învățământ, să stabilească noi obiective pentru acesta, dar și să preia practici de succes aplicate în alte țări.

Republica Moldova și-a îmbunătățit performanța comparativ cu media OECD la testarea PISA. La prima participare a Republicii Moldova în testarea PISA 2009, diferențele dintre media OECD și punctajul mediu al Republicii Moldova a fost de 99 de puncte la domeniul matematică, 105 puncte la domeniul citire/lectură, 88 de puncte la domeniul științe. Diferențele respective s-au micșorat semnificativ pe parcursul următoarelor cicluri de testare PISA. Astfel, în testarea PISA 2022, diferențele dintre media OECD și punctajul mediu al Republicii Moldova este de 58 de puncte la domeniul matematică (diferența s-a diminuat cu 41 de puncte comparativ cu testarea PISA 2009), 65 de puncte la domeniul citire/lectură (s-a diminuat cu 40 de puncte comparativ cu testarea PISA 2009), 68 de puncte la domeniul științe (s-a

diminuat cu 20 puncte comparativ cu testarea PISA 2009). Comparativ cu diferențele înregistrate în testarea PISA 2018, se constată că în PISA 2022, la matematică diferența dintre media OECD și punctajul mediu al Republicii Moldova s-a diminuat cu 10 puncte, la citire/lectură nu s-a schimbat semnificativ (o creștere cu 2 puncte), iar la științe diferența a crescut cu 7 puncte (figura 2).

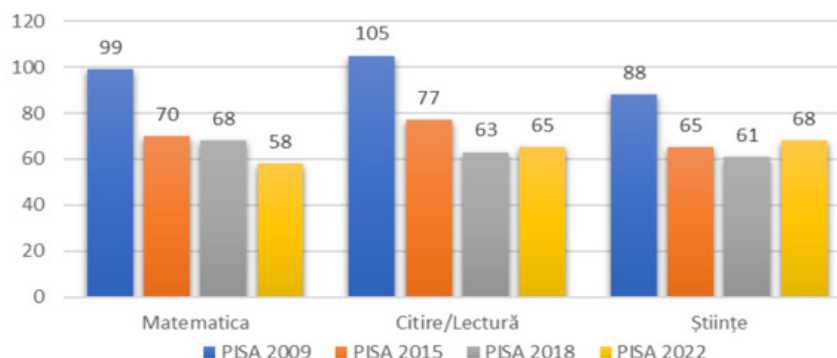


Figura 2. Diferențele dintre media OECD și punctajul mediu al Republicii Moldova

În concluzie la domeniul *științe* (chimia fiind parte a acesteia), elevii din Republica Moldova au obținut o medie similară cu nivelul elevilor din România, Cipru, Albania, Turcia. Respectiv, 57,8% dintre tinerii noștri au fost considerați competenți în domeniul *științe*, adică au un nivel de cunoștințe egal sau mai mare decât noțiuni elementare, ceea ce le permite să participe activ în rezolvarea situațiilor de viață, adiacente acestei sfere. Astfel, impactul curriculumului școlar la științe este unul considerabil de relevant.

Prin urmare, dezvoltarea continuă a curriculumului școlar de chimie, a curriculumului național per ansamblu demonstrează un impact fundamental asupra învățării chimiei de către elevi.

Bibliografie:

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C189/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C.2018.189.01.0001.01.ENG>
2. *Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum național. Studii de politici educaționale* / resp. de ed.: Anatol Gremalschi; Inst. de Politici Publice. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. Lexon-Prim). – 88 p.
3. VELISCO, N. *Experiențe pozitive în predarea didacticilor particulare în contextul reformelor curriculare din învățământul general*. *Revista Didactica Pro...* nr. 1 (119), februarie, 2020, 5,5 p.
4. VELISCO, N. DRAGALINA, G. *Manualul școlar - instrument indispensabil în realizarea educației ecologice*. În: *Cea de-a 6-a conferință internațională "Chimia ecologică și chimia mediului"*. Rezumate ale comunicărilor, 2-3 martie 2017. Chișinău: CEP USM, 2017. ISBN 978-9975-71-887-5.
5. VELISCO, N., GORAȘ V., MIHAILOV, E. ș. a. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina Chimie în anul de studii 2021 -2022* (publicate pe pagina WEB a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării varianta în limba română și rusă).
6. *Standarde de învățare eficientă*. Chișinău: Editura Lyceum, 2012
7. *Ghid de implementare a curriculumului la disciplina Chimie în clasele X-XII, ediția 2019*.
8. *Ghid de implementare a curriculumului la disciplina Chimie în clasele VII-IX, ediția 2019*.
9. MIHAILOV, E., VELISCO, N., CHERDIVARA, M. ș.a. *Chimia. Ghid de implementare a curriculumului modernizat la chimie pentru treapta liceală*. Chisinau, Editura Cartier, 2010
10. VELISCO N., MIHAILOV, E. *Chimia. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială*. Chisinau, Editura Lyceum, 2011.
11. DRAGALINA, G. (coord.), DRUTA, V., CUPCINENCO, V., ȚAPCOV, V. *Chimia. Ghid metodologic de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal*. - Chișinău, Editura Știința, 2007.
12. VELISCO, N., MIHAILOV, E., CHERDIVARA, M., GODOROJA, R., LITVINOVA, T., REVENCO M. *Chimia. Programe pentru examenul de bacalaureat -2013 (profiluri: real, umanistic, arte și muzică, sport)*. <http://www.aee.edu.md/content/programe-de-examene>.

N. B.: Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cod 140101.

Date despre autor:

Nadejda VELIȘCO, doctor în chimie, conferențiar universitar, cercetător științific superior în Centrul de Cercetări Științifice ”Politici educaționale și sociale”, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0009-0000-8595-3238

E-mail: nadejda.velisco@usm.md

Prezentat: 12.12.2024

EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ CA CONSTRUCT SOCIAL

Angela MUȘENCO,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Articolul explorează conceptul de evaluare educațională din perspectiva constructivismului social, subliniind ideea că procesul de evaluare este influențat de valori, interacțiuni și contexte sociale. Plecând de la teoriile lui Berger, Luckmann, Dewey și Gergen, este argumentat că evaluarea nu este doar un act tehnic, ci un proces colaborativ și participativ, în care actorii educaționali – elevi, profesori, părinți, decidenți – joacă un rol activ în definirea calității educației. Articolul prezintă evoluția celor patru generații de evaluare (de la măsurare la negociere) și propune diferențierea între paradigma tradițională și cea constructivistă. Accentul se mută de la evaluarea standardizată la una contextualizată, orientată spre dezvoltarea personală, incluziune, echitate și reflecție critică.

Cuvinte-cheie: *constructivism social, evaluare contextuală, proces de învățare, implicarea părților interesate.*

EDUCATIONAL EVALUATION AS A SOCIAL CONSTRUCT

The article examines the concept of educational evaluation through the lens of social constructivism, emphasizing that the evaluation process is shaped by social values, interactions, and contexts. Building on the theories of Berger, Luckmann, Dewey, and Gergen, it argues that evaluation is not merely a technical act but a collaborative and participatory process where educational stakeholders – students, teachers, parents, decision-makers – actively contribute to defining educational quality. The paper traces the evolution of the four generations of evaluation (from measurement to negotiation) and contrasts the traditional and constructivist paradigms. The focus shifts from standardized assessment to a contextualized approach, oriented towards personal development, inclusion, equity, and critical reflection.

Keywords: *social constructivism, generations of evaluation, contextual evaluation, learning process, stakeholder involvement.*

Introducere

În termeni generali, pentru a înțelege constructivismul social, este necesar să analizăm atât contextul apariției sale, cât și momentul în care a fost recunoscută importanța pe care o poate avea în societatea contemporană. Printre pionierii acestui concept se numără P.L. Berger și T. Luckmann, care susțin că realitatea este construită și menținută prin procese constante de interacțiune socială. Potrivit acestora, „*realitatea vieții cotidiene este reafirmată continuu prin interacțiunea individului cu ceilalți. La fel cum realitatea este internalizată inițial printr-un proces social, tot astfel ea este menținută în conștiință prin procese sociale*” [3, p. 168]. Cei doi autori definesc „constructul social” ca fiind o entitate sau o înțelegere creată și acceptată prin convenție socială. În plus, subliniază faptul că „*viața cotidiană ni se înfățișează ca o realitate interpretată de oameni și încărcată de sens subiectiv pentru aceștia, ca o lume coerentă*” [3, p. 33]. Această construcție socială a realității este constant transmisă altora, atât pe orizontală (către cei din același grup de vârstă), cât și pe verticală (către generațiile următoare), prin diferite tipuri de cultură. Oamenii acceptă aceste credințe comune, precum: ce sunt lucrurile, cum ar trebui să fie lumea, cum ar trebui să se comporte oamenii, ce stil de viață este preferat, cum să răspundă așteptărilor altora și cum să-și mențină identitățile și rolurile. Dacă realitatea este, așa cum susțin Berger și Luckmann, un construct social, atunci aceasta nu poate fi concepută în afara valorilor fundamentale care definesc educația în ansamblu. În acest sens, devine relevantă abordarea axiomatică propusă de Vl. Guțu, care subliniază că „*axiomele educaționale reflectă valori general valabile pentru toate timpurile și popoarele*” și că teoria educației trebuie să fie capabilă să genereze asemenea prevederi fundamentale [11, p. 61]. Această perspectivă este extinsă de K. Gergen [8], care afirmă că semnificațiile și structurile sociale nu sunt descoperite, ci create prin dialogul activ dintre indivizi și grupuri. Cu alte cuvinte, realitatea educațională – inclusiv evaluarea – este modelată în mod colaborativ și contextual. Într-o abordare mai critică, I. Hacking [12] atrage atenția asupra faptului că anumite categorii sociale sunt construite strategic pentru a răspunde unor scopuri sociale sau politice, evidențiind

influența decisivă a contextului istoric și cultural în definirea acestor constructe. În același cadru conceptual, John Dewey [7] susține că educația nu este doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci un mijloc de adaptare și dezvoltare socială, esențial pentru construcția unei societăți democratice. Din această perspectivă, educația – și implicit evaluarea – este o formă de interacțiune continuă, care contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei personale.

N. Plujincova [16] evidențiază următoarele principii în domeniul constructivismului social în educație:

- *Procesul de învățare este parte integrantă a vieții umane și se desfășoară continuu sub forma reflecției.*

Din perspectiva constructiviștilor, reflecția este un proces complex de corelare a cunoștințelor existente în mintea omului cu experiența sa, capacitatea de a le conecta și, astfel, de a învăța aceste conexiuni [16, p. 67].

- *Noțiunile și categoriile gândirii sunt rezultatul modelării lumii.* În acest proces, omul caută soluții la probleme, nu răspunsuri gata oferite. După cum subliniază N. Babic, în constructivism „*accentul pus pe procesualitatea învățării relevă importanța căutării soluțiilor și nu a găsirii unui răspuns „obiectiv corect”*”. În procesul de predare și învățare, „greșelile” elevilor sunt văzute pozitiv, deoarece oferă perspective asupra structurării experienței lor empirice” [1, p. 15].

- *Cunoașterea este întotdeauna rezultatul adaptării.* Din perspectiva constructiviștilor, procesul de învățare este o formă semnificativă de comunicare. În acest sens, cunoașterea este privită nu doar ca un proces individual, ci și ca unul socio-cultural. Persoanele din jurul elevului oferă mereu ocazia de a verifica „viabilitatea” construcțiilor acestuia despre realitate și, dacă este necesar, de a le modifica. Educația devine astfel o sferă intersubiectivă de construcție a sensului, oferind semnificație procesului de învățare.

Pornind de la aceste principii, N. Pluzhnikova [16, p. 67] afirma că teza fundamentală a pedagogiei constructiviste este următoarea: *elevii trebuie să-și creeze singuri cunoștințele, adică fiecare elev, individual (și social), construiește sensul. Sensul este nucleul conceptual al învățării, dar construirea acestuia necesită o pregătire continuă. Sarcina construirii sensului îi revine profesorului.* Pentru aceasta, în opinia autoarei, sunt necesare două premise esențiale:

1. *Profesorul trebuie să se concentreze exclusiv pe elev – pe subiectul învățării, nu pe materie sau lecție.* Astfel, pedagogia constructivistă renunță la modelul de predare bazat exclusiv pe transmiterea unui corpus de cunoștințe de la profesor către elev, acesta fiind văzut ca un receptor pasiv. Aceasta elimină ierarhia tradițională, în care profesorul transmite cunoștințele „de sus” prin directive și indicații.

2. *Dacă sensul nu se raportează la experiența elevului, atunci, potrivit constructiviștilor, acel tip de cunoaștere nu va face niciodată elevul de succes.* Nu există cunoștințe independente de subiectul cunoscut. Învățarea reprezintă o construcție personală și socială de sens dintr-un vast ansamblu de experiențe personale, care, în sine, nu au un ordine sau o structură unică [16, p. 67].

Concept și argument

Evaluarea, ca parte integrantă a sistemului educațional, a evoluat de-a lungul timpului, reflectând schimbările paradigmatică ale societății și ale înțelegerii proceselor de învățare. În acest sens, Guba și Lincoln [6, p. 16-19] au identificat patru generații distincte de evaluare, fiecare reprezentând o etapă semnificativă în dezvoltarea acestui domeniu. Generațiile sunt prezentate în tabelul de mai jos, oferind o perspectivă clară asupra evoluției conceptului de evaluare.

Tabelul 1. Evoluția conceptului de evaluare

Generație	Perioadă	Caracteristici principale	Rolul evaluatorului	Exemple
Evaluarea ca măsurare	începutul sec. XX – 1930	Bazată pe teste standardizate și măsurători antitative; influențată de psihometrie	Tehnician, aplicator de teste	Pozitivism
Evaluarea ca descriere	1930–1960	Accent pe descrierea detaliată a programelor și contextului; introducerea evaluării formative	Analist descriptiv	Postpozitivism

Evaluarea ca judecată	1960–1980	Evaluarea valorii și meritelor unui program pe baza unor criterii explicite și a scopurilor	Judecător al valorii	Teorie critică (în tranziție)
Evaluarea ca negociere	1980 – prezent	Evaluare participativă, orientată spre părțile interesate; construirea consensului prin dialog	Facilitator, mediator	Constructivism

Pentru a elucida circumstanțele apariției celei de-a patra generații de evaluare, este esențial să analizăm contextul istoric și academic în care aceasta a fost dezvoltată. Așa cum vedem în tabel, primele trei generații de evaluare au fost caracterizate printr-un accent puternic pe obiectivitate, utilizarea măsurătorilor standardizate și raportări. Aceste abordări, deși eficiente pentru anumite scopuri, au fost criticate pentru limitările lor în a captura complexitatea contextelor sociale și educaționale moderne. În acest sens, M. Șevciuc atrage atenția asupra faptului că „*existența unor probleme și disfuncționalități în sistemul actual de evaluare a rezultatelor școlare și anume: nivelul scăzut de conexiune/ interconexiune privind stabilirea nivelurilor de formare a competențelor*” [14, p. 456].

Un element definitoriu al evaluării de a patra generație este implicarea activă și semnificativă a părților interesate în toate etapele procesului evaluativ. Guba și Lincoln definesc părțile interesate ca fiind „orice individ sau grup care este afectat de evaluare sau poate influența evaluarea” [10, p. 41]. Acest cadru larg de definire plasează factorii interesați în centrul procesului evaluativ, recunoscând legitimitatea perspectivelor lor. Autorii identifică trei categorii principale de părți interesate: **agenți** (precum finanțatorii programului), **beneficiari** (clienții sau utilizatorii direcți/indirecți) și **victime** (cei care pot fi afectați negativ de program) [10, p. 42]. Această tipologizare reflectă diversitatea impactului pe care un program îl poate avea și necesitatea ca vocile tuturor acestor grupuri să fie reprezentate în mod echitabil în cadrul evaluării. În acest context, evaluarea devine „*un proces de negociere între părțile interesate, care pot avea construcții ale realității diferite sau chiar aflate în conflict*” [10, p. 44]. Așadar, scopul evaluării nu mai este acela de a emite judecăți obiective și unilaterale, ci de a facilita un dialog între perspective diverse, contribuind la construirea unui consens sau a unei înțelegeri comune. Guba și Lincoln subliniază că „*evaluarea de a patra generație este construită în jurul revendicărilor, îngrijorărilor și problemelor exprimate de părțile interesate*” [10, p. 41], ceea ce confirmă caracterul participativ și contextual al acestei abordări. J. Greene atrage atenția asupra importanței includerii vocilor marginalizate în procesul evaluativ: „*Evaluatorii de astăzi ar trebui să depună eforturi speciale pentru a căuta și a include acele voci și perspective care sunt adesea trecute cu vederea sau excluse din conversația evaluativă – fie pentru că nu sunt invitate, fie pentru că opiniile lor sunt nepopulare sau pentru că nu posedă limbajul sau fluența verbală necesară pentru a fi auzite*” [9, p. 216].

C. Cucos [6] identifică funcțiile principale ale evaluării din perspectiva actorilor implicați:

- *Pentru elevi* – Evaluarea oferă posibilitatea de a înțelege cum sunt apreciați de profesor, de a se autoevalua și de a se raporta la colegii lor.
- *Pentru părinți* – Reprezintă un indicator al poziției copilului într-un anumit moment și un reper pentru orientarea școlară și profesională.
- *Pentru evaluatori (profesori, directori, inspecitori)* – Extinde scopurile evaluării dincolo de achizițiile școlare, incluzând evaluarea curriculumului, a stilurilor de predare și învățare, dar și a altor aspecte precum stilul de viață sau ierarhia competențelor.
- *Pentru evaluatorii evaluatorilor* – Evaluarea devine o problemă de politică educațională, implicând strategii, tactici și asumarea de responsabilități coerente.

Următorul aspect pe care dorim să îl analizăm se referă la **modalitățile prin care părțile interesate pot fi implicate în procesul de evaluare și la dinamica interacțiunilor dintre acestea**. Iată ce menționează V. Cabac în această ordine de idei: „*Evaluarea este o activitate complexă în care sunt antrenati mai mulți actori: factori decizionali, concepători și realizatori. Repartiția clară a rolurilor actorilor este un element de transparență a evaluării*” [6, p. 41]. O altă dimensiune importantă este natura interpretativă a evaluării,

subliniată de J. Greene: „*Cunoașterea este mediată de cadrele perceptuale ale evaluatorilor (compuse din experiențe, interese, înțelegeri teoretice, valori și credințe); o perspectivă nefiltrată (obiectivă) asupra lumii nu este posibilă.*” [7, p. 27]. Acest aspect subliniază faptul că procesul evaluativ nu poate fi separat de valorile și contextul celor implicați, ceea ce îi conferă o dimensiune profund personalizată și participativă. În completare, Bryson accentuează importanța implicării părților interesate, afirmând: „*Atenția acordată factorilor interesați a câștigat importanță atât din motive practice, cât și etice. Implicarea factorilor interesați cheie îmbunătățește proiectarea și implementarea evaluărilor, precum și utilizarea rezultatelor acestora în procesul decizional*” [9, p. 23].

Există două perspective principale în ceea ce privește raționamentul implicării părților interesate. J. Greene [7] definește aceste raționamente astfel: (a) pentru a spori utilitatea rezultatelor evaluării și (b) pentru a promova valori precum echitatea, împuternicirea și schimbarea socială. În primul caz, participarea activă a părților interesate asigură utilizarea concluziilor evaluării pentru îmbunătățirea programului. În cel de-al doilea caz, evaluarea este recunoscută ca o activitate cu încărcătură valorică, iar participarea este justificată prin nevoia de a aborda echitatea, justiția și împuternicirea. Conform lui S. Baciuc, evaluarea prin negociere reprezintă o „*energizare din interior a procesului, depășind concepția prin care evaluarea reprezintă un proces de control, care acționează din exteriorul procesului de învățare*” [2, p. 31].

Marchand [13] scoate în evidență alte câteva beneficii pentru implicarea părților interesate în procesul de evaluare:

- **Creșterea calității datelor** – Implicarea părților interesate favorizează colectarea de date valide și de calitate, care pot fi triangulate mai ușor pentru a asigura robustețea concluziilor evaluative.
- **Menținerea interesului și angajamentului** – Implicarea activă a părților interesate sprijină angajamentul acestora față de programul evaluat și facilitează accesul la informațiile de pe teren.
- **Credibilitatea procesului de evaluare** – Contribuția părților interesate sporește credibilitatea demersului evaluativ, deoarece integrarea diverselor perspective conferă legitimitate rezultatelor obținute. În cercetarea lui v. Cabac [6] evidențiem și alte beneficii ale implicării factorilor interesați: *transparență în procesul de evaluare: adaptarea procesului de evaluare la nevoile elevilor, sprijinirea reflecției și îmbunătățirii continue, crearea unui climat educațional mai echitabil, decizii mai bine fundamentate.*

Metodologie

Studiul are un caracter teoretic și se bazează pe analiza conceptuală a surselor relevante din literatura internațională și națională privind evaluarea educațională și constructivismul social. Au fost analizate lucrările fundamentale ale unor teoreticieni precum Berger și Luckmann [6], Dewey [7], Gergen [8], Guba și Lincoln [10], care au pus bazele abordării constructiviste și participative a evaluării educaționale. În mod specific, am utilizat analiza conceptuală pentru a clarifica sensul și implicațiile conceptului de „construct social” în context educațional, precum și analiza comparativă pentru a pune în evidență diferențele dintre paradigma tradițională și cea constructivistă. Astfel, metodologia aplicată a permis conturarea clară a evoluției conceptului de evaluare educațională și identificarea beneficiilor abordării participative, contextuale și incluzive.

Concluzii și probleme pentru dezbateri

Evaluarea constructivistă are o importanță deosebită în procesul de evaluare internă a școlii, prin accentul pus pe implicarea activă și reală a tuturor factorilor interesați: elevi, părinți, cadre didactice și comunitate. Pentru ca acest proces să devină un exercițiu autentic, cu beneficii reale, este necesar ca instituțiile să cultive o cultură organizațională deschisă, bazată pe dialog continuu, încredere reciprocă și transparență.

De asemenea, factorii interesați trebuie să fie formați și informați corespunzător despre scopurile, metodele și beneficiile evaluării, astfel încât contribuția lor să fie relevantă și semnificativă. Numai în aceste condiții evaluarea internă poate deveni un mecanism eficient de îmbunătățire continuă a calității educației, reflectând autentic nevoile și aspirațiile comunității școlare.

Bibliografie:

1. BABIĆ, N., *Constructivism, Learning and Teaching. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 2013.
2. BACIU, S., *Suport metodologic pentru evaluarea academică*. Chișinău: Editura ASEM, 2010.
3. BERGER, P. L., LUCKMANN T., *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books, 1966.
4. Bryson, J. M., Barbara C. Crosby, and Melissa M. Stone. „What to Do When Stakeholders Matter: A Guide to Stakeholder Identification and Analysis Techniques.” *Public Management Review*, vol. 6, no. 1, 2004, pp. 21–53. <https://doi.org/10.1080/14719030410001675722>
5. CABAC, V., *Calitatea învățământului superior în viziunea comunității academice*. Studiu de caz – Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Institutul de Politici Publice. <https://ru.scribd.com/document/405288668/Dimensiunea-calitatii-in-invatamanul-universitar-docx>
6. CUCOȘ, C. , *Teoria și metodologia evaluării*. București: Polirom, 2008. 272 p. ISBN 978-9734-60-936-9.
7. DEWEY, J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Simon and Schuster, 1997, 378 pages.
8. GERGEN, K. J., *An Invitation to Social Construction*. SAGE Publications, 1999, 248 pages.
9. GREENE, J. (2005). *Stakeholder involvement*. S. Mathisson (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 397–). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
10. GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S., *Fourth Generation Evaluation*. First Printing, 1989. ISBN 0-8039-3235-9.
11. GUȚU, VL., *Axiomatica în educație*. În: *Integrare prin cercetare și inovare* (pp. 61–63). *Conferință desfășurată la Chișinău, Moldova, 26–28 septembrie 2013*. Universitatea de Stat din Moldova, 2013.
12. HACKING, I., *The Social Construction of What?* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1999.
13. MARCHAND, M.-P. (2018). *Où en sommes-nous avec l'implication des parties prenantes?* *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33. DOI: 10.3138/cjpe.42202
14. ȘEVCIUC, M., *Conceptul de evaluare a gradului de manifestare a competenței*. În: *Integrare prin Cercetare și Inovare: conferință științifică națională cu participare internațională, dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 7–8 noiembrie 2024*. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2024. Disponibil: <https://doi.org/10.59295/spd2024s.63>
15. TARSILLA, M., *Theorists' Theories of Evaluation: A Conversation with Jennifer Greene*. Western Michigan University. Retrieved from <http://www.jmde.com/>
16. ПЛУЖНИКОВА, Н. Н., *Педагогика конструктивизма как методологическая модель современной культуры. Общие вопросы социально-педагогической деятельности*. DOI: 10.12737/21135.

Date despre autor:

Angela MUȘENCO, doctorandă, Școala doctorală „Științe ale educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova.

ORCID: 0009-0008-6637-065X

E-mail: a.musenco@gmail.com

Prezentat: 24.02.2025

CZU: 378.015.3:159.947.5:303.62

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_12](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_12)

PARTICULARITĂȚI ALE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI – CADRU EXPERIMENTAL

Corneliu RADU,*Academia „Ștefan cel Mare”***Nadejda BUTNARI,***Universitatea de Stat din Moldova*

Articolul de față scoate în evidență importanța motivației pentru învățare prin prisma triplei sale ipostaze: ca premisă sau factor ce direcționează studentul spre actul învățării, ca mijloc cu rol de implicare și susținere în învățare și ca rezultat sau produs al învățării, exprimând o stare de concordanță a studentului cu obiectivele educaționale. În acest context, sunt reflectate rezultatele experimentului psihopedagogic cu referire la motivația pentru învățare a studenților, la etapa de constatare. Rezultatele obținute atestă nivelul motivației pentru învățare, tipul de motivație și tipurile de motive dominante pentru învățare la studenți. Cercetarea evidențiază corelații ale motivației pentru învățare la studenți cu vârsta și studiile finalizate ale studenților.

Cuvinte-cheie: *motivație pentru învățare, motivație extrinsecă, motivație intrinsecă, motive, studenți, cadru experimental.*

PARTICULARITIES OF LEARNING MOTIVATION IN STUDENTS – EXPERIMENTAL FRAMEWORK

The present article highlights the importance of learning motivation through its threefold perspective: as a premise or factor directing the student toward the act of learning, as a means of involvement and support in learning, and as a result or product of learning, expressing a state of alignment between the student and educational objectives. In this context, the results of the psychopedagogical experiment regarding students' learning motivation at the assessment stage are presented. The obtained results confirm the level of learning motivation, the type of motivation, and the dominant reasons for learning among students. The research highlights correlations between students' learning motivation, age, and completed studies.

Keywords: *learning motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, motives, students, experimental framework.*

Introducere

În ultimele decenii, peisajul educațional a suferit transformări semnificative datorită progresului tehnologic, globalizării și schimbărilor în dinamica socială și economică. Dezvoltarea societății, îndeosebi într-o eră a schimbării, depinde nemijlocit de evoluția învățământului, care este unul dintre instrumentele principale cu care societatea stimulează, dirijează și controlează procesele dezvoltării. Aceste procese, ca forme de manifestare a noilor condiții socio-economice, impun cerințe actualizate privind nivelul de educație și dezvoltarea personalității viitorilor specialiști, prin care se formează potențialul intelectual al statului. În Republica Moldova, reformele educaționale subliniază importanța îmbunătățirii calității educației.

Așadar, societatea actuală impune noi cerințe asupra procesului de învățare. Motivația pentru învățare influențează procesul de învățare în sine și, implicit, rezultatele acestui proces. Aceste cerințe reflectă nevoia de a pregăti studenții pentru a face față provocărilor unei lumi globalizate și tehnologizate. Cu toate acestea, cercetările recente au evidențiat o tendință îngrijorătoare: scăderea nivelului de performanță academică în rândul studenților la diferite etape ale educației superioare. Această tendință subliniază importanța identificării unor metode eficiente și adecvate pentru a preveni insuccesul academic și pentru a stimula motivația pentru învățare, care are un rol determinant în atingerea obiectivelor educaționale și profesionale.

Conceptul de motivație pentru învățare

Motivația este unul dintre factorii care determină organismul să acționeze și să se îndrepte spre anumite scopuri, activând ca un câmp de forțe ce implică subiectul, obiectele, persoanele și activitățile. Aceasta constituie baza comportamentelor și activităților pe care le desfășoară indivizii în cadrul grupului, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg din diferite categorii de relații funcționale (relații dintre subiect și sarcinile activității). Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama de motivul unei acțiuni sau alteia. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă de la sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.

Termenul „motivație” este utilizat în psihologia modernă și are o desemnare dublă: ca un ansamblu de factori care declanșează activitatea omului, ca o caracteristică a procesului care stimulează și menține activitatea comportamentală la un anumit nivel [2, p. 15].

D. Sălăvăstru definește motivația ca fiind „totalitatea mobilurilor interne sau externe ale conduitei sau activității, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [8, p. 76]. Cercetătoarea conchide că „motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată „motorul” personalității” [8, p. 69], susținând că „motivația include totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman” [8, p. 19].

Prin motivația învățării, E. Albu înțelege totalitatea mobilurilor care declanșează și dinamizează activitatea de învățare [1]. Constituie motive ale învățării anumite trebuințe de bază de autorealizare, de afirmare prin succes școlar/ parașcolar, apoi impulsul curiozității; dorința de a obține note bune pentru a satisface părinții sau pentru a fi printre premianții clasei; teama de pedeapsă sau de eșec, anumite interese, opțiuni profesionale etc.

P. Golu susține că, „pe măsura satisfacerii stării de motivație respective, semnalele de conținut se diminuează în intensitate până la dispariție, iar latura dinamică se convertește energetic, locul energiei negative (în sens psihologic, iar nu fizic) de tensiune-încordare va fi luat de energia pozitivă (de asemenea, în sens psihologic) de satisfacție, saturație, relaxare” [7, p. 95].

Astfel, concluzionăm că motivația este ansamblul de impulsuri predominant interne care susțin și direcționează comportamentul subiectului în activitatea de învățare. Ea reprezintă cauza pentru care studentul învață sau nu învață. A fi motivat pentru activitatea de învățare înseamnă a fi impulsionat de motive, a te afla într-o stare dinamogenă, mobilizatoare și direcționată spre realizarea unor scopuri.

Motivația constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale (relații dintre subiect și sarcinile activității).

Manifestări psihocomportamentale la studenții motivați pentru învățare

Studenții motivați pentru învățare prezintă anumite manifestări psihocomportamentale care reflectă nivelul lor ridicat de angajament și interes față de activitățile academice. Aceste manifestări pot fi observate atât în comportamentul lor general, cât și în atitudinea lor față de învățare (Tabelul 1).

Tabelul 1. Manifestări psihocomportamentale la studenții motivați pentru învățare

Manifestarea comportamentală	Esența manifestării
Angajamentul și implicarea activă	Studenții motivați participă activ la cursuri, seminare și discuții, pun întrebări și demonstrează curiozitate față de conținutul didactic [10].
Autoreglarea învățării	Studenții planifică și își organizează timpul eficient, monitorizându-și progresul și adaptând strategii pentru atingerea obiectivelor educaționale [9, p. 176].
Persistența și reziliența	Studenții nu renunță în fața dificultăților academice, își asumă eșecurile ca oportunități de învățare și depun efort suplimentar pentru a-și îmbunătăți performanțele [5].

Satisfacția academică	Studentii experimentează o satisfacție ridicată în legătură cu performanțele lor academice, ceea ce le stimulează dorința de a continua să învețe [4].
Colaborarea și sprijinul social	Studentii se implică în proiecte de grup, colaborează cu colegii și caută sprijinul profesorilor pentru a-și îmbunătăți înțelegerea și performanțele [3].

Aceste manifestări reflectă un nivel ridicat de motivație, influențând pozitiv atât rezultatele academice, cât și dezvoltarea personală a studenților. Crearea unui mediu educațional care stimulează motivația și oferă sprijin adecvat este esențială pentru succesul acestora.

Demers empiric în evaluarea motivației pentru învățare la studenți

Într-un mediu educațional marcat de provocări generate de globalizare, progres tehnologic și schimbări socio-economice, identificarea factorilor care influențează motivația studenților devine crucială.

În acest context, cercetarea a fost ghidată de următoarea **ipoteză**: Motivația pentru învățare la studenți se manifestă în funcție de vârsta și studiile finalizate ale acestora.

Baza experimentală o constituie Academia „Ștefan cel Mare” a Ministerului Afacerilor Interne, cu un **lot experimental** compus din 84 de studenți, dintre care 23 de studenți ai Facultății de Drept, Administrare și Ordine Publică, anul III și 61 de angajați ai MAI – cursanții promoției 21 de delegați la cursul de formare profesională inițială în cadrul Centrului Integrat de Pregătire pentru Aplicarea Legii.

Scopul experimentului constă în determinarea nivelului motivației pentru învățare, tipului de motivație și tipurilor de motive dominante pentru învățare la studenți.

În vederea realizării scopului experimentului, au fost utilizate următoarele **instrumente**:

- *chestionarul de evaluare a nivelului de automotivare*, preluat de la S. Focșa-Semionov [6, pp. 328-330], constituit din 12 itemi, care măsoară nivelul general de motivație pentru învățare;

- *chestionarul de evaluare a motivației academice*, elaborat de A. A. Rean și V. A. Iakunin, constituit din 34 de itemi, care permite evaluarea tipului de motivație (intrinsecă, extrinsecă) și tipurilor de motive dominante pentru învățare la studenți (motive de comunicare și autorealizare, motive de evitare, motive de prestigiu, motive profesionale, motive educaționale și cognitive și motive sociale).

Datele obținute în urma aplicării *Chestionarului de evaluare a nivelului de automotivare* reflectă nivelul general al motivației pentru învățare la studenți (Figura 1).

Astfel, constatăm că:

- 1% din respondenți denotă un nivel scăzut al motivației pentru învățare, exprimat prin lipsa interesului pentru studiu, efort redus în activitățile academice și tendința de a abandona sarcinile educaționale în fața dificultăților;

- 25% din respondenți denotă un nivel mediu al motivației pentru învățare, fapt ce evidențiază o implicare moderată în activitățile de învățare și oscilații în interesul academic. Acești studenți pot arăta interes pentru învățare în funcție de context și de relevanța percepută a subiectelor;

- 74% din respondenți denotă un nivel înalt al motivației pentru învățare, fapt ce evidențiază un interes activ și constant în educație, efort susținut și reziliență în fața provocărilor academice. Acești studenți tind să fie foarte implicați și determinați să-și atingă obiectivele academice.

Concluzionând, evidențiem că majoritatea studenților manifestă un nivel înalt al motivației pentru învățare, ceea ce sugerează o implicare activă și o atitudine pozitivă față de procesul educațional. Această predominanță a motivației înalte poate indica eficiența strategiilor educaționale și a suportului oferit în cadrul instituției. Totodată, identificarea unui mic procent de studenți cu nivel scăzut și mediu al motivației subliniază necesitatea unor intervenții personalizate pentru a stimula interesul și angajamentul acestora în procesul de învățare, asigurând astfel succesul academic pentru toți studenții.

Datele obținute în urma aplicării *Chestionarului de evaluare a motivației academice* scot în evidență tipul de motivație pentru învățare la studenți (Figura 2) și tipul de motive pentru învățare la studenți (Tabelul 1).

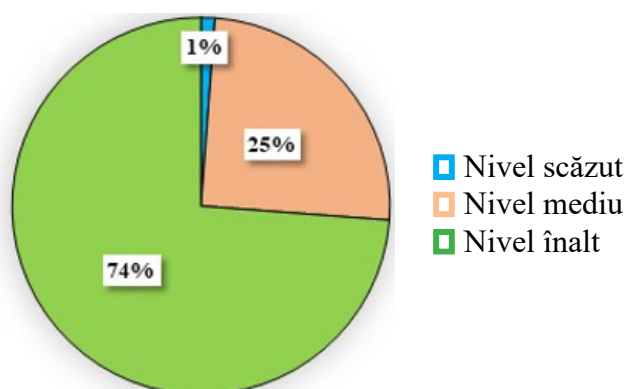


Figura 1. Nivelul general de motivație pentru învățare la studenți

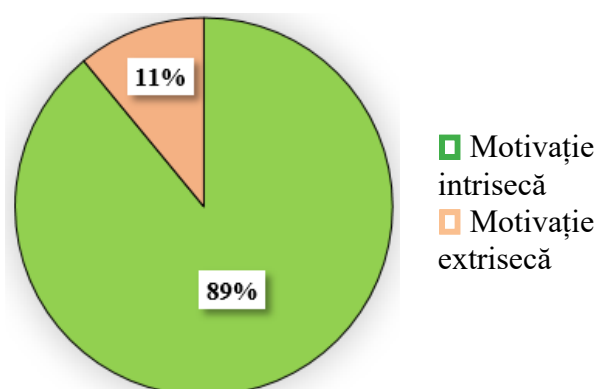


Figura 2. Tipul de motivație pentru învățare la studenți

Astfel, atestăm că majoritatea studenților (89%) posedă motivație intrinsecă, adică studiază din dorința de a acumula cunoștințe și de a-și dezvolta competențele, fiind interesați de învățare pentru satisfacția personală și dezvoltarea intelectuală, iar 11% din studenți sunt motivați extrinsec, fiind influențați de factori externi, precum obținerea unor note mari, recunoașterea socială sau avantajele profesionale. Acest aspect ar putea sugera necesitatea unor intervenții pentru a crește motivația intrinsecă în rândul studenților care se bazează mai mult pe motivația extrinsecă.

Tabelul 2. Tipul de motive pentru învățare la studenți

Tipul de motive	(%)	Profilul motivațional al studenților
Profesionale	20%	Studenții demonstrează un interes crescut pentru activitățile (cursuri, seminare, lecții practice etc.) care au legătură directă cu viitoarea lor carieră.
Comunicare și autorealizare	19%	Studenții manifestă o dorință puternică de creștere personală și de realizare a propriului potențial, prin intermediul comunicării și al explorării de sine.
Educative și cognitive	18%	Studenții sunt orientați spre dobândirea de noi cunoștințe și abilități de învățare, manifestând un interes profund pentru cunoaștere.
Sociale	18%	Studenții caută sprijin social și emoțional din partea colegilor și profesorilor, considerând acest aspect important pentru succesul lor academic și personal.
Prestigiu	13%	Studenții aspiră să ocupe poziții de leadership în organizații studențești și alte grupuri pentru a-și consolida prestigiul și influența.
Evitare	12%	Studenții manifestă frică de eșec și de consecințele acestuia (ex. critici, sancțiuni).

Datele obținute evidențiază diversitatea motivelor care stau la baza motivației academice a studenților. Majoritatea studenților sunt motivați de factori profesionali și de dorința de autorealizare, demonstrând o orientare clară către dezvoltarea personală și profesională. Motivele educaționale și sociale joacă, de asemenea, un rol important, reflectând o dorință de cunoaștere și de integrare în comunitatea academică. Un procentaj mai mic este reprezentat de respondenții care au optat pentru motivele de prestigiu și de evitare, fapt ce relevă nevoia de recunoaștere socială sau de teama de eșec academic a acestor studenți.

Rezultatele empirice au fost analizate statistic pentru a evidenția relația dintre variabilele cercetare. Astfel, putem constata următoarele corelații:

- **Analiza relației dintre tipul de motivație pentru învățare la studenți și vârsta studenților** indică spre o tendință clară ca motivația intrinsecă să fie predominantă la toate categoriile de vârstă, iar această tendință devine mai pronunțată pe măsură ce vârsta crește. Motivația extrinsecă este mai prezentă în rândul studenților mai tineri, dar scade considerabil în categoriile de vârstă mai mari. Aceste rezultate sugerează

că, pe măsură ce studenții înaintază în vârstă, sunt mai predispuși să fie motivați intrinsec, datorită unei clarificări mai bune a obiectivelor personale și a intereselor pe termen lung. Studenții mai tineri, în schimb, pot fi mai motivați de factori extrinseci, cum ar fi recompensele externe și recunoașterea, dar această motivație tinde să scadă pe măsură ce aceștia își consolidează motivele intrinseci pentru învățare.

- **Analiza relației dintre tipul de motivație pentru învățare la studenți și studiile finalizate de către studenți** relevă că pe măsură ce studenții avansează în educație, motivația intrinsecă devine din ce în ce mai dominantă, reflectând o orientare spre realizarea personală și profesională bazată pe interese și pasiuni intrinseci. Studenții cu motivație extrinsecă sunt mai puțini și se regăsesc în special la niveluri educaționale incipiente, indicând faptul că factorii extrinseci, precum recompensele externe, sunt mai puțin determinanți pe măsură ce studenții progresează academic.

- **Analiza relației dintre tipurile de motive pentru învățare la studenți și vârsta studenților** arată că studenții mai tineri (până la 25 de ani) au cele mai mari scoruri la toate tipurile de motive pentru învățare, sugerând o motivație generală mai puternică. Aceștia sunt motivați puternic de comunicare și autorealizare, evitarea eșecului, prestigiu, dezvoltare profesională, cunoaștere și interacțiuni sociale. Pe măsură ce studenții avansează în vârstă, motivația pentru aceste aspecte scade, fiind mai redusă la studenții între 26-35 de ani și cea mai scăzută la studenții de peste 36 de ani. Totuși, chiar și în aceste grupe de vârstă, motivația intrinsecă (cum ar fi motivele educaționale și cognitive, și cele sociale) rămâne predominantă.

- **Analiza relației dintre tipurile de motive pentru învățare la studenți și studiile finalizate de către studenți** arată că studenții cu studii gimnaziale finalizate au cele mai mari scoruri la toate tipurile de motive pentru învățare, sugerând o motivație generală mai puternică. Aceștia sunt motivați puternic de comunicare și autorealizare, evitarea eșecului, prestigiu, dezvoltare profesională, cunoaștere și interacțiuni sociale. Pe măsură ce nivelul de studii crește, motivația pentru diverse aspecte ale învățării devine mai echilibrată. Respondenții cu studii de colegiu și superioare au o motivație consistentă în toate categoriile, reflectând o orientare puternică spre dezvoltarea profesională și personală. Motivele de evitare și prestigiu sunt mai pronunțate la studenții cu studii liceale, în timp ce motivele profesionale și educaționale și cognitive rămân importante pentru toate grupele de studii finalizate.

Concluzii

1. Cercetarea demonstrează că motivația pentru învățare este influențată de o multitudine de factori, atât individuali cât și contextuali și școlari, care interacționează pentru a modela comportamentul și performanța academică a studenților.

2. Particularitățile motivației pentru învățare la studenți subliniază importanța motivației intrinseci și extrinseci în procesul educațional. Motivația intrinsecă, bazată pe interesul și satisfacția personală, este predominantă în rândul studenților de toate vârstele și nivelurile de studii, indicând o dorință autentică de a învăța și de a se dezvolta personal și profesional. Motivația extrinsecă, deși prezentă în proporții mai mici, este influențată de recompense externe, cum ar fi recunoașterea socială și notele bune.

3. Rezultatele obținute indică spre necesitatea unor intervenții personalizate pentru a stimula motivația în rândul studenților cu niveluri scăzute de motivație. O abordare holistică, care să ia în considerare toți factorii influenți și să creeze un mediu educațional adaptat nevoilor și intereselor studenților, poate facilita nu doar succesul academic, ci și dezvoltarea personală a studenților. Sprijinirea stimei de sine, oferirea de feedback pozitiv și adaptarea sarcinilor didactice sunt esențiale pentru creșterea motivației pentru învățare. Astfel, educația devine nu doar un proces de acumulare de cunoștințe, ci și un motor al dezvoltării personale și al formării unor indivizi încrezători, responsabili și motivați să își atingă potențialul maxim.

4. Majoritatea studenților Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI prezintă un nivel înalt de motivație pentru învățare, ceea ce indică o implicare activă și un interes profund pentru procesul educațional. Motivația intrinsecă pentru învățare predomină pentru toate categoriile de vârstă a studenților chestionați și/sau nivelurile studiilor obținute de ei.

5. Factorii individuali, contextuali și școlari joacă un rol important în dinamica motivației. Percepția studenților despre propria lor valoare, sprijinul familial, așteptările părinților și strategiile educaționale

adaptate sunt elemente cheie care contribuie la creșterea motivației pentru învățare.

Rezultatele investigației, cu statut de **recomandări**, pot fi utilizate în următoarele perspective:

- Instituțiile de învățământ ar trebui să dezvolte strategii care să promoveze motivația intrinsecă, oferind studenților oportunități de a explora interesele personale și de a se dezvolta pe plan personal și profesional.

- Este esențial să se ofere suport personalizat pentru studenții cu niveluri scăzute sau medii de motivație. Intervențiile personalizate ar trebui să se concentreze pe creșterea interesului și angajamentului acestor studenți în activitățile academice.

- Profesorii ar trebui să utilizeze strategii de predare care să stimuleze motivația intrinsecă și să ofere feedback pozitiv constant. Mediul educațional trebuie să fie adaptat nevoilor și intereselor studenților pentru a facilita succesul academic și dezvoltarea personală.

În opinia autorilor, atunci când un elev/student este interesat de un domeniu și își canalizează atenția și energia motivațională asupra acestuia, rezultatele și performanțele vor apărea negreșit. De multe ori, motivația poate fi greu de stimulat, însă în acele momente disciplina joacă un rol primordial în focalizarea pe obiective și scopuri.

Bibliografie:

1. ALBU, E. *Psihologia educației*. Cluj-Napoca: Napoca Star, 2009. ISBN: 978-973-647-641-9.
2. ANDRIȚCHI, V. *Formarea aptitudinilor de autoeducație la elevi în procesul de creare și soluționare a contradicțiilor educaționale. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie*. Chișinău, 2000. 22 p.
3. COJOCARU, A. *Stimularea motivației de învățare a elevilor mici în contextul instruirii interactive*. In: *Analele Științifice ale Universității de Studii Europene din Moldova*, 2023, pp. 149-162. ISSN 2435-1114.
4. DECI, E. L. ș.a. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, 55(1). 2000. pp. 68-78.
5. DWECK, C. S. *Mindset: The new psychology of success*. Random House. 2006. 227 p. ISBN: 9780345472328.
6. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale*. Chișinău: Epigraf S.R.L., 2010. 360 p. ISBN 978-9975-109-21-5.
7. GOLU, P. *Motivația un concept de bază în psihologie*. București: Editura Didactică și pedagogică, 2006. 128 p. ISBN: 978973725-858.
8. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004. 288 p. ISBN: 973-681-553-6.
9. ZIMMERMAN, B. J. *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*. In: *American Educational Research Journal*, 45(1), 2008. pp. 166-183.
10. ЗИМНЯЯ, И. А. *Педагогическая психология*, 3-е издание, пересмотренное. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. 448 с., стр. 124. ISBN 978-5-9770-0518.

Date despre autori:

Corneliu RADU, formator, Centrul Integrat de Pregătire pentru Aplicarea Legii, Academia „Ștefan cel Mare” a Ministerului Afacerilor Interne.

ORCID: 0009-0005-0959-1956

E-mail: corneliu.radu@mai.gov.md

Nadejda BUTNARI, doctor în științe ale educației, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0002-1261-2368

E-mail: nadejda.butnari@usm.md

Prezentat: 27.02.2025

CZU: 373.5.091.32:51:004

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_13](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_13)

PARAMETRIC ASSESSMENT IN MOODLE FOR IMPROVING MATHEMATICAL PERFORMANCE IN MIDDLE SCHOOL

Gabriela Cristina BRĂNOAEA,

Moldova State University

The digitalization of education has significantly transformed the teaching and assessment process, offering personalized and interactive learning opportunities. In the field of mathematics, online learning platforms such as Moodle provide the necessary tools to develop digital educational resources that support skill acquisition and offer immediate feedback. This study explores the advantages of parametric assessment in Moodle, demonstrating how individualized test items can enhance students' mathematical performance. The research was conducted in a middle school setting, comparing traditional assessment methods with automated, parameterized evaluations. The results indicate a significant improvement in student engagement and comprehension through personalized digital assessments.

Keywords: Moodle, Individual Digital Educational Resources (IDER), middle school mathematics.

EVALUAREA PARAMETRICĂ ÎN MOODLE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA PERFORMANȚEI MATEMATICĂ ÎN ȘCOALA GIMNAZIALĂ

Digitalizarea educației a transformat semnificativ procesul de predare și evaluare, oferind oportunități de învățare personalizate și interactive. În domeniul matematicii, platformele de învățare online precum Moodle oferă instrumentele necesare pentru a dezvolta resurse educaționale digitale care sprijină dobândirea de abilități și oferă feedback imediat. Acest studiu explorează avantajele evaluării parametrice în Moodle, demonstrând modul în care elementele individualizate ale testului pot îmbunătăți performanța la matematică a elevilor. Cercetarea a fost realizată într-un cadru de școală gimnazială, comparând metodele tradiționale de evaluare cu evaluări automate, parametrizate. Rezultatele indică o îmbunătățire semnificativă a implicării și înțelegerii studenților prin evaluări digitale personalizate.

Cuvinte cheie: Moodle, Resurse Educaționale Digitale Individuale (IDER), matematică de gimnaziu.

Introduction

In the era of digital education, online learning platforms such as Moodle have revolutionized the teaching and assessment process by providing personalized and interactive learning opportunities. In mathematics, these platforms allow for the implementation of digital educational resources that not only support the development of students' skills but also offer immediate feedback, adapting to individual learning needs [5, p. 90].

Research problem: Static online testing tasks and their use in exams drastically reduce assessment quality, as correct answers are quickly collected and shared in files or databases. The accessibility of modern IT&C tools such as computers, tablets, smartphones, and smartwatches enables students to find answers easily, even when tests consist of multiple variants created from extensive question banks. On the other hand, manually creating and grading individual tasks for each student at each test iteration is not feasible for teachers.

Hypothesis and key findings: Instead of static test items, mathematics assessments should use individualized questions with variable values at each test attempt. These items can be generated in any required number using parameterized models and formulas. The parameters and variable values can be set by teachers according to different difficulty levels [18, p. 78]. This method significantly reduces the risk of cheating, as the exact test items and values remain unknown even to the teacher before the test is taken. Additionally, automatic grading saves teachers' time, allowing them to focus on instructional strategies rather than repetitive administrative tasks.

Relevance and importance:

- There is a shortage of qualified mathematics teachers, ranging between 10%-20% in certain regions and up to 30% in rural and underdeveloped areas.
- Existing teachers have limited time to efficiently evaluate a large number of student responses, preventing timely personalized feedback.

Objective: The main goal of this study is to enhance the efficiency and quality of assessment by:

1. Generating any required number of individualized test items.
2. Saving teachers' time in test creation and correction.
3. Minimizing opportunities for cheating.
4. Improving students' mathematical skills through repeated self-assessment and unlimited practice.
5. Reducing rote memorization and emphasizing conceptual understanding.

Specific objectives include exploring Moodle's opportunities for developing individual digital educational resources/IDER by generating parameterized tasks and testing tailored to individual student/student progress.

Methodology

The legislative basis in Romania, E.U. and the framework plans for Mathematics

In the current educational context of Romania, the assessment of learning in Mathematics at the lower secondary level is regulated by the National Education Law No. 1/2011, which stipulates that all evaluations are conducted based on national standards for each subject, with the aim of guiding and optimizing the learning process [9].

To modernize and enhance the efficiency of the assessment process, the Ministry of Education has launched the project "e-Assessment, e-Examination in Education (4E-Education)," funded through the National Recovery and Resilience Plan (PNRR). Implemented between March 2024 and September 2025, this project aims to develop a secure platform for assessing students' competencies and to create 200,000 items and tests for national assessments and examinations [10].

According to the current framework plans for lower secondary education, Mathematics is allocated a fixed number of weekly hours, ensuring rigorous student training. The integration of digital assessment into the educational process is essential for aligning with European standards and for developing students' digital competencies [4]. Furthermore, it facilitates the personalization of assessment tasks and enhances the efficiency of teachers' time spent preparing and grading tests [10].

Thus, the transition to digital assessment, supported by legislative initiatives and national projects, represents a significant step in adapting the Romanian educational system to contemporary requirements and improving the quality of education [6].

Complementing the legislative framework and national initiatives on Mathematics teaching and assessment in lower secondary education, the Romanian Mathematical Society (SSMR) plays a crucial role in promoting and enhancing Mathematics education.

1. Promoting mathematical knowledge and supporting research. The Romanian Mathematical Society (SSMR), one of the oldest professional organizations in Romania, has as its primary goal the promotion and dissemination of mathematical knowledge, as well as the guidance and support of original research in this field. Additionally, the society focuses on fostering an interest in mathematics among young people, a crucial aspect for developing the essential competencies of the 21st century [16].

2. Initiatives for modernizing mathematics teaching. As part of the European project Le-MATH, SSMR has promoted innovative mathematics teaching methods, such as MATH-Factor, which encourages learning and teaching mathematics through communication activities. These approaches aim primarily at increasing the appeal of mathematics for students, teachers, and parents, adapting the educational process to the needs and interests of current generations [17].

3. Adapting to contemporary challenges. In the context of the COVID-19 pandemic, SSMR demonstrated flexibility and commitment to excellence in education by proposing the online organization of mathematics olympiads. This initiative aimed to ensure the continued training of talented students, providing

them with opportunities to develop their skills and participate in international competitions, even under challenging conditions.

4. Continuous professional development for teachers. SSMR annually organizes the Summer School in Bușteni, dedicated to mathematics teachers in pre-university education. The primary objective of this initiative is to promote excellence in education and to develop a teaching body capable of preparing students for outstanding mathematical performance. Through participation in these professional development courses, teachers expand their mathematical knowledge and acquire modern teaching techniques adapted to current educational demands.

Through these efforts, the Romanian Mathematical Society actively contributes to the modernization and improvement of mathematics education, aligning with European standards and addressing contemporary challenges in education.

Specific objectives

1. The *first specific objective* of this study aims to identify and explore various types of parameterized items in Moodle that are suitable for mathematics.

2. All these activities are personalized for each student, considering their progress and level of understanding. The adaptive assessment system in Moodle facilitates the creation of activities that cater to students' individual needs, ensuring rapid and effective feedback [14, p. 103]. Parameterization in Moodle is based on the use of variables (letters) instead of fixed values, allowing them to take different numerical values, either predefined or automatically generated [12, p. 56]. This technology can be applied to various types of items available on the platform:

Types of questions that allow parameterization:

- *Calculated question:* Questions that use mathematical formulas and variables, automatically generating unique numerical values for each student.
- *Calculated multichoice:* Multiple-choice questions generated from parameterized expressions.
- *Formula question:* Allows the use of multiple variables and complex expressions, making it ideal for advanced mathematical exercises.
- *Numerical question:* Questions requiring an exact numerical answer, with tolerance intervals for responses.

The diversity of these items enables a personalized and engaging approach to student assessment. Each game is designed to evaluate specific mathematical competencies, such as arithmetic operations, algebraic manipulation, geometry, and data analysis [1]. This section analyzes how these games can be adapted for different mathematical topics and integrated into the curriculum, providing a detailed understanding of how Moodle supports personalized learning.

3. The *second specific objective* focuses on the application of parameterized items for various types of assessments: formative, intermediate, and final. This section will provide recommendations for best practices in using parameterized items in Moodle. Emphasis is placed on simplicity and reusability, ensuring that teachers can easily adapt and distribute these games for various educational objectives. Reusability is essential in the context of collaborative teaching, as items can be modified or reused by different educators [2, p. 45]. Moodle's ability to provide real-time feedback through these games ensures that students benefit from personalized and adaptive assessments. The article will explore how games can be adapted to different educational goals, such as problem-solving assessment, conceptual understanding, and mastery of skills [14, p. 103].

- *Strengthening terminology and definitions through thematic games:* Definitions, lemmas, and specific terminology can be effectively reinforced through crossword-style activities [3, p. 56]. These are generated from thematic glossaries, allowing students to consolidate their knowledge in an engaging and interactive manner. Furthermore, the final assessment can include the random selection of items from all glossaries, ensuring diversity and a comprehensive verification of understanding [13, p. 78].

- *Identifying correct answers with the help of distractors:* Another type of item involves identifying correct answers from a set of options that include distractors based on students' common mistakes. These exercises can be transformed into "Millionaire"- style games that stimulate competition and engagement.

Final assessments can be automated through the random selection of items from various thematic collections [14, p. 12].

4. *Solving calculable problems*: Calculable items, such as solving equations and inequalities, calculating areas and angles, or applying formulas, are essential for practical learning. The automatic generation of these items allows for the creation of an unlimited number of individualized exercises, personalized for each student, with automatic correction. This method reduces the possibility of cheating and encourages authentic learning [15, p. 47].

Experimental stage

The study was conducted as part of the doctoral project “*Intelligent Support System for Accelerating Mathematical Acquisitions in Middle School Students*” at the Doctoral School of Natural Sciences, State University of Moldova. The practical component was implemented on the Moodle educational platform, using item models suitable for mathematics instruction, with students from School No. 10 in Bacău, Romania [13]. The study observed two parallel eighth-grade classes during the “*Linear functions*” learning unit. One class followed traditional teaching and assessment methods (control group), while the other used a Moodle-based teaching and assessment system with individually adaptive tests, automatically generated and graded from parameterized items based on predefined models/formulas (experimental group).

The study was structured as follows:

- *Pre-test*: Determining the students’ initial level of mathematical competence.
- *Intervention*: Implementing IDER-based exercises in Moodle, including interactive activities such as quizzes, puzzles, and educational games.
- *Post-test*: Assessing progress using statistical analyses.

The effectiveness of IDER-based teaching and assessment in the Moodle environment was evaluated based on student engagement, problem-solving accuracy, and overall performance improvement.

Methodological observations on the algebra assessment test for the 8th grade B, theme Functions, Lesson Type is for verifying and assessing academic results (Evaluation). Lesson Duration: 60 minutes, include Actual Evaluation (0 minutes).

Forms of evaluation include:

- Formative evaluation, includes among others exercise method and student self-assessment;
- Normative evaluation through checking the correctness of the results obtained by students during in-class assignments.

Specific competencies:

1. Identifying functional dependencies in various given situations
2. Describing a functional dependency in a given situation using diagrams, tables, or formulas
3. Representing functions in various ways to characterize them
4. Using specific language to formulate opinions regarding different functional dependencies
5. Analyzing functions in both intra- and interdisciplinary contexts
6. Modeling real-life phenomena using functions

Examples of learning activities:

- Describing a function in various ways (diagrams, tables, formulas);
- Recognizing correspondences that are functions;
- Determining the domain and codomain of a function;
- Finding the set of values of a function defined on a finite set;
- Calculating the value of a function at a point;
- Conditions for two functions to be equal;
- Writing the formula that defines a function on a finite set;
- Recognizing the coordinates of a point represented in an xOy coordinate system;
- Representing a point with given coordinates in a plane;
- Specifying the geometric shape of the graph before plotting it;

- Representing, in an orthogonal coordinate system, the graph of functions:
 - Defined on finite sets, given by diagrams, tables, formulas;
 - Defined on $\mathbb{R}$ with values in $\mathbb{R}$, given by the formula $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = ax + b$
- Determining the points of intersection of the graph of a linear function with the coordinate axes.
- Verifying the membership of a point to the graph of a function;
- Using the values of functions in solving equations and inequalities;
- Determining a function $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = ax + b$ whose graph contains two given points.
- Investigating the collinearity of three points, given their coordinates;
- Solving plane geometry problems starting from the representation of points in the plane.

At the end of 8th grade, one of the synthesis topics is also FUNCTIONS. The concepts from this chapter are new to the students and are very important for the study of mathematics in high school. Without a thorough understanding of the concept of function, the student will not be able to grasp subtle notions such as: injectivity, surjectivity, inverse function, and function graphs (elementary or composite), (Fig. 1).

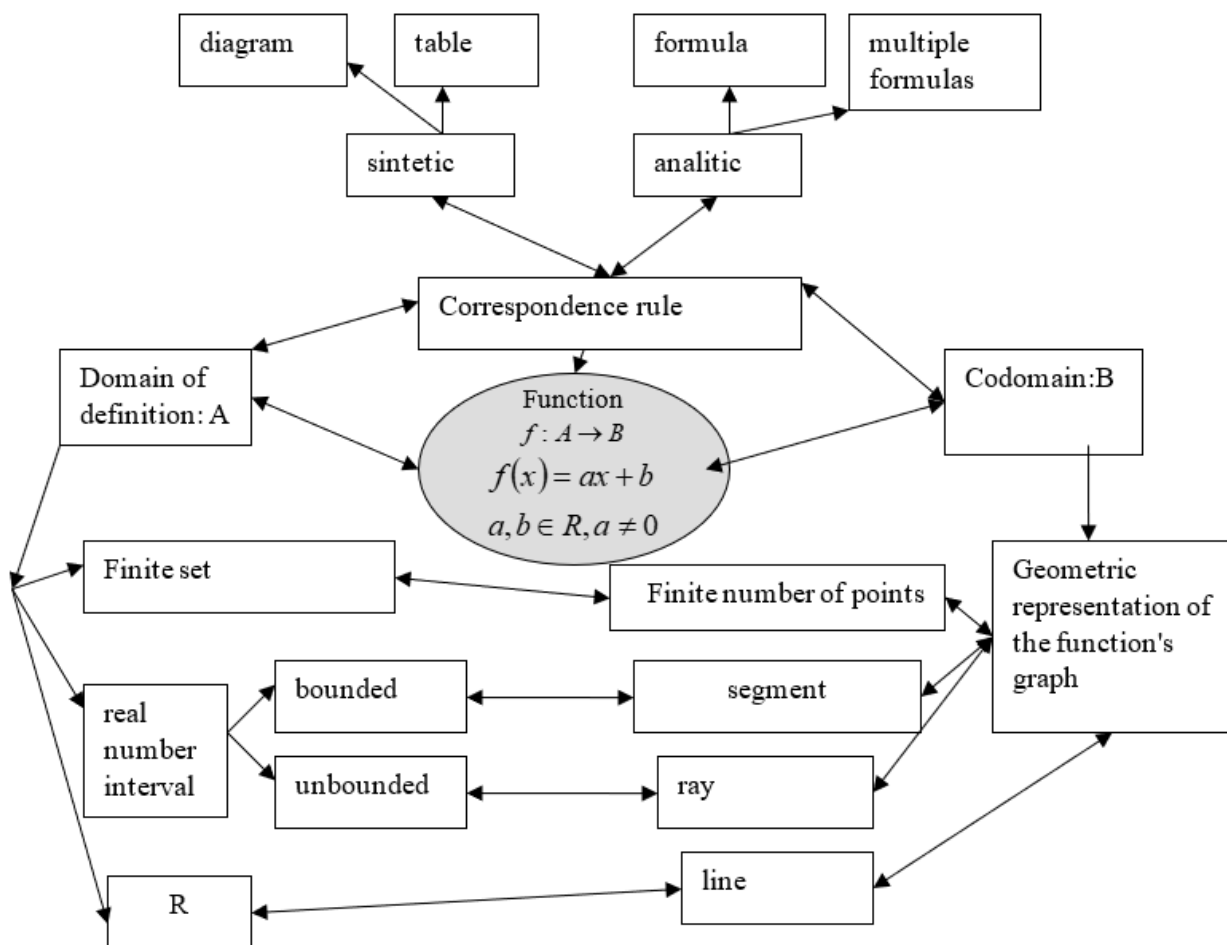


Figure 1. Conceptual map for the „Functions” chapter, 8th grade

The test was announced to the students and prepared through the recap plan, the worksheet from the previous lesson before the test, and through the homework assignment.

After the test, the results obtained by the students were analyzed, and possible methods of solving, typical mistakes, and the grading procedure were discussed.

If the test results do not meet the expectations of the teacher or the students, the test can be repeated in an equivalent form within a short period, and the final grade can be calculated as the arithmetic average. This way, we can check the test's reliability and give students the opportunity for a second chance.

Students should be encouraged to view the test as a formative assessment tool. We should not give the impression that the test is more important than it really is, as this can make students more anxious and stressed.

The teacher outlined the topics and the way the assessment would take place. The docimological test is a complex task, consisting of a set of work assignments (items), which allow the determination of the degree of knowledge acquisition by the students or the level of development of certain abilities based on precise assessments.

The assessment test was composed of the following categories of items:

- Section I contains 5 semi-objective completion items.
- Section II contains 5 objective multiple-choice items.
- Section III contains 2 subjective problem-solving items that assess the students' ability to coherently and thoroughly write the solution to a problem.

Functions - Summative assessment test:

Section I. On the test sheet, write only the results (25 points)

- 5p. 1. Let the function be $f: A \rightarrow B, f(x) = x + 1$. Set A is called
- 5p. 2. If we have the function $f: R \rightarrow R, f(x) = -4x + 3$ then $f(1) =$
- 5p. 3. If we have the function $f: R \rightarrow R, f(x) = 2x - 7$ and $f(a) = 3$ then a is
- 5p. 4. The point $M(0,1)$ is located on the axis. (Ox or Oy).
- 5p. 5. For the function $f: R \rightarrow R, f(x) = 3x - 1$ calculate $f(0) \cdot f(1) \cdot f(2) = \dots$

Section II. On the test sheet, write the letter corresponding to the correct result (25 points)

- 5p. 1. For the function $f: \{-3; -1; 1; 3\} \rightarrow B, f(x) = x + 5$, set B is:
A. $\{-1; 0; 2; 3\}$ B. $\{2; 4; 6; 8\}$ C. $\{-4; 0; 1; 3\}$ D. $\{0; 2; 3; 6\}$
- 5p. 2. Let the function be $f: \{-5; -3; 1; 2; 3\} \rightarrow R, f(x) = x - 1$. If the point $M(m; 2) \in Gf$ then $m = \dots$
A. 2 B. -1 C. 0 D. 3
- 5p. 3. Let the function be $f: \{-1; 0; 1; 2; 3\} \rightarrow R, f(x) = x + 2$. If the point $M(m; 2) \in Gf$ then $m = \dots$
A. 2 B. 1 C. 4 D. -1
- 5p. 4. Let the function be $f: R \rightarrow R, f(x) = 4x + b$. If the point $M(1; 5) \in Gf$ then $b = \dots$
A. 1 B. 2 C. 3 D. 4
- 5p. 5. Let the function be $f: R \rightarrow R, f(x) = ax + b$. If the points $M(1; 1) \in Gf$ and $M(-1; 9) \in Gf$, then the correspondence rule for the function f is:
A. $f(x) = 4x + 2$ B. $f(x) = -4x + 5$ C. $f(x) = 3x + 4$ D. $f(x) = -3x + 1$

Section III. On the test sheet, write the complete solutions (40 points)

1. Let the function be $f: R \rightarrow R, f(x) = (x/2) - 1$.
- 5p. a) Draw the graph of the function f .
- 5p. b) Find the area of the triangle formed by the graph of the function f and the axes of the xOy coordinate system.
- 5p. c) Calculate the distance from the origin of the xOy coordinate system to the graph of the function f .
- 5p. d) Calculate the tangent of the angle formed by the graph of the function with the Ox axis.
- 5p. e) Find the coordinates of the point of intersection of the lines representing the graph of the function f and the function $g: R \rightarrow R, g(x) = x - 2$.
- 15p. 2. Determine a linear function $f: R \rightarrow R, f(x) = ax + b$ that satisfies the condition $f(2x + 1) = -6x + 1$

All problems are mandatory

The final grade is calculated by dividing the score obtained by 10.

Grading and scoring key

10 points are awarded by default.

Parts I and II

- Only the result is scored as follows: for each answer, either the maximum score specified next to each requirement is awarded, or 0 points.
- No intermediate scores are awarded.

Part III

- For any correct solution, even if it differs from the one in the grading key, the corresponding maximum score is awarded.
- No fractional points are awarded, but intermediate scores may be given for partial solutions, within the limits of the grading key.

Automated and traditional assessment balance in the 8th grade Linear Function Unit

Modern digital assessment tools, such as Moodle, provide efficient methods for evaluating students' mathematical competencies through automated grading and parameterized questions. The linear function unit in 8th grade is particularly suited for digital transformation, as most assessment items rely on algebraic manipulation rather than graphical representations.

A detailed analysis of the summative assessment test for Linear Functions reveals that:

- 70-80% of test items can be transformed into automatically graded parameterized questions using the general form of the linear function $f: R \rightarrow R, f(x) = ax + b$

- 20-30% of the test still requires manual grading, primarily for graphical representation tasks.

Items suitable for automated assessment (75%)

The following types of questions can be fully parameterized and graded automatically in Moodle:

1. Function evaluations and algebraic manipulations
 - Finding function values at specific points
 - Solving for unknowns given functional conditions
 - Determining function intersections with axes
 - Identifying function properties based on algebraic expressions
2. Multiple-choice and true/false questions
 - Recognizing function definitions and behaviors
 - Selecting correct statements about linearity and slope
3. Short-answer numerical input questions
 - Computing x-intercepts and y-intercepts
 - Determining function parameters based on given points
4. Calculated questions with variable values

Moodle allows teachers to set parameterized formulas where values of a and b are randomly assigned within a range. Each student receives a unique version of the test while ensuring equivalent difficulty.

Items requiring traditional evaluation (25%)

Although most of the linear function assessment can be automated, some elements still require manual grading:

- Graphical representation of functions
- Plotting the function in an orthogonal coordinate system
- Sketching lines and verifying geometric accuracy
- Complex reasoning and explanations
- Describing function transformations in words
- Justifying algebraic steps in problem-solving

These items constitute only 25% of the total assessment, meaning that the majority of grading effort can be eliminated through automation.

Example: Converting a traditional test to a digital parameterized test in Moodle

Given the function $f: R \rightarrow R, f(x) = ax + b$ where:

- a is randomly chosen between $[-5, 5]$
 - b is randomly chosen between $[-10, 10]$
1. Compute $f(2)$ (Automatically graded numerical input question).
 2. Find the x-intercept (Automatically graded formula-based question).
 3. Identify the slope (Automatically extracted from function parameters).
 4. Only the graphing task (point 4) requires manual grading.

Advantages of parameterized digital assessment

By implementing parameterized questions in Moodle, the grading process becomes 70-80% automated, significantly reducing teacher workload. The only manual assessment necessary is the graphical representation of functions, which accounts for a small portion of the test (20-30%).

This hybrid approach ensures:

- Consistent and objective evaluation for most algebraic tasks

- Immediate feedback for students, allowing them to identify errors instantly
- Reduced grading time, as only graphical representations need manual correction
- Adaptability to student level, as difficulty can be adjusted by modifying the ranges of a and b .

By leveraging digital automation, teachers can focus more on instructional strategies rather than grading routine calculations. The linear function unit is ideally suited for this approach, making it an essential advancement in modern mathematics education.

Subsequently, conclusions were drawn regarding the students' preparation level, and differentiated tasks for remediation/development will be proposed.

Comparative analysis between traditional assessment methods and automated assessment in Moodle – Linear functions Unit, 8th grade

The summative assessment of the “*Functions*” learning unit in the 8th grade is a crucial step in measuring students' understanding of fundamental concepts such as identifying functional dependencies, graphical representation, and applying theoretical knowledge in real-world contexts. According to the attached summative test, students are evaluated based on the competencies defined in OMEN No. 3393/2017, which include identifying functional relationships, correctly using mathematical terminology, and performing graphical analysis of linear functions.

This section provides a detailed comparative analysis between the traditional assessment method (paper-based test) and automated assessment through the Moodle platform, focusing on the time required by teachers for test preparation and grading, the impact on assessment quality, and overall efficiency in the teaching process.

The following table presents a *clear comparison of the time and effort required for different assessment methods* in an 8th-grade *Linear Functions* unit test.

Tabel 1. Comparison of the time and effort required for different assessment

Assessment type	Traditional paper-based test	Oral examination at the board	Digital assessment in Moodle
Test format	5 objective, 5 semi-objective, 2 subjective items	Individual oral responses at the board	Parameterized questions, automatically generated values
Preparation time	30 min (test creation) + 5-10 min (printing)	No test creation, only question selection	30 min (reusable test creation) + 10 min (variable setup)
Execution time	50 min per class	150 min (5 min/student)	50 min (same as paper test)
Grading time	210 min (manual grading) + 20 min (reporting)	Immediate but subjective	0 min (automatic grading) + 20 min (reporting)
Total teacher effort	~4h 30min per test	~3h 30min per full class assessment	~1h per test (75% time reduction)
Accuracy & objectivity	Possible grading inconsistencies	High subjectivity	Objective and consistent grading
Feedback speed	Delayed (manual correction required)	Instant but lacks written feedback	Immediate, with detailed analytics
Student personalization	Same test for all students	Individual, but limited engagement for peers	Unique tests for each student, adapted difficulty
Risk of cheating	Moderate (students can copy answers)	Low	Very low (each student receives a unique test)
Reusability & sustainability	Requires reprinting for each test	Not reusable, requires teacher repetition	Fully reusable, no paper waste

Impact on teachers and the efficiency of the teaching process*Reduction of workload*

- Time saved per assessment: ~3h 30min
- Creating the parameterized test is a one-time activity – the test can be reused annually
- More time available for interactive teaching activities

Improvement in education quality

- Minimization of cheating risks – each student receives a unique test
- Immediate feedback for students – they can correct their mistakes instantly

Detailed analysis of results – Moodle generates charts and progress reports

By comparing traditional methods with digital assessment, it is clear that Moodle reduces the time allocated to assessments by over 75%, improving objectivity and the overall quality of teaching. Implementing such a method in the educational system would represent a crucial step toward digitizing the assessment process, aligning with modern educational requirements.

Results about students

Following the implementation of the two teaching approaches, significantly different results were obtained in terms of student performance. The class that used the Moodle platform and interactive educational games showed considerable improvements in understanding and applying mathematical concepts, compared to the class that followed a traditional learning process (Fig. 2).

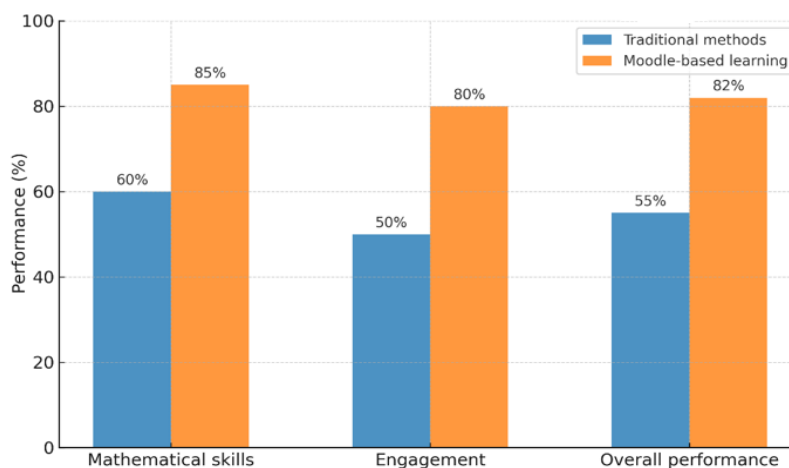


Figure 2. Comparison of the performance and motivation between the control - experimental groups

1. Student performance: Students in the class that benefited from educational games achieved higher scores on mathematical competency assessments. Analyzing the results of exercises involving the development of algebraic expressions, area and volume calculations, and solving geometric problems, a 25% improvement in answer accuracy was observed compared to the control class.

2. Active student engagement: Students in the class that used the Moodle platform demonstrated a higher level of engagement and motivation, being more active during lessons and in completing learning tasks. They received immediate feedback, which allowed them to correct mistakes and consolidate their knowledge in an interactive and personalized manner.

3. Differences in approach: Of course, there were differences in how students approached activities. Students in the traditional methods class had a more limited understanding of the concepts, requiring more time to assimilate the notions and to connect theory with practice.

The effectiveness of the IDER system was evaluated based on student engagement, accuracy in solving linear function problems, and overall performance improvement. The experimental group, which used IDER-based assessments and interactive educational games, demonstrated significant improvements in mathematical performance compared to the control group.

This analysis highlights the advantages of digital assessment, demonstrating how Moodle optimizes the evaluation process for both teachers and students.

Conclusions

This study highlights the potential of IDER-based parametrized assessments and interactive educational games mediated by Moodle for improving mathematical learning outcomes, offering numerous advantages for students, teachers, and schools:

Item models parameterized on the respective themes are **universally applicable** for the study of mathematics in any types of schools throughout the country, by all teachers.

By dynamically generating individualized exercises and using interactive activities, IDER **minimizes the desire for mechanical memorization, promotes active problem solving and ensures academic integrity, making assessment more objective and impartial.**

The comprehensive use of IDER essentially **diminishes the gap between the planned-taught-assessed curriculum**, including by different teachers.

IDER relieves teachers of most of the routine work of composing-correcting and manual grading of items, estimated as **up to 30% of their weekly time at the expense of time they can spend on lesson planning and developing innovative teaching strategies** and more (Vasile 90).

IDER has great potential and can be applied to other disciplines with numerous formulas and items, which can be modeled using traditional Moodle tools. Additionally, Moodle allows the use of proprietary/paid plugins like Wiris, specifically designed for mathematics, which open new horizons. However, Wiris, STAC, etc., will be the subject of further studies.

Despite the advantages offered, e-learning and IDER will not be effective if students are not supported by voluntary efforts for deep, thorough learning. This is where the role of the teacher as a human communicator and creative educator comes in—something that cannot be replaced by computers and pre-defined, algorithmic resources. With a balanced and well-planned integration, digital resources can significantly improve education quality and prepare students for future challenges, helping both teachers and students achieve desired outcomes [7, p.87].

The comparison between the two groups of students confirms the hypothesis that integrating interactive educational games into the mathematics learning process can significantly improve student performance and motivation. The Moodle platform provides an efficient framework for personalized, adaptive, and interactive learning that meets the needs of each student, facilitating quicker understanding and correct application of mathematical concepts.

However, e-learning cannot replace the teacher's role and may have significant disadvantages if not supported by deep, voluntary learning efforts. With a balanced and well-planned integration, digital resources can significantly improve the quality of education and prepare students for future challenges.

Development ideas

Expanding the use of digital games to other learning units and continuously monitoring their effects. Tracking the long-term impact of technology on larger sample groups, focusing on motivation and academic performance improvements in mathematics.

Bibliography:

1. *Adaptive Learning in Moodle: Best Practices and Examples*. 2024. Available at: <https://moodle.com/adaptive-learning> [accessed 2025-02-13].
2. BRAGARU, T., ARNĂUT, V. *Development of digital educational resources: Methodological framework*. Chișinău: Moldova State University, CEP USM, 2017. ISBN 978-9975-71-932-2.
3. BUCUR, P. *Active learning strategies in mathematics for middle school*. In: *Revista de Metodică Didactică*, 2018, no. 6, p. 56-68. ISSN 1459-2104.
4. CÎRLEA, L. *Adaptive education and the use of educational technologies in teaching mathematics*. In: *Jurnalul Educațional Modern*, 2022, no. 8, p. 45-60. ISSN 2234-5678.
5. CNEE 2025 – National Center for Evaluation and Examination. *Current curricula for middle education*. Available at: <https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/planuri-cadru-actuale/planuri-cadru-in-vatamant-gimnazial>.

6. *Comisia Europeană 2025 – Education and Training in the European Union*. Available at: https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_en.
7. IONESCU, C. *Learning through feedback and self-assessment in middle schools*. In: *Journal of Educational Research*, 2019, no. 5, p. 59-71. ISSN 2546-7234.
8. IONESCU, M. *Mathematical education in the digital era: Challenges and innovative solutions*. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House, 2021. ISBN 978-973-8759-87-0.
9. *Legislație Just 2011 – National Education Law no. 1/2011*. Available at: <https://legislatie.just.ro/Public/Detali-iDocumentAfis/213661>.
10. Minister of Education. *Project 4E-Education – Digitization of Assessment in Pre-University Education*. Available at: <https://www.edu.ro>.
11. Minister of National Education. *Curriculum for Mathematics, Grades V-VIII. OMEN no. 3393/2017*. Available at: <https://rocnee.eu>.
12. *Matematica Gimnazială Bacău. Electronic course for hypothesis testing*. Available at: <https://moodle.usm.md/course/view.php?id=7134> [accessed 2025-02-13].
13. POPESCU, D., MATEI, C. *Assessment methods in mathematical education: Between traditional and digital*. In: *Revista Educației Digitale*, 2019, no. 2, p. 15-32. ISSN 2543-5671.
14. SANDU, G., MURARU, L. *Implementation of adaptive learning technologies in middle schools in Romania*. In: *Journal of Educational Technology*, 2023, no. 4, p. 103-120. ISSN 2320-3894.
15. *Society of Mathematical Sciences of Romania*. (n.d.). Mission of the Society. Retrieved from: <https://ssmr.ro/>.
16. *Society of Mathematical Sciences of Romania*. (n.d.). Online resources - Le-MATH. Retrieved from: https://ssmr.ro/comunicate_presa/Le-MATH.
17. *Mathematical Journal in School*. (n.d.). Summer School. Retrieved from: https://rms.unibuc.ro/activitati/formare/scoala_de_vara.
18. TUDOR, V., CONSTANTIN, R. *Feedback in mathematics learning: The importance of personalization in the educational process*. In: *Studiul Educațional*, 2020, no. 10, p. 78-92. ISSN 1859-3212.
19. VASILE, A. *Applying modern technologies in teaching mathematics: A global approach*. Bucharest: Academy Publishing House, 2022. ISBN 978-973-6345-90-3.

Data about the author:

Gabriela Cristina BRĂNOAEA, PhD student, Doctoral School of Natural Sciences, Moldova State University.

ORCID: 0000-0003-1319-664X

E-mail: branoaea.cristina@yahoo.com

Presented: 28.02.2025

CZU: 373.014.523

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_14](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_14)

ASIMILAREA DE CĂTRE ELEVI A VALORILOR MORAL-RELIGIOASE PRIN UTILIZAREA PILDELOR MÂNTUITORULUI ȘI A FABULELOR CULTE ÎN CONTEXTUL MODELULUI-PILOT „PILDA”

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Implementarea unui program educațional săptămânal intitulat PILDA a vizat integrarea pildeilor biblice și a fabulelor culte în cadrul orelor de religie și limba română, precum și implicarea elevilor în activități extrașcolare, pentru dezvoltarea comportamentului moral-religios al acestora. Programul a implicat 120 de elevi din ciclul gimnazial, de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna”, folosind metode interactive, precum analiza grafică, lectura, dezbateră și aplicarea practică. Rezultatele au indicat o creștere semnificativă a interesului pentru educația moral-religioasă, îmbunătățirea cunoștințelor biblice, aprofundarea relației cu semenii, familia și Biserica, precum și adoptarea unor comportamente empatică și responsabile.

Cuvinte cheie: *educație moral-religioasă, pilde, fabule, program educațional.*

STUDENTS' ASSIMILATION OF MORAL-RELIGIOUS VALUES THROUGH THE USE OF PARABLES OF THE SAVIOR AND CULT FABLES IN THE CONTEXT OF THE PILOT-MODEL „PILDA”

Implementation of a weekly educational program entitled PILDA aimed at the integration of biblical parables and cult fables within the religion and Romanian language classes, as well as the involvement of students in extracurricular activities for the development of their moral-religious behavior. The program involved 120 secondary school students from the “Oltea Doamna” Technological High School, using interactive methods such as graphic analysis, reading, debate and practical application. The results indicated a significant increase in interest in moral-religious education, improving biblical knowledge, deepening the relationship with peers, family and the Church, as well as adopting empathetic and responsible behaviors.

Keywords: *moral-religious education, parables, fables, educational program.*

Introducere

Ființa umană, dezvoltându-se într-un mediu caracterizat de o complexitate în continuă creștere și transformare, dispune de cea mai îndelungată perioadă a copilăriei, dintre toate speciile terestre, interval crucial pentru procesul de adaptare la aceste condiții dinamice. Pentru a sprijini această adaptare, s-a constituit educația, care servește drept instrument fundamental în modelarea și dezvoltarea competențelor necesare integrării în societate. Distinsul pedagog Constantin Cucoș evidențiază rădăcinile latine ale termenului „educație”, derivat din „educō, educare”, ce implică ideea de „a hrăni, a îngriji, a dezvolta”, utilizat atât în raport cu îngrijirea oamenilor, cât și cu creșterea animalelor sau cultivarea plantelor. De asemenea, termenul se leagă de „educō, educere”, care înseamnă „a ghida, a conduce, a scoate la lumină” [4, p. 106]. Unii autori definesc educația ca un fenomen socio-uman ce transmite cunoștințele teoretice și practice acumulate de-a lungul istoriei, având scopul de a forma personalitatea pentru integrarea socio-profesională [8, p. 28]. Educația nu se limitează doar la dezvoltarea cognitivă, ci include și dezvoltarea moral-religioasă, pe care unii autori o consideră cea mai profundă dimensiune a educației, având rolul de a modela profilul moral al persoanei, prin dezvoltarea cunoștințelor și a conduitei morale [12, p. 333].

Programul de intervenție PILDA

Omul nu se naște ca ființă morală, ci devine astfel printr-un proces educațional adecvat. Constantin Cucoș consideră că educația morală presupune procesul de interiorizare a normelor, regulilor și valorilor morale,

evidențiind că aceasta include nu doar o dimensiune cognitivă, ci și una afectivă și practică, orientată spre acțiune [4, p. 114]. De asemenea, omul, creat după chipul lui Dumnezeu, poartă în sine o înclinație naturală spre Creatorul său, căutându-L și ascultând glasul divin sădit în inima sa. Această predispoziție spre religiozitate exprimă dorința profundă de comuniune cu Dumnezeu. Religia, ca legătură personală, liber asumată și conștientă între om și Dumnezeu, se întemeiază pe revelația divină, dar și pe voința liberă a persoanei de a răspunde chemării iubitoare a Mântuitorului (Apoc. 3, 20) [1]. Educația moral-religioasă se bazează pe principii și norme divine care contribuie la formarea caracterului în conformitate cu voința divină, după idealul biblic exprimat în cuvintele Mântuitorului „Fiți, dar, voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru Cel ceresc desăvârșit este.” (Matei 5,48) [1]. Această formă de educație devine indispensabilă în procesul de formare personală a elevilor, completând cunoștințele academice și promovând o dezvoltare integrală a individului.

În urma consultării altor cercetări și studii în același domeniu [2], [3], [5], [6], [7], [9], [10], [11], am conturat o ipoteză inițială ce propunea ca implemetarea unui program educativ, prin care să se valorifice Pildele Mântuitorului Iisus Hristos și fabulele culte în modelarea comportamentului moral-religios al elevilor, ar putea facilita nu doar înțelegerea, dezvoltarea, ci și asumarea unui astfel de comportament dezirabil. Urmând această ipoteză, am dezvoltat un program săptămânal de intervenție intitulat PILDA (privește și povestește - identifică și interpretează - lecturează - descrie și dezbate - analizează și aplică), ce a presupus prezentarea, în cadrul orei de religie, a unei pilde rostite de Mântuitorul Iisus Hristos, iar în cadrul orei de limba română a unei fabule culte, după un grafic prestabilit. Metodologia de prezentare a acestora a cuprins următoarele etape:

- a) privirea imaginii grafice a pildei sau a fabulei ce urma a fi discutată, urmată de o scurtă povestire a ceea ce observă elevii în respectiva imagine;
- b) identificarea personajelor sau a persoanelor din imaginea prezentată și interpretarea interacțiunii acestora din punct de vedere moral-religios;
- c) lecturarea textului biblic al Pildei Mântuitorului sau a textului fabulei culte;
- d) descrierea comparativă a ceea ce a fost identificat inițial prin „descifrarea” imaginii și a celei descoperite după lectura textului pildei sau a fabulei respective;
- e) dezbateră privind caracteristicile, comportamentele, atitudinile pro și contra ale persoanelor sau personajelor descoperite;
- f) analiza comportamentelor persoanelor sau a personajelor descoperite, urmată de modalități de aplicare a învățaturii descoperite în alte contexte decât cele prezentate în pilda Mântuitorului sau în fabula cultă.

Pentru edificare, vom exemplifica „Pilda Semănătorului” (Matei 13, 3-8), prezentată elevilor din ciclul gimnazial în perioada 18-22 septembrie 2023. La început, elevilor li s-a solicitat să observe imaginea și să povestească, pe scurt, cele observate. Apoi, ei au avut ca sarcină să identifice personajul și tipurile de pământ în care ajunge sămânța, accentuându-se faptul că sămânța este aceeași, doar pământul fiind diferit. Au urmat apoi lecturarea textului biblic din Evanghelia după Matei, cap. 13 versetele 3-8, dar și a explicării acestora de către Însuși Mântuitorul (Matei 13, 18-23). În continuare, a fost organizată o dezbatere privind cele descoperite în imagine și în textul biblic lecturat, având drept subiect caracteristicile celor patru tipuri de pământ și implicațiile acestora în rodirea sau nerodirea seminței. În cadrul ultimei etape a modelului de intervenție, li s-a solicitat elevilor să prezinte similitudinile dintre diferite tipologii de oameni și tipurile de pământ descoperite în lecturarea pildei, dar și dintre anumite momente din viața personală și respectivele tipologii de persoane și tipuri de pământ, accentuându-se importanța devenirii fiecăruia dintre noi asemenea „pământului bun” care a adus roadă. Ca activitate suplimentară, elevii au fost invitați să se gândească la modul cum ar putea rescrie pilda conform realității anului 2023. De asemenea, tot în cadrul acestui program, elevii au fost antrenați lunar în activități extrașcolare culturale, filantropice, recreative etc.

Designul și rezultatele experimentului de formare

Eșantionul de subiecți din cadrul ciclului gimnazial a fost unul generos, fiind format din 120 de elevi de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna”, orașul Dolhasca, județul Suceava, România. Eșantionul cuprinde elevi cu vârste între 11 și 14 ani, majoritar cu preponderență aparținând cultului Creștin Ortodox, doar câțiva elevi aparținând cultelor Creștin după Evanghelie și Penticostal. De asemenea, elevii provin din medii fa-

miliile diferite, atât cu nivel socio-economic crescut, cât și scăzut, fiind rezidenți ai orașului Dolhasca, dar și ai satelor învecinate, Gulia, Valea Poienii, Poiana, Siliștea Nouă.

La începutul perioadei de implementare a programului intervențional, elevilor li s-a aplicat un chestionar ce a vizat mai multe aspecte: percepția acestora privind educația moral-religioasă, lectura moral-religioasă, relația cu Sfânta Biserică, interacțiunile școlare și familiale, iar la final, opinia privitoare la activitățile extrașcolare. Apoi, pe întreaga perioadă a implementării acestui program, elevii au fost monitorizați sistematic atât în timpul orelor de curs, cât și pe durata pauzelor, pentru a analiza comportamentul și modul de relaționare al acestora. La finalul implementării programului, s-a utilizat un chestionar similar celui aplicat în etapa de pretestare, adaptat pentru a reflecta evenimentele și schimbările comportamentale din ultimul an. Acest demers a avut ca scop colectarea și sistematizarea unui volum semnificativ de informații relevante pentru ipoteza și obiectivele cercetării, asigurând în același timp un grad sporit de obiectivitate. Răspunsurile obținute au fost corelate cu cele din etapa inițială, pentru a evalua în mod detaliat modificările în comportamentul elevilor.

Analizând răspunsurile din primul capitol al chestionarului, s-a putut observa faptul că procentual a rămas același număr de băieți (46%) și fete (54%), doar vârsta lor crescând față de perioada inițială, aceasta înscriindu-se între 11 și 14 ani.

În cadrul celui de-al doilea capitol, privitor la percepția elevilor despre educația moral-religioasă în școală, s-a putut constata că elevii participă în continuare cu drag la această oră, după cum se poate observa în figura numărul 1, iar după participarea la programul de intervenție, elevii s-au arătat fascinați de „povestirile” din cadrul orei, de normele moral-religioase transmise și, nu în ultimul rând, de jocurile didactice utilizate, după cum însuși mărturisesc: „domnul nu doar folosește anumite situații comice ca exemple de morală bună, dar ne și ține captați la oră mulțumită povestirilor sale” (băiat, 11 ani).

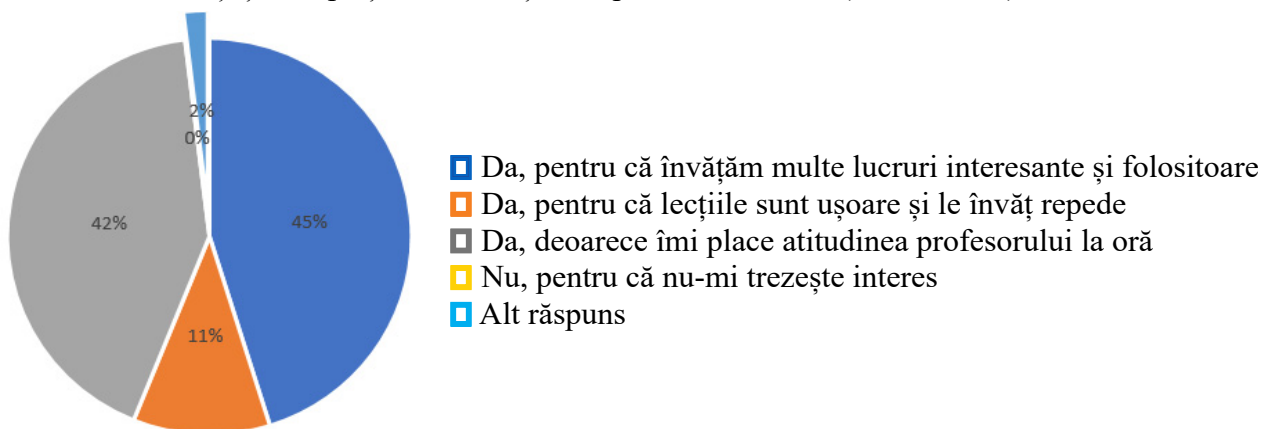


Figura 1. Motivația pentru care participă elevii ciclului gimnazial la ora de Religie, în posttest

Analizând imaginea prezentată, se poate concluziona că, pe lângă acumularea de cunoștințe teoretice și integrarea unei perspective moral-religioase captivante, elevii sunt profund influențați de atitudinea empatică și carismatică a cadrului didactic. Modul de predare, centrat pe transmiterea adevărurilor de credință și a învățăturilor lui Hristos prin prisma pildei și a exemplelor concrete, contribuie semnificativ la creșterea atractivității orei de Religie.

Rezultatele programului intervențional demonstrează că învățăturile moral-religioase au fost percepute de elevi ca fiind accesibile și ușor de urmat, fapt evidențiat de creșterea aprecierii față de ora de Religie, reflectată în răspunsurile oferite (36% în pretest, comparativ cu 45% în posttest). Demonstrând faptul că și-au păstrat interesul pentru această disciplină și că doresc să dezvolte metodologia didactică și conținutul educațional al acesteia, elevii au propus diferite activități suplimentare pentru sporirea atractivității orei, printre acestea numărându-se jocuri, filme educative, aplicații practice, concursuri școlare, implicarea în diferite activități extrașcolare și, nu în ultimul rând, lectura și prezentarea pildelor și a povestirilor moralizatoare la oră. S-a putut constata, prin comparația cu răspunsurile oferite în perioada de pretestare, că, în urma acestui program de intervenție, elevii își doresc să asculte mult mai multe pilde și povești moraliza-

toare, dar și implicarea în activități extrașcolare, acestea din urmă însumând 49% din preferințele elevilor și depășind activitățile specifice vârstei elevilor, anume, jocul și vizionarea de filme educative. Elocvent pentru evidențierea necesității lecturii biblice și a exegezei acesteia în cadrul orei considerăm următorul răspuns: „Să discutăm mai multe tâlcuiri ale Bibliei/ să citim mai mult din Biblie << plus explicații după tâlcuiri>> ca să știm să aplicăm și în viața noastră:” (fată, 14 ani).

Fiindu-le solicitată precizarea momentului când au început a îndrăgi ora de Religie, elevii au identificat diferite clase, iar ca motive au arătat materia ușor de asimilat și atractivă, jocurile didactice care îi ajută să înțeleagă mai bine și într-un mod mai plăcut învățăturile moral-religioase, iar pentru un număr de 45 de elevi cel mai important rol îl are atitudinea cadrului didactic, metodele de predare practicate de acesta, dar și implicarea unui număr cât mai mare de elevi în activitățile extrașcolare, după cum se poate observa din următorul răspuns: „a început să-mi placă mai mult ora de religie din clasa a V-a, pentru ca am început să facem diferite activități cu domnul de religie.” (fată, 12 ani). De asemenea, pentru un număr de 31 de elevi, pildele și fabulele prezentate în cadrul programului de intervenție au determinat alegerea clasei respective, după cum se poate observa din următorul răspuns oferit: „Eu am ales aceste clase, deoarece din clasa a V-a domnul de religie a început să ne povestească câte o pildă, iar aceasta face orele mult mai interesante!” (băiat, 12 ani).

În urma centralizării răspunsurilor itemului care solicita elevilor să relateze o pildă biblică cunoscută, analiza datelor obținute după implementarea programului intervențional a evidențiat o îmbunătățire semnificativă a cunoștințelor elevilor. Doar 5% dintre participanți (6 elevi) nu au reușit să menționeze nici măcar o pildă rostită de Mântuitorul, comparativ cu 66% (79 de elevi) în etapa de pretestare. Această reducere semnificativă sugerează că programul intervențional a fost eficient și bine receptat de către elevi. Majoritatea elevilor au reușit să identifice, iar unii chiar să redea detaliat pildele Mântuitorului, precum „Pilda Samarineanului milostiv”, „Pilda fiului risipitor”, „Pilda neghinei”, „Pilda oii pierdute”, „Pilda Semănătorului”, „Pilda talanților”, „Pilda lucrătorilor viei”, „Pilda celor zece fecioare” și „Pilda nunții fiului de împărat”. Ca sursă a cunoașterii respectivei pilde, elevii au menționat ora și profesorul de Religie apoi Sfânta Biserică, orele de Limba română și Latină, bunicii, lectură biblică personală, colegii și chiar rețeaua TikTok, după cum se poate observa în tabelul numărul 1.

Tabelul 1. Sursa cunoașterii pildei biblice relatate de elevii ciclului gimnazial, în posttest

Nu știu	Prof. la ora de Religie	Biserică	Bunici	Părinți	Prieteni	Internet (TikTok)	Ora de Lb. română și latină	Lectură biblică personală
5%	60%	15%	2%	2%	2%	4%	5%	5%

În cadrul capitolului al treilea, dedicat lecturii moral-religioase a elevilor, analiza răspunsurilor primite a evidențiat impactul pozitiv al programului de intervenție. Astfel, s-a constatat că proporția elevilor care au inclus în lecturile lor personale pilde rostite de Mântuitorul Iisus Hristos a crescut de la 34% în etapa de pretestare la 55% după implementarea intervenției. Printre cele mai frecvent lecturate pilde se numără „Pilda Semănătorului”, „Pilda Samarineanului milostiv”, „Pilda fiului risipitor”, „Pilda neghinei”, „Pilda celor doi datornici”, „Pilda viței și mlădiței”, „Pilda oii pierdute”, „Pilda năvodului”, „Pilda datornicului nemilostiv”, „Pilda femeii canaanence”, „Pilda bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr”, „Pilda vameșului și a fariseului” și altele. Un aspect remarcabil l-a constituit faptul că unii elevi au extins lectura lor biblică la aproape întregul Nou Testament, așa cum reiese din afirmația unui elev de 13 ani: „Cam multe, am citit aproape tot N.T.”. De asemenea, în cadrul orelor de Limba Română, procentul elevilor care au indicat lectura pildelelor sau a fabulelor a crescut de la 26% în pretestare la 42% după intervenție. Mai mult, la ora de Limba Latină, elevii clasei a VII-a au lecturat și discutat Pilda oii pierdute, conform mărturiei unui elev: „La ora de Latină am vorbit despre Pilda Oii Pierdute”. În plus, elevii au amintit și fabule studiate la orele de literatură, precum „Lupul și mielul”, „Bivolul și coțofana”, „Racul, broasca și știuca”, „Trandafirul și stejarul”, „Corbul și vulpea”, „Greierul și furnica” și „Câinele și cățelul”. Întrebați despre impactul acestor

lecturi, elevii din ciclul gimnazial au declarat că s-au simțit mai bine, mai fericiți, liniștiți spiritual, empatici și plini de compasiune. Totodată, au remarcat o înțelegere mai profundă a cuvintelor Sfintei Scripturi și o apropiere sporită de divinitate și de semenii lor, așa cum reiese din următoarele răspunsuri colectate: „mi-au plăcut aceste pilde deoarece mereu arată că iertarea și generozitatea sunt importante” (băiat, 14 ani), „m-au ajutat să înțeleg mai bine Biblia și să am mai multă grijă la lucrurile pe care le fac și alegerile pe care le iau.” (fată, 12 ani). De asemenea, elevii au arătat că au învățat multe despre relaționarea cu semenii și cu sinele din aceste pilde și fabule, după cum putem observa în următoarele răspunsuri: „aceasta ne învață să fim atenți și empatici față de cei din jur, indiferent cine sunt sau dacă ne sunt dușmani; dacă cineva are nevoie de ajutor, trebuie să-l ajuți!” (băiat, 14 ani), din fabula „Lupul și mielul” am învățat să nu judeci o carte după copertă.” (fată, 14 ani), „din fabula „Racul, broasca și știuca” am învățat că trebuie să fim uniți.” (fată, 12 ani).

Analiza răspunsurilor oferite la capitolul al patrulea al chestionarului, dedicat relației elevilor cu Sfânta Biserică, a evidențiat o îmbunătățire semnificativă a frecvenței participării acestora la viața liturgică, comparativ cu etapa de pretestare. Participarea săptămânală la Sfintele Slujbe a crescut cu 4%, ajungând la 27%, în timp ce frecventarea Bisericii de mai mult de două ori pe lună a înregistrat o creștere de 15%, atingând 50%. Frecventarea ocazională a scăzut cu 5%, situându-se la 11%, iar numărul celor care participă doar de câteva ori pe an s-a redus semnificativ, de la 26% la 12%. De asemenea, s-a observat o creștere a atenției acordate predicii rostite în cadrul Sfintelor Slujbe. Elevii au declarat că sunt atenți în mod regulat într-un procent de 55%, 35% afirmă că acordă atenție constantă, în timp ce 10% sunt mai rar atenți sau deloc. Legătura dintre conținutul predicii și viața personală a elevilor a devenit mai evidentă, mai ales pentru cei care frecventează regulat Biserica și sunt receptivi la mesajele transmise. Această relație este confirmată prin declarațiile elevilor: „dacă aveam o problemă, găseam răspunsul în predică.” (băiat, 12 ani), „multe dintre învățăturile din pilde a trebuit să le aplic în viața reală.” (fată, 14 ani). Un aspect deosebit de important îl constituie sentimentul de sprijin spiritual resimțit de elevi în relația lor cu Biserica și Dumnezeu, chiar în momente dificile, după cum l-a ilustrat mărturia unui elev de clasă a VIII-a care a arătat că atunci când ajunsesese să nu se mai regăsească și să se îndepărteze de toți, doar cu „ajutorul lui Dumnezeu m-am vindecat”. La ultimul item al capitolului, care viza recunoașterea unei pilde discutate atât la școală, cât și la Biserică, s-a observat că aproximativ 70% dintre elevi au identificat pildele prezentate în cadrul programului de intervenție, menționând un număr semnificativ mai mare decât în etapa de pretestare. Printre pildele recunoscute se numără: „Pilda Samarineanului milostiv”, „Pilda Semănătorului”, „Pilda oii pierdute”, „Pilda celor poftiți la cină”, „Pilda fiului risipitor”, „Pilda talanților”, „Pilda celor doi datornici”, „Pilda femeii canaanence”, „Pilda robului nemilostiv”, „Pilda lucrătorilor viei”, „Pilda celor zece fecioare”, „Pilda năvodului” și „Pilda drahmei pierdute”.

Capitolul al cincilea al chestionarului, axat pe relaționarea elevilor la școală, a evidențiat schimbări pozitive în modul în care aceștia interacționează și își formează relațiile de prietenie. În urma implementării programului de intervenție, s-a constatat păstrarea prietenii inițiale, dar și o descreștere a numărului de prieteni apropiați odată cu avansarea în gimnaziu, de la 10-12 în clasele a V-a și a VI-a, la 2-3 în clasele terminale, accentul punându-se pe soliditatea prieteniei în detrimentul numărului prietenilor. Motivele invocate pentru formarea acestor prietenii includ trăsături precum onestitatea, altruismul, loialitatea, suportul emoțional și compatibilitatea valorilor. Activitățile desfășurate în comun variază de la socializare și plimbări, la pregătirea temelor, rugăciunea împreună și participarea la Sfânta Biserică. Numărul elevilor care merg la Biserică împreună cu prietenii a crescut cu 11, ajungând la 15, iar 8 elevi au menționat rugăciunea comună și implicarea în activități filantropice. În ceea ce privește autoevaluarea comportamentului, majoritatea elevilor de gimnaziu consideră că au un comportament pozitiv, de dorit, iar cei care ezită să se autoevalueze corect afirmă necesitatea validării din partea colegilor: „Consider că am un comportament bun, dar poate, în ochii celorlalți, sunt lucruri pe care ar trebui să le schimb” (băiat, 13 ani). Elevii au identificat schimbările necesare pentru îmbunătățirea comportamentului, evidențiind integrarea învățăturilor moral-religioase din programul de intervenție. Printre acestea se numără sporirea răbdării, adaptarea la cerințele școlare, renunțarea la judecăți negative, creșterea încrederii în sine și a optimismului. Un răspuns remarcabil, ce reliefează rolul esențial al educației în formarea unui comportament moral, a fost dat de un elev în vârstă de 13 ani care sublinia faptul că la baza comportamentului său bun stă educația pe care a primit-o,

reamintind obligația pe care oamenii, fie că sunt părinți, membri ai familiei sau profesori, o au de a transmite celor din jur nu doar prin intermediul instruirii teoretice, ci mai ales prin exemplul concret oferit prin propriul comportament.

În urma analizei răspunsurilor oferite în cel de-al șaselea capitol al chestionarului, ce viza relația elevilor cu familia, s-a putut constata faptul că majoritatea elevilor consideră că relația cu părinții lor este bună. Totuși, un număr de patru elevi au ales să nu răspundă, iar trei elevi au raportat o relație familială nesatisfăcătoare. De asemenea, referitor la conflictele din familie, s-a constatat că frecvența acestora a scăzut semnificativ, 32 de elevi raportând că nu au existat certuri în familiile lor în ultimul an, spre deosebire de doar 17 elevi în perioada de pretestare; 78 de elevi au menționat existența unor certuri în familiile lor, dar cu o frecvență mult mai rară și, din păcate, deși numărul lor a scăzut față de perioada de pretestare, șase elevi, încă mai experimentează conflicte frecvente în familie, ceea ce sugerează necesitatea unor măsuri de sprijin suplimentare pentru respectivele familii. Referitor la cauzele acestor conflicte, cel mai des au fost enumerate diferențele de opinie legate de vestimentație, muncă, curățenie sau utilizarea timpului pentru învățare, dar și conflicte între frați, provocate de motive banale, precum împărțirea resurselor comune, și, nu în ultimul rând, comunicarea deficitară, cauzată de tendința fiecărui membru al familiei de a prioritiza propriile nevoi. Elevii au arătat că au conștientizat necesitatea unor schimbări pentru a îmbunătăți relațiile familiale, fiind dispuși să contribuie și ei la acestea. Printre principalele soluții propuse se regăsesc înțelegerea reciprocă, comunicarea deschisă, iubirea, cultivarea armoniei, a echilibrului și a unității în familie, activitățile comune, timpul de calitate petrecut împreună și chiar rugăciunea făcută atât pentru familie, cât și împreună, în familie. Demonstrând o înțelegere și o aprofundare a mesajelor moral-religioase descoperite în perioada de implementare a programului de intervenție, la ultimul item al acestui capitol, 87% dintre elevi au arătat că au cunoștință de pildă despre familie, comparativ cu perioada de pretestare când 50% dintre elevi au declarat că nu cunosc nici o pildă rostită de Mântuitorul care să cuprindă total sau tangențial tema familiei.

Ultimul capitol al chestionarului a vizat percepția elevilor asupra activităților extrașcolare. Analiza răspunsurilor obținute a evidențiat un interes semnificativ crescut pentru astfel de activități pe durata implementării programului de intervenție. Astfel, un număr de 114 elevi au participat la activități extrașcolare desfășurate atât în cadrul orei de Religie, cât și în școală, acest număr fiind considerabil mai mare comparativ cu perioada de pretestare. De asemenea, numărul elevilor care nu au participat la astfel de activități a scăzut de la 14 în perioada de pretestare la doar 6. Printre activitățile extrașcolare cele mai apreciate de elevi se numără excursiile, activitățile în aer liber, inițiativele filantropice și ecologice, precum și concursurile tematice organizate în cadrul orei de Religie cu ocazia marilor sărbători creștine. Aceste activități au fost percepute ca fiind nu doar recreative, ci și formative, contribuind la dezvoltarea personală și socială a elevilor. Copiii au evidențiat faptul că, prin participarea la aceste activități, au învățat lucruri noi, au format prietenii, au lucrat în echipă și s-au descoperit. Un alt aspect remarcabil subliniat de elevi este legat de implicarea profesorului coordonator, care a reușit să creeze o atmosferă pozitivă și să încurajeze valori precum bunătatea și solidaritatea. Un exemplu în acest sens este mărturia unei eleve de 12 ani: „Că domnul profesor este mereu vesel și ne dă o stare bună. Și că am putut ajuta și face fapte bune pentru alții.” (F., 12 ani). De asemenea, elevii au observat că implicarea lor în activitățile extrașcolare a avut efecte benefice asupra lor, devenind mai buni, mai smeriți, mai înțelegători cu cei din jur și mai dornici să participe activ în viața comunității. Ei au evidențiat și întărirea legăturilor sociale între colegi și profesori, după cum subliniază o elevă de 14 ani: „am creat o legătură mai bună cu prietenii și profesorii”. Arătând că participarea lor la activitățile extrașcolare în cadrul orei de Religie a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării lor morale, sociale și emoționale, elevii au oferit sugestii, oportunități valoroase pentru optimizarea acestor activități, punând accent pe colaborare, interactivitate, adaptarea la specificul generației actuale și implicarea dedicată a profesorilor. Astfel, ei și-au manifestat dorința de a socializa și colabora mai mult, de a participa la activități interactive la care să se folosească tehnologie actuală, iar limbajul să fie adaptat noilor generații. Nu în ultimul rând, elevii își doresc cât mai multe pilde și povestiri cu impact educativ, moral-religios, dar și vizite educative la biserici și mănăstiri cu implicarea întregii clase. Arătând rolul decisiv pe care cadrele didactice îl au în crearea unor experiențe educative relevante și plăcute pentru elevi, aceștia au arătat că este esențială implicarea activă și dedicată a profesorilor coordonatori.

Concluzii

În urma analizei răspunsurilor elevilor corelate cu observațiile directe efectuate pe parcursul orelor și al pauzelor, putem afirma faptul că ipoteza formulată anterior se validează. Programul de intervenție și metodologia PILDA, prin care au fost valorificate pildele Mântuitorului și fabulele culte, s-au dovedit a fi instrumente eficiente pentru sporirea interesului și implicarea elevilor în activități moral-religioase, dar și extrașcolare cu un real impact pozitiv. La finalul programului, elevii au demonstrat îmbunătățiri semnificative atât pe plan cognitiv, cât și relațional, nu doar la școală, dar și acasă. Crearea unui mediu de învățare interactiv, empatic și incluziv a facilitat deschiderea elevilor spre învățarea, formarea și asumarea valorilor moral-religioase durabile. Analiza rezultatelor subliniază potențialul unui astfel de program în formarea holistică a elevilor, contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității lor în contextul valorilor morale și spirituale, creându-se premisele unei educații moral-religioase moderne, care să răspundă nevoilor și aspirațiilor elevilor.

Bibliografie:

1. *BIBLIA sau Sfânta Scriptură*. București: Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2008. 1416 p. ISBN 978-973-616-118-6.
2. BLÂNDUL, V. C. *Modalități de prevenire și corectare a părăsirii timpurii a școlii prin intermediul educației religioase*. În: *Spre o reunificare a valorilor*. Bergamo: Casa Editrice MARNA, 2013. 165 p. ISBN 978-88-7203-608-2.
3. BOCOȘ, M., OPRIS, M., OPRIS, D. *Cercetarea în domeniul educației morale și al educației religioase. Modele și aplicații*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2006. 306 p. ISBN 978-973-686-856-6.
4. CUCOȘ, C. (coord.), *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 2009. 766p. ISBN 978-973-46-1403-5.
5. COJOCARU, A.; BRAȘOVEANU, R. *Impactul psihoemoțional al educației moral-religioase în cadrul familiei, școlii și bisericii*. *Vector European*, 2021, 2: 158-163. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/158-163_24.pdf [Accesat: 15.08.2023]
6. CREȚU, L. *Impactul disciplinei Religie în formarea valorilor moral-spirituale la preadolescenți*. În: *Valori morale moral-spirituale ale educației*. 2015. p. 289-292. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/289-292_5.pdf [Accesat: 18.08.2023]
7. OPRIS, D. et al. *Utilizarea textului biblic în activitățile didactice desfășurate la religie. Anchetă pe bază de chestionar*. *Altarul Reîntregirii*, 2006, 11.3: 41-61. Disponibil: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=67760> [Accesat: 18.08.2023]
8. PAPUC, L., COJOCARU, M., SADOVEI, L. *Teoria educației: suport de curs*. Chișinău: Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2006. 60 p. ISBN 978-9975-932-67-7.
9. SARANCIUC-GORDEA, L.; URSU L. *Studiarea copilului prin metoda observării și documentării: Suport de curs*. Chișinău, Univ. Ped. De Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Centrul Editorial Didactic „Pas cu Pas”, 2015. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3611/Studiarea-copilului-Metoda-observarii-documentarii-Suport-curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Accesat: 12.08.2023].
10. ȘCHIOPU, C. *Valori și atitudini în interpretarea operei literare*. *Limba Română*, 2017, 239.3: 88-94. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88_94_Valori%20si%20atitudini%20in%20interpretarea%20operei%20literare.pdf [Accesat: 16.08.2023].
11. ȘCHIOPU, C. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2022. 223p. ISBN 978-9975-3207-4-0.
12. VOICU, C. *Educația morală: context educațional. Probleme actuale ale științelor umanistice*. 2019. p. 330-337. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/330-337_2.pdf [Accesat: 12.08.2023]

Date despre autor:

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

E-mail: adrian.dascalescu@ltdolhasca.ro

ORCID: 0000-0003-1246-004X

Prezentat: 23.01.2025

CZU: 378:316.77:159.942

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_15](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_15)

COMMUNICATION BASED ON EMOTIONAL CULTURE IN HIGHER EDUCATION – A CONTEMPORARY IMPERATIVE

Radu-Gabriel ICHIM,*”Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau*

This study examines the role of emotional culture in contemporary higher education, framing its development as a central objective for the current era. The analysis identifies current challenges within university communication processes, highlighting difficulties in teacher–student interactions arising from gaps in emotional awareness among academics, as well as students’ struggles to achieve emotional integration within academic communities. The paper advocates for an educational paradigm grounded in empathetic communication, proposing strategies such as enhancing academics’ emotional competencies, integrating affective development into curricula, and promoting emotional self-education. Thus, the investigative approach contributes to the development of a pedagogical vision that acknowledges the emotional dimension of communication, providing theoretical and practical guidelines for improving professional communication with students.

Keywords: *communication, emotional culture, academic communication, communication based on emotional culture, emotional competencies.*

COMUNICAREA BAZATĂ PE CULTURĂ EMOTIIONALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR – DEZIDERAT AL CONTEMPORANEITĂȚII

În cadrul învățământului superior contemporan, lucrarea evidențiază importanța culturii emoționale în procesul de comunicare universitară, considerând dezvoltarea acestei dimensiuni un deziderat al contemporaneității. Lucrarea abordează probleme actuale ale comunicării academice, evidențiind dificultăți de interacțiune între cadrele didactice universitare și studenți, generate de carențele emoționale ale cadrelor didactice, precum și provocările integrării emoționale a studenților în mediul universitar. În final, se susține necesitatea unei paradigme educaționale centrate pe comunicare empatică, propunând direcții de intervenție precum formarea competențelor emoționale ale cadrelor didactice universitare, dezvoltarea unui curriculum axat pe dimensiunea afectivă și promovarea autoeducației emoționale. Astfel, demersul investigațional contribuie la consolidarea unei viziuni pedagogice care valorifică dimensiunea emoțională a comunicării, oferind repere teoretico-practice pentru eficientizarea comunicării profesionale cu studenții.

Cuvinte-cheie: *comunicare, cultură emoțională, comunicare academică, comunicare bazată pe cultura emoțională, competențe emoționale.*

Introduction

In today’s rapidly evolving social, economic, and cultural landscape, effective communication emerges as an essential component of both personal and professional development. Higher education, as a privileged setting for shaping future generations of professionals, holds the responsibility to integrate innovative educational paradigms that can respond to the emerging needs of contemporary society.

A foundational aspect of communication in higher education is emotional culture, a concept that extends beyond the simple transmission of information to highlight the importance of developing authentic relationships grounded in empathy, understanding, and mutual respect. This cultural dimension promotes communication that fosters not only cognitive engagement but also the creation of an educational environment in which emotions are acknowledged, thoughtfully addressed, and meaningfully incorporated into both pedagogical practices and learning experiences.

Adopting a communication framework based on emotional culture within higher education involves developing emotional competencies and emotional intelligence among both students and academics, thereby enhancing educational outcomes and supporting inclusive learning environments that respond to individual needs [7].

Recent empirical studies demonstrate that emotionally attuned communication contributes meaningfully to both well-being and academic performance, while also fostering the development of skills essential for social and professional adaptation. This article explores the role of emotionally informed communication in higher education and proposes actionable strategies for its development and promotion within academic institutions.

The combination of diverse communication methods generates complex affective implications that substantially influence the dynamics of educational interactions. In the specialized literature, certain perspectives have historically emphasized the potentially detrimental effects of affective expression on communication quality, portraying emotions as primarily psychophysiological responses associated with disorganization and challenges in social adaptation. These theoretical positions are grounded in the notion that the affective states may manifest spontaneously in behavior, thereby impairing communication quality [14, p. 240].

K. Izard's theoretical framework posits that emotions activate rational thought by serving as catalysts for behavioral motivation [29, p.57]. This perspective is consistent with S. Cosmovici's view that emotions function as fundamental motivational drivers, wherein affective development is intrinsically connected to the formation of motivation itself [14, p.238]. These mechanisms support the affective maturation of individuals, as reflected in the development of essential emotional competencies such as the recognition of affective states, emotional balance and discipline, and the capacity to express higher-order emotions through intentional, socially appropriate behavior.

The role of affectivity in educational communication is further explored by R. Rășcanu (2003), who underscores that the social communication of emotions is fundamental to social development, profoundly influencing interpersonal relationships and even shaping career aspirations [23, p. 10]. Similarly, B. Rime (2007) emphasizes that emotional experiences expressed through educational communication have significant cognitive, formative, and social effects. As such, both educators and students are encouraged to broaden and deepen their emotional range through a competent and professional approach [24, p. 41].

In the context of higher education, effective communication is essential for students' professional and personal development. However, several challenges may affect its quality:

- The predominant use of traditional, teacher-centered teaching methods can limit students' active participation and hinder bidirectional interaction. This approach may reduce students' motivation and engagement in the educational process [2, p. 473].
- The failure to adapt communication and teaching strategies to the diverse needs and learning styles of students can lead to misunderstandings and inefficient knowledge assimilation [ibid.].
- The transition to online environments has revealed difficulties in maintaining effective communication, such as reduced direct interaction, challenges in establishing eye contact, and decreased student engagement [25].
- Challenges in articulating ideas with clarity and coherence among students may undermine academic outcomes and hinder their transition to professional environments [4].
- An inefficient institutional communication strategy may negatively affect students' perception and trust in the institution, thus reducing their involvement and satisfaction with the academic environment [4].

The challenge of communication based on emotional culture becomes increasingly complex when its purpose extends beyond the mere transmission of information to include the shaping of attitudes and the modification of entrenched beliefs. The affective dimensions of language become increasingly apparent, as noted by A. Cosmovici (1996), who asserts that language serves not only as a tool for communication but also as a medium for emotional expression. The fulfillment of communication functions – including the communicative, affective or expressive, conative, and phatic functions (R. Jakobson, 1981) – within higher education requires a nuanced understanding of the psychopedagogical implications of emotionally attuned communication. In this context, the ability to convey not just information but also emotions and sentiments emerges as a core component of oratory, essential for developing emotional culture in students [apud 9].

Outcomes and Analytical Discussion

The study of communication based on emotional culture in higher education is of particular relevance when considering two central dimensions of education: the quality of educational processes and the psychosocial adaptation of educational actors (academics and students). First, communication characterized by positive emotional resonance between academics and students fosters an emotional climate that is conducive to learning. Research shows that reciprocal teacher-student relationships create *an affective context shaping all facets of the instructional process*, which can either amplify or alleviate students' psychological stress, while setting a constructive or detrimental tone for the entire educational experience. A balanced and supportive emotional climate enhances students' creative engagement, critical thinking, memory retention, and motivation to learn [18].

Secondly, the emphasis on emotional culture addresses individuals' adaptation needs in a rapidly changing world. Modern education, aligned with the Bologna Process principles, prioritizes flexibility and preparing students for a knowledge-driven society. However, these objectives remain unattainable without cultivating the affective dimension of personality [11]. As M. Cojocaru-Borozan notes, “the ultimate aim of teachers' professional development in a rapidly evolving world extends beyond disciplinary expertise to affective acculturation and universalization”, implying that high-quality higher education requires fostering emotional culture among both academics and students [ibid.]. Such an approach enhances graduates' social integration and equips them to navigate unpredictability while sustaining emotional balance.

The importance of examining communication based on emotional culture is further emphasized by established correlations between emotional competencies and professional efficacy. Research indicates a positive relationship between emotional intelligence and teaching effectiveness [11]. In the case of students, higher levels of emotional intelligence are closely linked to both personal and professional success, supporting goal achievement and the development of a strong, positive self-image [21].

These findings highlight the imperative of exploring and promoting communication based on emotional intelligence as an integral component of modern pedagogical practices.

Academic communication at the university level often unfolds within a complex context marked by multiple challenges. Despite the acknowledged importance of teacher-learner rapport, current practices reveal communicative and affective dysfunctions that may undermine the educational process. Empirical analyses indicate that contemporary academic environments frequently exhibit limited emotional literacy among academics, evident in communicative behaviors and interpersonal dynamics [11]. This shortfall manifests in issues such as academics' emotional instability, underdeveloped affective maturity and empathy, difficulty recognizing and managing student emotions, emotionally disengaged teaching practices, and a tendency to marginalize the role of affect in communication [7]. Additionally, *interpersonal conflicts*, elevated stress levels, low resilience, and *limited collaboration* in teacher-student interactions are frequently observed [11]. These challenges reflect systemic barriers to fostering open, empathetic dialogue within instructional settings.

For students, communication challenges may manifest as difficulties integrating into academic environments and maintaining meaningful peer relationships. The inability to perceive or accurately interpret the emotions of peers or academic staff often contributes to frustration and interpersonal conflicts within study groups [21].

Errors in conveying emotional messages may provoke confusion and needless tension. Consequently, even students with high intellectual potential risk failing to establish constructive interpersonal relationships and may face isolation within academic communities if they lack effective emotional communication skills [2]. Research indicates that some young adults struggle with *emotional self-regulation*, becoming easily overwhelmed by anxiety or anger, failing to manage impulses, and frequently experiencing stress, which negatively impacts both their academic performance and overall well-being [22].

These contemporary communicative challenges highlight a discrepancy between modern educational demands and classroom realities. While advocates emphasize the need for authentic teacher-learner partnerships grounded in openness and mutual respect, “the described state of affairs perpetuates, at all edu-

cational levels, rigidity in structuring pedagogical partnerships,” thereby undermining efforts to build a flexible, student-centered learning environment [11].

To effectively address the topic of communication based on emotional culture, it is necessary to clearly define the main concepts involved. Emotional culture generally refers to the level of development and refinement of an individual’s emotional life, as reflected in their values, attitudes, and affective behaviors. It is manifested in the “intellectual and practical acquisitions, reflected in emotional competencies that promote the individual’s social happiness,” and can be associated with *emotional education*, assuming *emotional receptivity* (sensitivity to one’s own emotions and those of others) and *social responsibility* [8].

Building on this perspective, emotional culture in the educational context is further conceptualized as a distinct component of academics’ broader cultural competence. Researchers define it as a “dynamic formation of personality, reflected in the unity of intrapersonal and communicative-relational dimensions, represented in a system of affective variables developed by teachers to maximize professional and social efficiency” [11]. In other words, academics with a solid emotional culture possess a set of emotional competencies including self-knowledge, self-control, empathy, appropriate emotional expression, and pedagogical optimism, integrated into a charismatic and authentic communication style that becomes a catalyst for a positive atmosphere in the classroom [8].

Other essential concepts in the field of emotional culture include *affectivity*, *emotion*, *sentiment*, and *emotional intelligence*. Affectivity represents the emotional aspect of the human psyche and encompasses the totality of an individual’s affective experiences (emotions, feelings, moods). In education, affectivity manifests itself both at the level of the pedagogical relationship (the teacher’s empathy toward students, the emotional atmosphere within the group) and at the individual level (the student’s intrinsic motivation, attitude toward learning etc.) [1]. Introduced by P. Salovey and J. Mayer (1990) and later popularized by D. Goleman (1995), emotional intelligence (EI) refers to the ability to perceive, understand, and manage one’s own emotions as well as the emotions of others, using these insights to guide thought and actions [19, p. 45]. Specialized literature in Romanian emphasizes that „the true values of contemporary society, resulting from emotional development, are humanism, intuition, gentleness, sympathy, cooperation.” Scholars such as Goleman D. (2007), Albu G. (2009), Cojocaru V. (2003), and Cosnier J. (2003) endorse this view, and they regard the development of emotional intelligence as „the new formula for success” in education [8].

Didactic communication oriented toward emotional culture represents the concrete application, in the context of teaching and learning, of the previously discussed principles. In essence, it involves consciously integrating affective objectives into the educational process and utilizing emotional resources in the interaction between teacher and student. M. Cojocaru-Borozan introduced the phrase „didactic communication based on emotional culture,” which she defines as “communication inherent to the educational process, designed to establish teaching objectives and nurture the emotional capacity of faculty and learners, embodied through emotional values manifested in a charismatic style of communication” [apud, 17].

This definition highlights that didactic communication grounded in emotional culture extends beyond conveying subject-specific knowledge to actively shaping and embodying emotional values within education. Put simply, the teacher deliberately cultivates empathy, trust, intellectual enthusiasm, and other positive emotional dispositions in students while delivering academic content.

Implementing communication based on emotional culture in higher education requires changes to both faculty training and daily teaching practices. First, university teachers should undergo specialized training aimed at developing their emotional competencies and enhancing their capacity for empathetic communication. Research highlights that fostering emotional intelligence in students „demands specialized preparation for university teachers,” who need to lay the groundwork for initiatives prioritizing emotional development [11, p. 200]. This requires integrating modules on the *psychopedagogy of communication* and *emotional management* into both initial teacher training and ongoing professional development programs. Scholars in the Republic of Moldova have further proposed establishing the *Pedagogy of Emotional Culture* as a distinct academic discipline, equipping educators with the theoretical and practical frameworks necessary to examine emotional dynamics in educational contexts [8].

From a practical standpoint, didactic communication informed by emotional culture may be effectively developed through interactive pedagogical methods and strategies that prioritize emotional engagement. For instance, within a given instructional module, academics may implement assertive and empathetic communicative practices, including the use of a warm and encouraging tone, sustained eye contact, active listening to student contributions, and the provision of constructive feedback. The establishment of a supportive learning environment is essential; students must perceive that their emotional expressions and viewpoints are acknowledged and respected. The literature in educational research underscores the importance of cultivating a relaxed, open, motivating, and emotionally supportive classroom climate, while concurrently mitigating communicative impediments and affective tensions that may emerge within the group context [5]. In this context, the academics' leadership style plays a significant role; a democratic and supportive approach, as opposed to rigid authoritarianism, cultivates an environment that encourages open dialogue. The ideal teacher-student dynamic is built on collaboration, respect, and mutual trust, sustained through assertive communication and particularly through the teacher's active and empathetic listening within a positive emotional climate [6].

These elements help ensure that each student feels respected and safe, fostering greater engagement and emotional openness.

Fostering communication based on emotional culture necessitates the integration of *socio-emotional objectives into curricular frameworks*. Beyond the emphasis on cognitive skill acquisition, academics may incorporate goals such as enhancing empathy through collaborative tasks, supporting students in managing affective responses during high-stress situations (e.g., public speaking, assessments), promoting intrinsic motivation, and cultivating *pedagogical optimism*. In practice, these objectives may be addressed through *structured workshops or psychoeducational counseling* sessions designed to develop strategies for emotional regulation and for articulating thoughts with clarity and respect. Empirical research conducted in secondary education contexts indicates that interventions targeting emotional competence and guided communication practices are associated with measurable improvements in students' emotional literacy and collaborative abilities [26, p. 26].

Communication based on emotional culture is guided by a set of core principles that orient educational interactions toward a constructive affective dimension. The first of these is empathy and mutual respect. Effective emotional communication necessitates that the teacher makes a deliberate effort to “see the world through the student's eyes” - to grasp their experiences, expectations, and potential emotional difficulties. Correspondingly, students are encouraged to recognize and respect the emotional expressions of both the teacher and their peers. This principle of empathetic reciprocity serves as a basis for trust, which is essential to the development of any meaningful educational relationship [6, p. 83].

A second foundational principle centers on cultivating a positive and emotionally safe classroom environment. All learning activities should take place within a context characterized by trust and psychological safety, where students feel free to express ideas and perspectives without fear of judgment. Scholarly literature emphasizes that „the relational dynamics between academics and students play a foundational role in establishing the affective tone that influences all subsequent interactions and outcomes within the classroom” [18, p. 58]. To maintain this climate, academics should consistently demonstrate patience, approachability, and confidence in students' potential, while intentionally avoiding dismissive or sarcastic remarks that may compromise mutual respect.

A third key principle is *assertive and authentic communication*. Assertiveness entails expressing one's opinions and emotions in a firm yet respectful manner, without compromising the dignity of others. In educational contexts, this includes articulating messages with clarity, setting appropriate boundaries, and engaging in *active listening*. An assertive style is grounded in sincerity and moderate emotional transparency; academics may acknowledge their own emotions (e.g., enthusiasm for a topic or concern about a student's lack of progress) while encouraging students to express their perspectives without fear of judgment. Research indicates that a democratic pedagogical approach, marked by balanced assertiveness and empathy, contributes to improved student outcomes [6, p. 73].

Beyond the foundational principles, it is essential to highlight the significance and impact of emotional

communication within the instructional framework. The affective dimension of communication assumes a formative, rather than merely supplementary, function in the educational process. Through emotional communication, academics impart not only informational content but also implicit attitudes and values. For example, an academic's management of a conflict in the classroom - whether approached with calm and empathy, or with frustration and irritation - implicitly communicates models for either constructive or destructive conflict resolution. In this way, emotional communication serves as a key mechanism for values education and the shaping of student attitudes. L. Ezechil (2002) asserts that in the didactic process, „not only informational content but also affective-attitudinal content is transmitted,” encoded through the educator's reactions of acceptance, approval, rejection, appreciation, and other emotional responses directed toward student behaviors and contributions [14, p. 50].

Another significant dimension of emotional communication is its ability to foster an inclusive and cohesive academic community. Empathetic and open dialogue encourages cooperation, the free exchange of ideas, and solidarity among students. When students feel genuinely heard and understood, they are more likely to develop a sense of belonging, both within their seminar group and in the broader university environment. This sense of inclusion is particularly important during the first year of study, when the transition to higher education often presents considerable emotional challenges. A supportive communicative climate can facilitate this transition, reducing the risk of academic disengagement or dropout. Research on academic integration emphasizes that „it is very important for each student to integrate easily and quickly, as serious integration difficulties can influence their subsequent adjustment” [3].

In this context, emotional communication serves a preventative function: the early identification of isolated or stressed students and their integration into positive interactions can help prevent marginalization.

The concepts of affectivity in education and emotional intelligence are grounded in a well-established theoretical framework that has evolved over several decades, shaped by interdisciplinary contributions from psychology, pedagogy, and neuroscience. One of the earliest theoretical foundations can be traced to classical pedagogy: as early as the 17th century, Jan Amos Comenius, in *Didactica Magna*, emphasized the significance of eliciting positive emotions in students to enhance their engagement with learning. Subsequently, educational psychologists such as Édouard Claparède posited that “effective education is impossible without affective participation.” These foundational perspectives have been validated and further refined by contemporary theoretical models.

The theory of emotional intelligence (EI) was scientifically articulated by P. Salovey and J. Mayer in 1990. They defined EI as „the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and actions”. Their model delineates four dimensions of emotional intelligence: the perception of emotion, the use of emotion to facilitate thinking, the understanding of emotion, and the management of emotion [19].

Subsequently, D. Goleman (1995) advanced and popularized the concept of emotional intelligence, conceptualizing it as a model composed of five core components: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills. These elements are generally grouped into two overarching categories: personal competencies and social competencies. Drawing on extensive empirical research conducted in organizational settings, Goleman contended that the emotional quotient (EQ) may, in many instances, represent a more reliable predictor of professional achievement and personal fulfillment than cognitive intelligence (IQ) [apud 10].

Empirical studies in the fields of education and school psychology have provided support for these theoretical perspectives. For example, research conducted in the Republic of Moldova among university students found a significant positive correlation between emotional intelligence (EI) and students' adaptation to the academic environment [21, p. 113].

Students with high levels of emotional intelligence tend to manage exam-related stress more effectively, communicate efficiently with peers and instructors, and integrate more seamlessly into campus life. In contrast, limited emotional competencies, such as difficulty identifying and regulating negative emotions, are linked to challenges in adaptation, interpersonal conflicts, and academic performance below potential [21].

Another relevant theoretical framework is the *theory of affective development* and educational climate, as developed by Romanian pedagogues and psychologists. S. Cristea, for instance, outlines the psychosocial paradigm of pedagogical communication, emphasizing that educational communication is intrinsically linked to the affective development of an individual's personality [13]. Building on this foundation, P. Iluț, A. Cuciș and Șt. Boncu, have examined the role of *affective climate* and positive interpersonal interactions in enhancing the effectiveness of the teaching process. They argue that the teacher–student relationship is not merely a channel for the transmission of information but also a social and emotional process that shapes the personality of the learner. As a result, contemporary interactionist theories in pedagogy place affectivity at the core of the educational process [apud, p. 147].

Additionally, *attachment theory* and research on teacher-student relationships offer further theoretical support. According to attachment theory (Bowlby, Ainsworth), individuals naturally seek secure attachment figures who provide emotional support. In the educational context, this theory suggests that students who view their teacher as supportive and empathetic develop a secure academic attachment, which in turn fosters active engagement and a positive attitude toward learning. Recent studies have demonstrated that a positive teacher-student relationship, characterized by warmth, trust, and open communication, is a predictor of students' intrinsic motivation and academic engagement [6, p. 43].

Howard Gardner's theory of multiple intelligences, while not directly focused on affectivity, paved the way for the recognition of intrapersonal and interpersonal intelligences, dimensions that significantly overlap with the concept of emotional intelligence. As early as the 1980s, Gardner argued that the ability to understand one's own emotions and to relate effectively to others constitutes a distinct form of intelligence, equally important as logical or linguistic abilities. This theoretical recognition helped bring affectivity to the forefront of educational discourse [17].

A commonly emphasized point in pedagogical literature is that the development of emotional communication skills relies not only on the actions of academics but also on each student's deliberate effort toward self-formation. Self-education refers to the conscious, intentional process by which an individual undertakes the transformation and refinement of their personality, independent of formal educational structures such as school or university. For students, the university years are particularly conducive to self-education, often described as *a period of self-analysis and self-appreciation* in the life of the emerging adult.

Self-education is essential because not all formal learning experiences foster the development of emotional culture. Each student possesses a unique affective profile and enters university with emotional patterns shaped by prior family and social contexts. Adapting to student life, specifically, integrating into a new socio-academic environment, inevitably involves an emotional adjustment component [21].

Students with a satisfactory level of emotional intelligence adapt more easily to university life, effectively managing emotional challenges such as homesickness, performance anxiety, or peer competition. In contrast, those who are less prepared in this regard must recognize the need for *emotional self-education* to address potential deficiencies. One study observed that “one of the problems faced by students is self-education, the activity aimed at changing one's own personality,” highlighting that many young people are initially reluctant to alter their behaviors and attitudes, even when these contribute to difficulties in interpersonal relationships [ibidem].

Numerous arguments support the importance of students' self-education in the domain of emotional communication. First, *personal responsibility* - students who assume accountability for their emotions and reactions are significantly more likely to succeed. As one psycho-educational study observes, “students who do not take responsibility for what happens to them rarely experience success,” indicating that passivity and a victim mentality, marked by deficient emotional regulation, are major barriers to self-actualization [5]. Second, self-education fosters *emotional autonomy* defined as the ability of students to regulate their emotional state without relying on external factors. This is an important trait, as real-life contexts often lack supportive environments; students must occasionally confront harsh criticism, failure, or interpersonal conflict without the guidance of a mentor. A student who has cultivated emotional self-regulation during university studies is more likely, as a future adult, to cope effectively with stress and engage in mature

communication during complex situations. Third, self-education reinforces a *positive self-image*. Through sustained efforts toward self-improvement, students demonstrate their capacity for personal growth, which in turn enhances their self-confidence. A positive self-image is closely associated with an open, adaptable, and assertive approach to interpersonal interactions [21].

Universities can promote students' emotional self-education by providing targeted opportunities and resources, ranging from personal development workshops and counseling centers to elective courses on emotional intelligence and mentoring programs. Nevertheless, the process of self-improvement ultimately rests on each student's individual commitment. As emphasized in the specialized literature, „in the absence of a mentor, you become your own coach” in developing emotional intelligence [2]. Through supplementary readings, reflective practices (such as journaling and mindfulness), actively seeking feedback from peers and faculty, and engaging in volunteer initiatives that cultivate empathy and collaboration, students can progressively build a resilient emotional culture.

Conclusions

Communication based on emotional culture is not merely a theoretical ideal but an essential and attainable objective of contemporary higher education. It responds to urgent imperatives: to humanize university interactions, to prepare emotionally intelligent graduates for an unpredictable, globalized world, and to enhance the inclusivity and effectiveness of education. Like all paradigm shifts, this transition requires time and sustained effort. Yet, initiatives in this direction, whether through emotional intelligence courses, mentoring schemes, or simply academics who blend cognitive and emotional dimensions in their communication, generate ripple effects throughout society. The education of tomorrow is being shaped today, and communication based on emotional culture stands as one of its foundational pillars, essential for nurturing generations of balanced, empathetic individuals capable of fostering meaningful human connections.

Bibliography:

1. AZZOPARDI, G. *Dezvoltați-vă inteligența/ Develop Your Intelligence*. București: Teora, 2008. 623 p. ISBN 978-973-686-611-3.
2. BORCOMAN, R. *Probleme actuale în comunicarea universitară/ Current issues in university communication*. În: *Culegere de lucrări științifice ale Conferinței Științifice Internațional "Competitivitate și Inovare în economia cunoașterii"*, Ediția a XXI-a. Chișinău, 27-28 septembrie 2019. pp 472-476 ISBN 978-9975-75-968-7.
3. BOTEZATU, M., CHETRARI, N. *Blocajele de comunicare și nivelul de integrare a studenților în mediul academic/ Communication barriers and the level of student integration into the academic environment*. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale*, 10-11 noiembrie 2014, Chișinău, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2014, Vol.1, R, SS, pp. 122-124.
4. BRAICOV, A., POPOVICI, I. *Despre aspectele teoretice ale dezvoltării competenței de comunicare/On the theoretical aspects of developing communication competence*. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 1(19), 2020. p. 31-41. ISSN 1857-0623.
5. BUȘU, O.-V. *Includerea unor aspecte terapeutice în comunicarea academică profesor-studen / Incorporating therapeutic aspects into academic teacher-student communication*. București: Editura Universitară, 2020. 103 p. ISBN: 978-606-28-1202-7.
6. BUTUC, S.-A. *Motivarea elevilor pentru învățare în contextul relației profesor – elev / Student motivation for learning within the context of the teacher-student relationship*. București: Editura EVOMIND, 2018. 93 p. ISBN 978-606-94690-4-0.
7. COJOCARU, M. *Comunicarea didactică bazată pe cultură emoțională/ Didactic communication based on emotional culture*. Capitol în: *Teoria și metodologia generală a instruirii*. Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2009.
8. COJOCARU, M. *Implicațiile culturii emoționale a profesorului asupra eficienței comunicării în mediul educațional / The implications of the teacher's emotional culture on the effectiveness of communication in the educational environment*. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2011, nr. 1, pp. 74–81. ISSN 1811-5470.

9. COJOCARU, M. *Limbaaj, comunicare și inteligență emoțională a studenților: corespondențe conceptuale și precizări terminologice / Language, communication, and emotional intelligence of students: conceptual correspondences and terminological clarifications*. In: *Pedagogie, Științe ale educației*, 15 octombrie 2007. p. 85-88. ISSN 1857-2103.
10. COJOCARU, M. *Teoria culturii emoționale/ The theory of emotional culture*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
11. COJOCARU-BOROZAN, M. *Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională/ Emotional culture of university teachers versus professional authority*. *Anuarul științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice Chișinău*, Nr. 1–2(8–9), 2009, pp. 200–203.
12. COSMOVICI, A. *Psihologia generală/ General psychology*. Iași: Polirom, 1996. 256 p. ISBN 978-973-924-847-3.
13. CRISTEA, S. *Psihologie educațională/Educational psychology*. București EDP, 2008. 392 p. ISBN 978-973-30-1953-3.
14. EZECHIL, L. *Comunicarea educațională în context școlar/ Educational communication in the school context*. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p. ISBN 973-30-1952-5.
15. GARCIA, L. *Why we need to understand our Emotional Culture* [online]. ©Assembly Culture, 2022. [citat 06.09.2024]. Disponibil: <https://assemblyculture.co/understand-our-emotional-culture/>
16. HARTMANN, S., WEISS, M., HOEGL, M., CARMELI, A. *How does an emotional culture of joy cultivate team resilience? A sociocognitive perspective*. In: *Journal of Organizational Behavior*. 2020, 42(3), pp. 313-331 [citat 06.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/job.2496>
17. JIANU, E. *Orientări paradigmatică în evoluția conceptului de „comunicare pedagogică optimă” prin metode interactive / Paradigmatic directions in the evolution of the concept of ,optimal pedagogical communication’ through interactive methods*. In: *Revistă de științe socioumane*, 2013, nr. 1(23), pp. 144-150. ISSN 1857-0119.
18. LUCHIAN, T. *Modernizarea relațiilor profesor – student/ Modernization of the teacher-student relationship*. In: *Totalizarea activității de cercetare a cadrelor didactice*, 20 aprilie 2007, Cahul: Tipografia Turnul Vechi SRL, 2007, Vol.1, pp. 56-63. ISBN 978-9975-9751-7-9.
19. MAYER, J., SALOVEY, P. *Teoria inteligenței emoționale / The theory of emotional intelligence*. București: Ed. All, 1990. 198 p.
20. O’NEILL, O. A., BARSADE, S. G., SGUERA, F. *The psychological and financial impacts of an emotional culture of anxiety and its antidote, an emotional culture of companionate love*. In: *Social Science & Medicine*. 2023, 317, 115570. [citat 06.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115570>
21. PLEȘCA, M. *Relația dintre inteligența emoțională și adaptarea studenților la mediul universitar / The relationship between emotional intelligence and students’ adaptation to the university environment*. În: *Conferința practico-științifică cu participarea internațională Practica psihologică modernă*, 26-28 septembrie 2014. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015, pp. 112-117. ISBN 978-9975-46-231-0.
22. PRZYBYLSKA, I. *Emotional Culture as a Context of Education: Why Emotional Culture is Important for Pedagogy?* In: *Kultura I Edukacja*. 2021, 134(4), pp. 89–104 [citat 06.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.15804/kie.2021.04.05>
23. RĂȘCANU, R. *Psihologie și comunicare, ediția a II-a/ Psychology and Communication, 2nd edition*. București: Editura Universității din București, 2003. 23 p.
24. RIME, B. *Comunicarea socială a emoțiilor(r)/ The social communication of emotions*. București: Ed. Trei, 2007. 493 p.
25. ROMAN, I., FĂRĂGĂU, M., DÂRJAN, S. *Comunicarea didactică în mediul online / Didactic communication in the online environment*. În: *Revista Română de Terapie Tulburărilor de Limbaj și Comunicare*, Vol. VII, nr. 2 2021. pp12-26. ISSN 2457-9262.
26. SANDA, O. *Fundamente psihopedagogice ale dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor în învățământul primar / Psychopedagogical foundations of the development of emotional intelligence in primary school students*. Rezumatul tezei de doctorat în științe ale educației, Chișinău: ANACEC, 2024. [online] [citat 26.03.2025] Disponibil la: <https://www.anacec.md/files/Sanda-rezumato.pdf>

27. YUE, C. A., MEN, L. R., FERGUSON, M. A. *Examining the effect of internal communication and emotional culture on employees' organizational identification*. In: *International Journal of Business Communication*. 2021, 58(2), pp. 169-195 [citat 06.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/2329488420914066>
28. СИМОНОВА, О. А. *К изучению эмоциональной культуры: социологическая перспектива/ Towards the study of emotional culture: a sociological perspective*. В: *Личность. Культура. Общество*. 2022. Том XXIV. Вып. 2, № 114. с. 142-157. [citat 06.09.2024]. Disponibil: https://doi.org/10.30936/1606_951x_2022_
29. ИЗАРД, К. Э. *Психология эмоций/ The psychology of emotions*. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 464 с. ISBN 978-5-4461-9457-5.

Data about the author:

Radu-Gabriel ICHIM, PhD in history, PhD student, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau.

ORCID: 0009-0004-9939-830X

E-mail: preotgabriel@yahoo.com

Presented: 28.02.2025

CZU: 37.015.3:159.947.5:811.133.1`243

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_16](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_16)

LA CREATIVITE DE L'ENSEIGNANT COMME FACTEUR MOTIVATIONNEL EN CLASSE DE FLE: ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DE 4 EME ANNEE MOYENNE

*Fouzia BENAOUALI, Yasmine ADIB,**Université de Tissemsilt*

Cet article a pour objectif d'explorer dans quelle mesure la créativité pédagogique peut stimuler la motivation des apprenants de 4ème moyenne en FLE. Les résultats de notre enquête auprès d'enseignants algériens suggèrent que des approches pédagogiques innovantes et diversifiées favorisent une implication active des apprenants et renforcent leur sentiment de compétence. Ces résultats soulignent l'importance de développer des pratiques pédagogiques créatives pour optimiser l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie.

Mots clés: créativité, motivation des apprenants, enseignants, 4AM, apprentissage, FLE, pratiques pédagogiques.

CREATIVITATEA PROFESORULUI CA FACTOR MOTIVAȚIONAL ÎN CLASA FLE: SONDAJUL PROFESORILOR DE CLASA A IV-A MEDIU

Scopul acestui articol este de a explora măsura în care creativitatea pedagogică poate stimula motivația cursanților de FLE mediu. Rezultatele sondajului nostru asupra profesorilor algerieni sugerează că abordările pedagogice inovatoare și diversificate încurajează implicarea activă a cursanților și le consolidează simțul competenței. Aceste rezultate subliniază importanța dezvoltării unor practici pedagogice creative pentru a optimiza învățarea limbii franceze ca limbă străină în Algeria.

Cuvinte-cheie: creativitate, motivația elevului, profesori, 4 AM, învățare, FLE, practici de predare.

Introduction

Les recherches pédagogiques actuelles mettent en avant la créativité comme un élément clé de la motivation des apprenants en langues étrangères, notamment en français. Les enseignants de FLE, conscients de ce potentiel, sont de plus en plus appelés à adopter des approches pédagogiques créatives pour rendre le cours plus attrayant et efficace. Dans cette perspective, Eric von Hippel souligne le rôle essentiel de l'enseignant en tant que «chercheur» explorant de nouvelles méthodes d'enseignement. Il stipule que: L'enseignant créatif est un chercheur qui explore de nouvelles façons d'apprendre et d'enseigner [1, pp. 25]. En favorisant un environnement de classe stimulant et en proposant des activités variées, l'enseignant peut renforcer la confiance en soi de ses apprenants et encourager leur participation active.

Cet article vise à évaluer dans quelle mesure la créativité pédagogique peut stimuler la motivation des élèves de 4ème année moyenne envers l'apprentissage du FLE. Ainsi, nous formulons l'hypothèse suivante: L'utilisation de méthodes pédagogiques créatives pourrait favoriser l'engagement et la motivation des apprenants.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mené une enquête auprès d'enseignants de quatrième moyenne dans différents établissements scolaires en Algérie, afin de recueillir leurs perspectives sur la créativité en classe de FLE et ses impacts. Notre choix de porter notre attention sur ce sujet s'explique par notre volonté de contribuer à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères notamment la langue française en proposant des pistes pour rendre les cours plus dynamiques et motivants. Nous souhaitons ainsi identifier des stratégies pédagogiques innovantes qui permettent aux apprenants d'acquérir les compétences linguistiques tout en prenant plaisir à apprendre.

Créativité et enseignement du FLE

La créativité, définie comme la capacité à produire des idées nouvelles et originales pour résoudre des problèmes, est au cœur des processus d'apprentissage. Elle permet d'établir des connexions inattendues entre différentes notions, de stimuler la pensée divergente et de favoriser l'innovation. Jean-Louis Swiners et Jean-Michel Briet soulignent que la créativité est l'aptitude à avoir de bonnes idées de solutions de façon répétée [2, p.71]. Autrement, c'est l'art de trouver de nouvelles solutions adaptées à un problème. Ce n'est pas une aptitude réservée à quelques élus, mais bien une capacité que chacun peut développer. Dans la même optique, Sternberg et Lubart [3] stipulent que la créativité est bien plus qu'un simple processus cognitive, c'est une attitude qui se manifeste dans tous les aspects de la vie [4]

Ken Robinson, pédagogue et spécialiste de la créativité et de l'innovation dans l'éducation, stipule que la créativité est une compétence essentielle qui doit être développée dès le jeune âge. L'école a un rôle primordial à jouer dans ce processus en offrant aux apprenants les moyens de découvrir leurs talents et de construire un projet de vie qui leur donne du sens. L'école a donc un rôle primordial à jouer dans le développement de cette compétence [5]. Ken Robinson nous rappelle l'importance de la créativité. Il souligne que l'école devrait nous aider à trouver notre «élément», c'est-à-dire ce qui nous passionne et dans quoi nous excellons [4]. En effet, les recherches de Sternberg, Lubart et Robinson mettent en évidence l'importance d'un environnement d'apprentissage stimulant la créativité [4]. Cependant, il est à souligner que l'enseignant est au cœur de cet environnement. En tant que modèle, il influence directement la manière dont ses apprenants perçoivent et abordent les problèmes. L'enseignant, en étant lui-même créatif, il crée un environnement propice à l'émergence de nouvelles idées et à l'exploration de nouvelles voies.

Par ailleurs, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la créativité de l'enseignant joue un rôle déterminant. En proposant des activités variées et originales, il peut susciter l'intérêt des apprenants, les inciter à prendre des initiatives et à développer leur autonomie. L'enseignant créatif est un facilitateur qui offre à ses élèves un environnement stimulant où ils peuvent explorer de nouvelles idées et exprimer leur personnalité. Il est à souligner que dès les années 1970, l'essor de l'approche communicative a mis en lumière l'importance de la créativité dans l'enseignement du FLE.

En effet, à partir des années 1970, les pédagogues ont suggéré d'intégrer l'utilisation des activités créatives dans l'enseignement du français langue étrangère en mettant l'accent sur l'interaction et la communication orale dans la langue étrangère pour rendre l'apprentissage du FLE plus motivant et efficace et en encourageant les apprenants à s'exprimer spontanément et sans difficulté. Cette approche a favorisé l'intégration d'activités créatives dans les classes de FLE. Les jeux de rôle, les débats, l'écriture créative et les projets personnels sont autant d'exemples d'activités qui permettent aux apprenants de s'exprimer librement et de développer leur créativité.

Les auteurs du cadre européen commun de référence (CECR) souligne d'ailleurs le rôle crucial de la créativité dans l'apprentissage des langues. Les activités créatives, telles que les jeux de rôle et l'écriture créative, permettent aux apprenants de s'exprimer librement et de développer leur autonomie. *«L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement»* [6, p. 41].

Corpus et méthodologie

Notre recherche quantitative visait à explorer les perceptions et les pratiques des enseignants de FLE concernant la créativité dans leur enseignement. Pour ce faire, nous avons mené une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants de français algériens de 4AM. L'objectif était de déterminer dans quelle mesure la créativité est intégrée dans leurs pratiques pédagogiques et d'identifier les facteurs qui peuvent influencer leur utilisation d'approches créatives. Un questionnaire a été élaboré à cet effet, comprenant des questions fermées (QCM, oui/non) et ouvertes.

Le questionnaire comportait quatre volets de questions.

- Le premier volet de questions visait à recueillir des informations sociodémographiques et professionnelles des enseignants, telles que leur expérience, leur niveau de diplôme et leur établissement de rattachement.

- Le deuxième volet visait à identifier les méthodes créatives utilisées dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère
- Le troisième volet visait à identifier les méthodes et les outils créatifs utilisés par les enseignants dans leurs cours de FLE.
- Le quatrième volet avait pour objectif de comprendre les difficultés rencontrées par les enseignants pour mettre en œuvre des approches créatives.

Résultats et discussion

Rappelons que l'objectif principal de notre recherche est d'explorer les perceptions et les pratiques des enseignants de FLE concernant la créativité dans leur enseignement. Nous présentons dans ce qui suit les résultats de notre enquête par questionnaire.

Les données socioprofessionnelles

Les résultats de notre étude mettent en évidence une prédominance d'enseignants expérimentés, avec 58,62% d'entre eux totalisant plus de 20 ans de carrière. L'âge moyen des répondants se situe entre 27 et 56 ans. Sur le plan académique, notre échantillon est majoritairement titulaire d'une licence de français de l'ancien système (Baccalauréat + 4ans de formation à l'université), avec un taux de 51,72%. Cependant, on note une proportion significative de détenteurs d'un master (Baccalauréat +5ans de formation à l'université) avec 37,93% et de diplômés d'instituts technologiques de l'éducation soit 10,34%). Afin d'évaluer l'impact du milieu sur la créativité enseignante, nous avons analysé les données d'établissements situés en zone urbaine et rurale. Nos résultats indiquent une prédominance des enseignants exerçant en milieu urbain (72,41%), tandis que 27,58% sont en poste dans des établissements ruraux.

Ces résultats révèlent que cette différence entre sexe est très remarquable. Sur les 58 enseignants interrogés, 79,31% sont de sexe féminin. Seulement 20,69% sont de sexe masculin. Il est important de signaler qu'en Algérie, l'enseignement des langues est assuré par un plus grand nombre de femmes que d'hommes. Cela peut également s'interpréter par le fait que dans la plupart des pays, les femmes sont davantage orientées vers l'enseignement.

Bilan du 1er volet

L'analyse des résultats du premier volet, qui vise principalement à recueillir des informations sociodémographiques et professionnelles des enseignants, telles que leur expérience, leur diplôme obtenu et leur établissement de rattachement, montre dans l'ensemble que les répondants sont majoritairement de sexe féminin, avec 79,3 % de femmes. Cela s'explique par le fait qu'en général, les femmes ont plus de patience et choisissent souvent le métier d'enseignant, car les horaires de travail sont relativement aménagés, ceci les arrange dans leurs responsabilités familiales. De plus, la plupart d'entre eux cumulent plus de 10 ans d'expérience. Cela est dû à l'intégration des enseignants contractuels remplissant les conditions d'accès à un emploi dans la fonction publique, en 2013 sous le régime de l'ex-président Abdel Aziz Bouteflika, qui a ordonné de recruter sur des postes budgétaires définitivement les vacataires effectuant la durée légale de travail.

Par ailleurs, nous affirmons que les enseignants ayant participé à notre enquête ont été très coopératifs puisqu'ils ont, pour la plupart (soit 72,41 %), rempli les questionnaires intégralement. Selon nous, cela peut s'expliquer par le fait que l'apprentissage du français est perçu comme étant beaucoup plus important en ville qu'en zones rurales. Cette perception est due à la représentation de ces zones par rapport à la langue française, qui représente le colonisateur français d'une partie, et à la disponibilité de ressources et de moyens facilitant l'apprentissage, tels que les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les écoles privées, d'autre part.

Nous sommes d'avis que les variables telles que le sexe, le diplôme obtenu et l'expérience professionnelle sont étroitement liées et peuvent avoir une influence sur la créativité des enseignants. En effet, il est important de souligner que la créativité des enseignants peut également varier en fonction du contexte spécifique de chaque région. Les enseignants travaillant dans des zones rurales, par exemple, peuvent être

confrontés à des défis particuliers qui exigent des solutions créatives. Ils peuvent être encouragés à exploiter les ressources locales, à collaborer étroitement avec la communauté et à adapter leurs méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Ainsi, nous constatons que les enseignants ayant une plus grande expérience sont ceux qui développent souvent des compétences et des stratégies pédagogiques qui les motivent à continuer d'enseigner avec passion et engagement. Leur expérience leur permet d'explorer de nouvelles approches et de trouver des solutions créatives pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves.

Identification des méthodes créatives utilisées dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en 4AM

Les résultats obtenus à la question «Que signifie pour vous la notion de «**créativité**» dans le contexte d'enseignement/apprentissage?» nous permet de déceler de multiples avis sur la créativité en classe de FLE, où certains la définissent comme «*l'exploitation maximale des ressources*» pour d'autre «*c'est la capacité d'innover, motiver, inspirer l'apprenant*» et pourrait même être un don naturel; en tout état de cause tous ses avis se résument dans l'idée que la créativité se concrétise par l'innovation, en vue d'apporter des modifications positives qui s'adaptent aux besoins de l'apprenant, éléments central dans le processus enseignement- apprentissage.

Selon les répondants, la mise en œuvre des activités créatives et stimulantes lors de situations d'apprentissage permet aux apprenants de s'engager dans l'acquisition des connaissances. Ces activités créatives offrent aux apprenants une expérience d'apprentissages réels et une opportunité d'action momentanée. En effet, 73,42% des répondants pensent que ces exercices permettent aux apprenants de leur donner envie d'écrire et de lire. Ces activités créatives sont perçues comme ayant un effet d'encouragement collectif, favorisant ainsi l'engagement et la motivation des apprenants. Le pourcentage restant (27,58%) représente divers avis. Il est important de noter que ces avis peuvent différer en fonction des contextes et des expériences individuelles des répondants. Nous présentons les déclarations suivantes à titre d'exemple:

Enseignant A: «*ces exercices permettent à l'apprenant de développer un certains amour envers le français ce qui le pousse à faire plus d'efforts* », Ou encore, la réponse de l'enseignant B: «*ces activités amènent l'élève à améliorer sa capacité, sa réflexion à résoudre des situations problèmes pour pouvoir surmonter des obstacles*». Un autre enseignant C voit que: «*ces activités développent l'esprit critique et une intelligence collective des apprenants*».

Selon les données obtenues à la question: «Quels types d'activités créatives et innovantes mettez-vous en œuvre afin de répondre aux besoins de vos apprenants?», nous pouvons constater que 51,72% des enseignants utilisent des activités ludiques pour encourager les apprenants à exprimer leurs idées. Ces activités ludiques permettent aux élèves de s'engager de manière plus active dans le processus d'apprentissage, tout en favorisant leur créativité et leur expression. D'autre part, 13,79% des répondants ont choisi de présenter des pièces théâtrales en groupe. Cette tranche pense que ce moyen permet aux apprenants de développer leurs compétences en communication, en collaboration et en expressivité. 13,79% des enseignants soulignent encourager leurs apprenants à l'écriture de poèmes et à la rédaction de courtes histoires. Pour ces enseignants l'écriture permet aux apprenants de développer leurs compétences scripturales, tout en stimulant leur créativité et leur imagination. En effet, L'écriture créative est envisageable en lien avec les textes littéraires, les images, les scènes de films et les pièces théâtrales. Dans ce contexte, l'expression « écriture créative » implique que le processus d'écriture se déroule de manière moins contraignante. Les tâches sont souvent axées sur les intérêts des apprenants. On retrouve également cette caractéristique dans les ateliers d'écriture où les apprenants sont en mesure de créer des textes variés, comme des dialogues, des lettres, des contes, des poèmes, etc. Il est évident que l'écriture créative permet aux apprenants de développer leurs compétences d'expression écrite de manière ludique.

Par la suite, nous notons que 20,69% des enseignants ont choisi d'encourager les activités de création numérique. Ces activités permettent aux apprenants de travailler en équipe, de partager leurs connaissances

et de développer leurs compétences en recherche, tout en favorisant leur esprit critique et leur capacité à résoudre des problèmes.

Ces différentes approches soulignent l'importance de diversifier les activités créatives dans le contexte éducatif. En utilisant des méthodes ludiques, des pièces théâtrales, des activités d'écriture et des projets de recherche, les enseignants peuvent stimuler l'engagement et la participation des apprenants [7], tout en favorisant leur créativité et leur développement global. Il est donc essentiel d'explorer différentes approches créatives pour répondre aux besoins et aux intérêts variés des apprenants et pour stimuler leur créativité.

Interrogés sur les outils et les matériaux utilisés lors de situations d'apprentissage pour motiver leurs apprenants dans une classe de FLE, 75,86% des enseignants déclarent utiliser des supports audiovisuels pour attirer l'attention et stimuler la motivation des apprenants. Ces supports permettent de rendre les cours plus interactifs et captivants, favorisant ainsi l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage. Tandis que, 24,13% des enseignants considèrent que les supports pédagogiques tels que le manuel scolaire est utile pour améliorer la compréhension et la mémorisation des apprenants. Selon notre échantillon, cet outil pédagogique offre une structure et un contenu organisé, ce qui peut faciliter l'apprentissage et la consolidation des connaissances.

A la question «Quelles stratégies utilisez-vous pour encourager les élèves à explorer différentes perspectives et à exprimer leur créativité?» la majorité de notre échantillon (75,2 %) est d'avis d'encourager la participation active. L'enseignant doit donner aux apprenants des occasions d'exprimer leur créativité à travers des activités d'écriture, de présentation orale, de création artistique, etc. Cela permet aux élèves de développer leur confiance en eux et de s'exprimer de manière authentique. En outre, un pourcentage de 65,44 % confirme qu'en mettant en place des activités de groupe, des projets collaboratifs, ainsi que le développement de la compétition entre les élèves peut les encourager à prendre des initiatives. 13,79 % des enseignants ont souligné l'importance de récompenser les efforts, tandis que 20,69 %, ont indiqué la valorisation des erreurs. Pour cette tranche, les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage.

Bilan du 2e volet

Ce volet vise principalement à identifier les méthodes créatives utilisées dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère par notre échantillon. D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que les enseignants de notre échantillon ont presque les mêmes perceptions quant au concept de «créativité» dans le contexte d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, la créativité englobe plusieurs aspects tels que l'innovation, la mise à jour des connaissances, la capacité à s'adapter à différentes situations et à apporter des solutions aux problèmes rencontrés. Les réponses des enseignants nous semblent plus ou moins rassurantes puisqu'elles indiquent que les enseignants, dans leur majorité, connaissent le concept.

Sur le plan pratique, 48,27 % des répondants affirment que l'intégration d'activités créatives et motivantes dans le contexte éducatif permet aux apprenants de s'engager et de participer facilement. Ces activités créatives attirent l'attention des apprenants, favorisant ainsi des interactions entre apprenants – enseignant. Cela contribue à une meilleure implication des apprenants dans leur apprentissage. D'autre part, nous avons également constaté que certains (27,58 % des répondants) pensent que ces exercices permettent à l'apprenant de développer un certain amour pour le français, ce qui les pousse à fournir davantage d'efforts. D'autres estiment que ces activités amènent l'apprenant à améliorer sa capacité de résolution de problèmes et à surmonter des obstacles. Certains enseignants soulignent également que les activités créatives favorisent le développement de l'esprit critique et l'exercice d'une intelligence collective [8]. Ces différentes opinions soulignent l'importance de la créativité dans l'enseignement et l'apprentissage. Elles mettent en évidence les diverses façons dont les activités créatives peuvent influencer positivement l'engagement, la motivation et les compétences des apprenants. Il est donc essentiel de prendre en compte ces différentes perspectives lors de la planification et de la mise en œuvre d'activités créatives dans le contexte éducatif.

Ainsi, nous constatons que 51,72 % des enseignants utilisent beaucoup plus les activités ludiques telles que les exercices d'intelligence, compléter des bulles, jeux de puzzle, vire-langue, etc. Ces activités aident à sortir l'apprenant de la routine habituelle et facilitent la compréhension et renforcent la motivation des apprenants. Il ressort que ces méthodes pédagogiques ont un impact positif sur la performance des apprenants dans la classe, leur prise de parole. En outre, pour maintenir la motivation des apprenants, 75,86 % des enseignants utilisent des supports audiovisuels classiques tels que le data-show, des baffes, des images. Ces ressources multimédias (dialogues, vidéos, podcasts, reportages) offrent aux apprenants un environnement immersif qui leur permettent de développer leurs compétences auditives tout en suscitant leur curiosité et en les encourageant à s'exprimer.

Il est intéressant de noter que les enseignants ont des préférences différentes en ce qui concerne les supports utilisés en classe. Certains privilégient les supports audiovisuels pour leur capacité à captiver l'attention des apprenants, tandis que d'autres voient les manuels scolaires comme un outil précieux pour l'apprentissage. Il est important de souligner que l'utilisation de différents types de supports pédagogiques peut être complémentaire et permettre de répondre aux besoins et aux préférences variées des apprenants. En combinant les supports audiovisuels et les manuels scolaires, les enseignants peuvent offrir une expérience d'apprentissage plus riche et diversifiée, favorisant ainsi l'engagement et la compréhension des apprenants. Cependant, nous soulignons l'absence de matériel numérique innovant, tels que le tableau interactif et les tablettes numériques, qui ne sont pas encore généralisés dans toutes les wilayas de l'Algérie.

Nous constatons que chaque enseignant peut avoir sa propre approche et ses propres stratégies pour encourager la créativité des élèves. Il est également essentiel d'adapter ces stratégies en fonction du niveau et des besoins spécifiques des élèves.

Identification des freins des enseignants pour une mise en œuvre optimale de la créativité

Interrogés sur les principaux obstacles rencontrés en classe pour une mise en œuvre optimale de la créativité, 31,03% des enseignants déclarent que la surcharge des classes est un obstacle au développement de l'apprenant. Cette surpopulation peut rendre difficile la gestion individuelle des élèves limitant les interactions et les échanges. De plus, 27,58% pensent que le programme chargé est un frein qui empêche leur créativité. En effet, un programme surchargé peut laisser peu de temps aux enseignants pour utiliser des approches pédagogiques créatives et innovantes, et peut également créer une pression excessive sur les apprenants pour terminer le programme à temps. 24,13% affirment que les apprenants eux-mêmes ne sont pas intéressés et motivés par l'apprentissage du FLE. Enfin, 17,24% des enseignants estiment que le principal problème réside dans le faible niveau des apprenants. Pour eux, il est difficile de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement avancées lorsque les apprenants ont des difficultés de base dans les connaissances et les compétences nécessaires. Il est important de prendre en compte ces obstacles et de trouver des solutions appropriées pour les surmonter. Cela pourrait inclure des stratégies pour réduire la surpopulation des classes, repenser le programme pour permettre plus de flexibilité et de créativité, trouver des moyens d'accroître l'intérêt et la motivation des apprenants, et fournir un soutien supplémentaire pour remédier aux faiblesses des apprenants.

Chaque enseignant est effectivement tenu de suivre un programme établi par le ministère de l'Éducation nationale. A travers la question «Pensez-vous que les programmes imposés par le ministère de l'enseignement peuvent limiter votre liberté de mettre en œuvre des approches plus créatives et innovantes?» nous avons cherché à connaître l'opinion des enseignants quant à l'impact du programme sur leur créativité. Selon les données obtenues, il ressort que 80,75% des enseignants estiment que le respect du programme est leur priorité, en particulier lorsqu'il s'agit de classes d'examen. Ces enseignants font de leur mieux pour être créatifs dans le cadre du programme établi. Ils reconnaissent que suivre le programme est essentiel pour préparer les élèves aux examens et aux évaluations. Cependant, 17,24% des enseignants affirment que le programme scolaire limite leur capacité à innover. Ils considèrent que le programme constitue un vrai obstacle envers les besoins spécifiques des apprenants et les objectifs qu'ils ont pour leur enseignement et leur apprentissage. Ils soulignent la nécessité d'avoir

plus de flexibilité pour répondre aux besoins individuels des élèves et pour encourager l'innovation pédagogique.

Il est à noter que ces résultats mettent en évidence les différentes perspectives des enseignants sur ce sujet. Certains privilégient le respect strict du programme, tandis que d'autres mettent en avant la nécessité d'adaptabilité et d'innovation. Trouver un équilibre entre ces deux aspects peut être un défi, mais cela peut également être une opportunité pour les enseignants de développer leur créativité et d'offrir des expériences d'apprentissage enrichissantes pour leurs apprenants.

Le métier d'enseignant nécessite une certaine marge de manœuvre pour permettre aux enseignants d'adapter leur approche en fonction des besoins et des intérêts de leurs apprenants, tout en respectant les objectifs du programme. Il est donc essentiel que les enseignants soient soutenus dans leurs efforts pour trouver un équilibre entre créativité et respect du programme, afin de favoriser un environnement d'apprentissage dynamique et motivant pour tous les apprenants.

Bilan du 3e volet

Les résultats du dernier volet de notre étude révèlent que les principaux obstacles qui empêchent les enseignants de faire preuve de créativité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage sont les suivants:

1. Surcharge des classes: La surcharge des classes impacte à la fois le niveau des apprenants et la capacité des enseignants à se concentrer et à exprimer leur créativité en classe.

2. Démotivation des apprenants: Certains apprenants ne montrent aucun intérêt ni désir d'apprendre le français, soulignant cette matière comme difficile et ennuyeuse. Cette démotivation constitue un obstacle majeur à la créativité des Enseignants.

3. Le niveau faible des apprenants: Certains enseignants estiment que le principal problème réside dans le faible niveau des apprenants. Ils constatent que la majorité des apprenants ont des difficultés à atteindre un niveau de maîtrise ou de connaissance satisfaisant même jusqu'à la fin du cycle moyen surtout dans les zones rurales.

Par ailleurs, selon les résultats obtenus, 80,75 % des enseignants estiment que le programme n'a pas d'influence négative sur leur créativité. Ils estiment qu'un enseignant motivé peut exploiter les moyens à sa disposition et mettre en œuvre des méthodes innovantes tout en respectant le programme scolaire. Cependant, les 17,2 % restants estiment que le programme limite leur créativité et qu'une formation supplémentaire serait nécessaire pour améliorer leurs performances.

Malgré l'expérience et l'ancienneté de certains enseignants dans le domaine de l'enseignement, il est intéressant de souligner que 100 % d'entre eux expriment le souhait de participer à des formations spécifiques qui les aideraient à développer leurs compétences créatives. Cela souligne l'importance accordée par les enseignants à leur développement professionnel continu et à l'acquisition de nouvelles compétences pédagogiques. Il convient également de souligner que les enseignants reconnaissent l'importance de leur propre développement professionnel continu et expriment le souhait de participer à des formations spécifiques qui les aideraient à améliorer leurs compétences créatives et à surmonter les obstacles liés au niveau faible des apprenants.

Nous confirmons que ces résultats mettent en évidence la nécessité de prendre en compte ces obstacles et de fournir aux enseignants les formations et les ressources nécessaires pour stimuler leur créativité dans le processus de l'enseignement.

Conclusion

Notre recherche a mis en évidence un besoin de renouveler les pratiques pédagogiques en FLE, notamment en favorisant la créativité de l'enseignant. En effet, les résultats montrent que le manque de motivation des apprenants est souvent lié à des activités peu stimulantes. Les résultats montrent que la créativité enseignante peut rendre l'apprentissage plus attrayant et significatif, en favorisant la participation active des élèves et en renforçant leur confiance en eux. Cependant, il est essentiel de tenir compte du niveau des apprenants et de proposer des activités adaptées à leurs besoins spécifiques.

Ainsi, notre étude a montré que le système éducatif algérien, souvent centré sur la transmission de connaissances, freine la créativité tant des enseignants que des apprenants. En effet, l'emploi excessif des manuels scolaires limite l'émergence de pédagogies innovantes et réduit la marge de manœuvre des enseignants pour mettre en œuvre des approches pédagogiques plus créatives et à prendre des risques pour qu'ils se lancent eux-mêmes dans des pédagogies innovantes et des projets créatifs. De surcroît, le manque de formation de notre échantillon à la créativité entrave son développement. Il s'avère que les programmes éducatifs généraux ne prennent pas en compte la créativité et les compétences essentielles pour le monde actuel.

En conséquence, les enseignants peuvent manquer des outils nécessaires pour insérer des méthodes pédagogiques interactives favorisant leur créativité.

En somme, nous pouvons confirmer que la mise en œuvre d'une pédagogie créative, associée à une approche personnalisée, est essentielle pour motiver les apprenants et améliorer leur réussite en FLE. Il est donc recommandé de:

- Mettre en œuvre des dispositifs de formation continues visant à développer la créativité pédagogique des enseignants et à les outiller pour concevoir des séquences d'apprentissage innovantes et motivantes [8].
- Encourager une culture de l'expérimentation en créant un environnement bienveillant où les enseignants se sentent libres d'explorer de nouvelles pratiques pédagogiques créatives sans craindre l'échec.
- Mettre à la disposition des enseignants des ressources, telles qu'une plateforme en ligne regroupant des outils pédagogiques innovants, des exemples de projets réussis et des forums de discussion pour échanger et collaborer.
- Favoriser une approche communicative de l'enseignement en utilisant des documents authentiques, des supports multimédias divers et des activités ludiques pour rendre les apprentissages plus vivants et motivants surtout pour les apprenants des zones rurales.
- Alléger les programmes scolaires afin de permettre aux enseignants de créer des activités mieux adaptés au niveau réel aux besoins et aux rythmes d'apprentissage de chaque apprenant.
- Réduire le nombre d'apprenants par classe pour leur offrir un meilleur encadrement.
- Impliquer les apprenants dans des projets réels, des expérimentations, les inciter à développer un esprit critique à rechercher des solutions innovantes [9].

Bibliographie:

1. SWINERS Jean-Louis, BRIET Jean-Michel, *L'Intelligence créative au-delà du brainstorming*, Maxima, 2004.
2. Sternberg et Lubart Sternberg R. J. & Lubart T. *Investing in Creativity*, *American Psychologist*, 1996, 51(7), pp. 677-688.
3. KEN, ROBINSON, *La créativité: pourquoi et comment?* (2013). Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=4u9Yz3lfeUw> [consulté le 09.01.2025].
4. ROBINSON, K. *Changing Education Paradigms*, 2011. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=e1LRrVYb8IE> [consulté le 12.01.2025].
5. ROBINSON, K. *Révolutionnez l'éducation*, 2010. Disponible: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution?language=fr [consulté le 09.01.2025]
6. *Conseil de l'Europe, cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2005, pp. 41.
7. *Coopérer au sein d'un groupe*, 2015. Disponible: https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_cooperation.pdf [consulté le 14.01.2025].
8. *Pourquoi-développer la pensée créative dans l'éducation*, 2016. Disponible: <https://www.explorationpedagogique.com> [Consulté le 14.01.2025].
9. GARCZYNSKA, V. *Explorations pédagogiques d'une prof de SES*, 2016. Disponible: <https://www.explorationpedagogique.com> [consulté le 14.01.2025].

ANNEXE. Questionnaire destiné aux enseignants de français de 4AM.

Dans le cadre d'une recherche intitulée: «**LA CREATIVITE DE L'ENSEIGNANT COMME FACTEUR MOTIVATIONNEL EN CLASSE DE FLE: ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DE 4 EME ANNEE MOYENNE**», nous vous prions de bien vouloir chers /chers collègues répondre à ce questionnaire avec autant de précision que possible (Les données recueillis seront tenues confidentielles).

I. Données socioprofessionnelles

- Genre: homme femme
- Diplôme
- Expérience d'enseignement en année
- Etablissement de rattachement

II. Identification des méthodes créatives utilisées dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en 4AM

1. Que signifie pour vous la notion de «**créativité**» dans le contexte d'enseignement / apprentissage?
2. Selon vous, la mise en œuvre des activités créatives et stimulantes lors de situations d'apprentissage permet de:
 - Engager les apprenants dans des processus d'acquisition de connaissances en les impliquant dans des activités d'apprentissage créatifs et stimulants.
 - Donner aux élèves le goût de lire, d'écrire et d'apprendre le français
 - Encourager les élèves à explorer des sujets de manière holistique et créative.
 - Autres
3. Quels types d'activités créatives et innovantes mettez –vous en œuvre afin de répondre aux besoins de vos apprenants ?
 - Proposer des activités d'improvisation
 - Proposer des activités de simulation
 - Organiser des ateliers d'écriture créative
 - Mettre en place des activités théâtrales
 - Intégrer des activités de création numérique (créer des vidéos, des animations, des présentations ou des projets multimédias)
 - Autres
4. Selon vous, quels sont les outils et les matériaux utilisés lors de situations d'apprentissage pour motiver vos apprenants dans une classe de FLE ?
 - Les tableaux interactifs
 - Les livres électroniques
 - Supports audiovisuels
 - Supports pédagogique
 - Autres
5. Quelles stratégies utilisez-vous pour encourager les élèves à explorer différentes perspectives et à exprimer leur créativité ?
 - Encourager la participation active
 - Favoriser la diversité des supports
 - Promouvoir le travail coopératif
 - Valoriser les erreurs
 - Récompenser les efforts
 - Responsabiliser l'apprenant

III. Identification des freins des enseignants pour une mise en œuvre optimale de la créativité

1. Quels sont pour vous les principaux obstacles rencontrés en classe pour une mise en œuvre optimale de la créativité?

- L'efficience des outils
- La surcharge des classes
- Le programme scolaire
- Démotivation des apprenants
- Manque de formation continue
- Autres

2. Pensez-vous que les programmes imposés par le ministère de l'enseignement peuvent limiter votre liberté de mettre en œuvre des approches plus créatives et innovantes.

- Oui
 - Non
- Pourquoi?

3. Souhaitez-vous suivre des formations spécifiques orientées sur la créativité et l'innovation dans le processus d'enseignement-apprentissage au profit des enseignants ?

- Oui
- Non

Merci de votre collaboration!

A propos des auteures:

Fouzia BENAOUALI, docteur en didactique du français langue étrangère(FLE), Maitre de conférences au department de français de l'Université de Tissemsilt.

ORCID: 0009-0005-5237-7592

E-mail: benaouali.fouzia@univ-tissemsilt.dz

Yasmine ADIB, professeure en didactique du français langue étrangère. Tissemsilt University, Algeria.

ORCID: 0009-0004-6490-9712

E-mail: adibyasmine@yahoo.fr

Soumis: 16.01.2025

CZU: 37.015.3:159.944.4

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_17](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_17)

PSYCHO-PEDAGOGICAL FACTORS AND PRINCIPLES FOR STRESS MANAGEMENT SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*Maria-Gabriela ILISIE,**”Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău*

The article presents the psycho-pedagogical factors and principles of managing the professional stress of teachers in the educational process. The analysis of specialized literature demonstrates that there are stressful factors that influence the professional activity of teachers. In the given context, there are several types of stress: the stress produced by the education process, the stress from the parent’s attitude, the stress from the class of students. The normative framework of professional stress management is based on psycho-pedagogical principles, especially the principles of practical pedagogy, which foresee certain actions undertaken in the relationship between the teacher and the actors involved in the educational process.

Keywords: *factors, psycho-pedagogical principles, stress, teacher, educational process, relationship, communication.*

FACTORI ȘI PRINCIPII PSIHOPEdagogICE DE GESTIONARE A SITUAȚIILOR DE STRES ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Articolul prezintă factorii și principiile psihopedagogice de gestionare a stresului profesional al cadrelor didactice în procesul educațional. Analiza literaturii de specialitate demonstrează că există factori stresori care influențează activitatea profesională a cadrelor didactice. În contextul dat, se prezintă mai multe tipuri de stres: stresul produs de procesul de învățământ, stresul provenit din atitudinea părintelui, stresul din clasa de elevi. Cadrul normativ al gestionării stresului profesional are la bază principiile psihopedagogice, mai ales, principiile de pedagogie practică, care prevăd anumite acțiuni întreprinse în relaționarea profesorului și a actorilor implicați în procesul educațional.

Cuvinte-cheie: *factori, principii psihopedagogice, stres, profesor, proces educațional, relație, comunicare.*

Introduction

There are also other stressful factors of the teaching staff that are highlighted in the specialized literature, such as managing the relationship with the problematic students, with the students’ parents and with other teaching and managerial staff. This proves to us that stress is permanent in the professional and the personal activity, a fact that leads the teachers to identify effective stress management strategies, which are vital for them.

The stress produced by the educational process can turn into a stressor. Specialists in the field have identified a number of factors that, if mismanaged, can cause stress at work: participation in lessons, the student’s involvement in various classroom activities, the quality of manuals or other informational resources, the type of learning required (mechanical or logical memorization), the level of difficulty and the size of homework, the evaluation system, school motivation, etc. [appud 14, p. 139]. For example, if the student has not completed his homework tasks, his/her participation in the lesson can cause stress for both the student and the teacher. Therefore, the teacher must take into account these situations when developing the contents for that lesson. Textbook quality can make learning difficult and requires more effort from the student. In this case, the teacher may have stressful situations, because this fact would contribute to difficulties in the learning process. Another reason would be the evaluation system which would create certain difficulties and contribute to diminishing the students’ motivation to learn. Because of its finalizing role, assessment causes stress in the learning process.

The stress that comes from the parent’s attitude, analyzed by the researchers, causes stress to both the student and the teacher. Author S. Ciocotti has shown that this pressure can appear quite early in children’s lives. [Appendix 3, p. 139]. Later, in school or kindergarten, the parent can be a stressor through another

perspective: unrealistic expectations. The student has a self-image provided by the parents and the situation can be completely different at school. The teaching staff must keep in constant contact with the parents to ensure that the student has a positive, stimulating, but not exhausting climate on their part [apud 14, p. 139].

The stress in the classroom is another stressor. Researcher K. Burgess et al. state that non-aggressive students, especially those who can be described as socially cautious and withdrawn, may perceive interpersonal situations, such as integration into a group, as stressful and anxiety-producing. From this perspective, integration into the social group of the class can bring a great amount of stress in the child's life [apud 2, p. 139]. This fact also causes stress to the teacher, who must manage the situation in the classroom and the relationship with the respective student's parents.

Concept and argument

The author C. Mironov analyzes several models of professionalism and identifies two of them, which are at opposite poles [10, p. 46]: Model A – *regulated by professionalism* and Model B – *free from professionalism*, both focusing on the following components: *character, profession, professionalism and professional standards*. The axis defined in these models, regulation, standardization, which offers freedom, openness, non-standardization, generates the question: *What kind of model would the teacher identify in the professional activity regarding the management of occupational stress and what managerial communication resources would the teaching staff need for managing stress in professional and personal activity?*

Eminently, an important step in managing the occupational stress of teachers is the rethinking of the set of professional skills required by them and the entire professional development program and professional development curriculum, which requires systemic changes targeting aspects of the educational policy in the field of professional development, the general concept and contents of professional development, institutional structures and their way of functioning, according to the pedagogical model of managing the occupational stress of teachers, which assumes new purposes in the professional development of the teaching staff.

Results and discussion

In the investigations analyzed with reference to the management of stress among teachers, their authors have systematized various principles of practical pedagogy, which are the basis of the model of managing the occupational stress of teachers [13].

In the specialized literature, we have identified the most significant principles for our research:

A first principle would be *the principle of personalizing the relationship*, which implies the closeness of the relationship teacher-teacher, teacher-student, teacher-manager, teacher-parent, etc., which contributes to diminishing the limits of behavior at an internal and external level. The relationship between two educational subjects must be open, based on mutual trust, which would reduce or avoid the occurrence of tense situations within the professional activity. The author R. Dawson presents cases of personalizing the relationship in conferences through different gestures: shaking hands and the way to introduce yourself to the guests. People are impressed by this personalization that even the most demanding hesitate to create certain problems during organized events [5]. When you want someone to listen to what you say, you need to personalize the relationship, so that this person can trust you. People who relate more to each other are more open, interact more, know how to get closer to other people and have more trust in that person [13, p. 47-49]. The personalization of the relationship allows the efficient management of stressful situations that arise in the institution at the level of the student class, at the level of colleagues, at the level of administration, etc., but at the same time the teaching staff protects themselves from serious behaviors inside the institution and from outside the institution.

The principle of empathy represents the knowledge of the other, the understanding of needs, fears, needs, desires, which contribute to the successful solution of problems arising in professional activity [13, p. 51].

Trust and honesty are two essential components in establishing relationship between people. In the given

context, we can talk about the principle of the interlocutor's trust towards us. *The principle of trust* also starts from the idea that people will perceive you better and have a better opinion of you if you are honest [13, p. 59-61]. The author G. Kohlrieser talks about the mission of a secure base, which provides a sense of protection and safety, something that helps us focus on the issues that send us to performance and success [8].

The principle of creating a connection with the others has an important role in the formation of the relationship and of the behaviour with other people. G. Kohlrieser mentions that problem solving is the ability to create an emotional connection [apud 13, p. 55-56].

The principle of coherence between verbal communication and non-verbal communication: within the professional activity there are several types of communication, but the biggest influence is the verbal-non-verbal communication axis. The specialized literature analyzes verbal communication more, and non-verbal communication less. In the given context, we highlight the most important channels of non-verbal communication: eye language (visual contact), body language (gestures, movements, posture), physical contact and space [13, p. 69-70]. Authors S. Hybels, R. Weaver, and J. DeVito present the important elements of the relationship that verbal communication establishes and nonverbal communication records:

- non-verbal communication is meant to emphasize the verbal one; thus, the teacher can reinforce the importance of a certain part of the message from what he/she conveys during the lessons through mime or gesture elements;
- non-verbal communication can complement the message sent verbally;
- non-verbal communication repeats or updates the meaning of verbal communication;
- elements of non-verbal communication can replace aspects of verbal communication (for example, when the teacher indicates to the interlocutor what to do through a gesture) [6, 7].

The principle of active listening focuses on both presentation and listening as a whole. D. G. Myers mentions that: “active, verbalized participation in the discussion produces more changes in attitude than passive listening.... People's minds are not blank slates on which the sender can write what he wants, what people think in response to which gives it to the message is crucial” [11, p. 290]. The teacher is a good speaker and, at the same time, a good listener, knowing how to listen to the interlocutor. In this way listening is as important as transmitting information.

Raymond S. Ross develops a listening analysis model comprising four steps [15]:

Step 1: sensation, which is a resultant of several analyzers (visual, auditory, etc.). The given author mentions the barriers that act at the level of this first step: different types of noises, reception defects, fatigue, other elements in the sensory field that distract attention, transmission defects (problems at the transmitter level), etc.

Step 2: interpretation, which aims to assign meaning to what we have heard.

Step 3: comprehension requires, in addition to interpretation, a critical evaluation of what was heard.

Step 4: the answer, which can have several variations: we listen to understand, we listen to retain, we listen to analyze and evaluate content and we listen to develop relationships (empathic listening). Thus, the teachers actively listens and reconciles the people around them.

The principle of educational conflict management is about something more than just conflict resolution. As a result of participating in and managing a conflict, participants develop new cognitive and affective acquisitions. The analysis of specialized literature indicates four major types of conflict:

- the goal-conflict that occurs when one person wants different results compared to another;
- cognitive conflict, based on contradicting ideas or opinions of others regarding a certain phenomenon;
- affective conflict, which occurs when a person or a group has feelings or emotions incompatible with those of others;
- behavioral conflict, which occurs when a person or a group does something that is unacceptable for others [13, p. 135].

For an effective conflict management, the teacher needs not only information about the types of conflict that can occur, but also has to know what needs a person has during the conflict. Thus, the teacher will be able to find the necessary resources to resolve the conflict in question.

The principle of mentoring and coaching aims at different complex roles of teaching staff, to offer them options for cognitive and social development in their professional activity. In the research and practice of the last years, *mentoring and coaching activities* are emphasized. In the educational process the concept of mentoring has a more important meaning than the concept of coaching. Researcher G. Pânișoară emphasizes that the person who is integrated into the organization through mentoring and coaching, gains immediate access to the experience and professional perspective of his mentor, regarding the development of action techniques adapted to concrete situations, as well as improving personal capacities and abilities or personality traits [12]. Studies in the field demonstrate positive developments due to the implementation of mentoring and coaching programs. *Mentoring* describes a special relationship between a more experienced person, able to provide support, and a beginner. *Coaching* is governed by the idea of being coached, where the important aspect is focusing on performance, success. According to the author O. Devillard, coaching must cover three aspects: coaching for solving (aimed at overcoming a difficulty), coaching for development (tracks progress in a certain direction: support, maintenance, etc.) and strategic coaching (presupposes the development an evolution plan) [1].

The principle of meritocracy and transparency aims at the evaluations, selections and hierarchies obtained in professional life [4, pp. 224-226]. The activity of the teaching staff is related to quality criteria in all its achievements. Teachers obtain qualifications and they are promoted, sanctioned, criticized based on indicators, descriptors, values, which gives the respective principle a fundamental role in the professional activity of teachers.

By *meritocracy* we understand to publicly recognize the advance or merit that a teacher receives at a given time. This principle contributes to increasing the motivation of the teacher, to value stimulation, to the creation of a sociocultural and value climate, where everyone takes their rightful place [adaptation after 4, p. 226]. The author C. Cucuș mentions that merit is not an inheritance that is passed on as such, but a non-transmissible asset, which is earned personally through one's own effort, which is waiting to be valued by those around it through transparent and fair procedures [4, p. 226]. Meritocracy is also addressed by the author M. Manolescu, who approaches the given concept at different levels and finds that the continuous training of teaching staff through accredited programs represents the first achievement in Romania (2000-2010) of promoting teachers in this sense. The researcher mentions that the creation of the National Center for Pre-University Education Personnel Training (2001) proved to be effective, it positioned the training of teaching staff at a new, higher stage, in accordance with modern ideas of professionalizing the teaching career [9, pp. 325-326].

The principle of strengthening and highlighting the performances of teachers aims at the appreciation of each person, who contributes to their motivation and to the reduction of stressful situations in the activity of the educational institution. The researcher C. Cucuș emphasizes the need to admit a system of awards in the school that would be in agreement with the need to restructure an incentive framework and meritocratic ethos in which everyone is aware of the value or rank of each employee [4, p. 226]. The teachers' performances need to be valued, both those obtained at a high level (obtaining the second, first, higher teaching degree, obtaining the scientific title of doctor, obtaining the status of national and international trainer, national and international mentor, etc.), and the performances obtained at local and institutional level as well (organization of activities within the decade of the subject he/she teaches, organization of volunteer activities with students, obtaining the status of local and institutional trainer, local institutional mentor, etc.).

Conclusions

In the context of the analyzed principles, we conclude that the management of the occupational stress of teachers directly aims at the correlation of these principles in the professional activity and the identification of the specific elements of each tense situation that has arisen, the application of these principles at a particular and general level, at a procedural level, in order to achieve the expected results in the educational institution.

The stress factors among teachers undoubtedly imply a level of respect between the parties involved in the education process.

Bibliography:

1. ANGEL, P., AMAR, P., DEVIENNE, E., TENCÉ, J. *Dicționar de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective*. Iași: Polirom, 2008. 476 p. ISBN 978-973-46-1046-4
2. BURGESS, K., WOJSLAWOWICZ, J., RUBIN, K., ROSE-KRASNRR, L., BOOTH-LA FORCE, C. „*Social Information Processing and Coping Strategies of Shy/Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter?*”, *Child Dev*, 77 (2), martie-aprilie 2006, pp. 371-383.
3. CIOCOTTI, S. *150 de experimente în psihologie pentru cunoașterea celuilalt*. Iași: Polirom, 2007. 360 p. ISBN 978-973-46-0767-9.
4. CUCOȘ, C. *Filosofia educației: statut, dimensiuni, configurări*. Iași: Polirom, 2022. 273 p. ISBN 978-973-46-9234-7.
5. DAWSON, R. *Secretele persuasiunii. Cum să vinzi orice oricui*. Iași: Polirom, 2006. 304 p. ISBN 973-46-0291-8.
6. DeVito, J. *Human Communication. The Basic Course*. New York: Harper ∞ Row Inc., ediția a IV-a, 1988. 485 p. ISBN 0060416084, 9780060416089.
7. HYBELS, S., WEAVER, R. *Communicating Effectively*. New York: Random House, ediția a II-a, 1989. 431 p. ISBN 0394374223, 9780394374222.
8. KOHLRIESER, G. *Soluționarea conflictelor și creșterea performanței*. Iași: Polirom, 2007. 392 p. ISBN 9789734606283.
9. MANOLESCU, M. *Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea*. București: Editura Universitară, 2019. 416 p. ISBN 978-606-28-0877-8.
10. MIRONOV, C. *Profesionalizarea carierei didactice universitare: repere pentru dezvoltarea competențelor didactice și psihopedagogice*. București: Editura Universității din București, 2017. 283 p. ISBN 978-606-16-0881-237.
11. MYERS, D. G. *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill Publishing Company, ediția a X-a, 2009. 768 p. ISBN 10: 9780073370668, ISBN 13: 978-73370668.
12. PÂNIȘOARĂ, G. *Integrarea în organizații. Pași spre un management de succes*. Iași: Polirom, 2006. 232 p. ISBN 973-46-0553-4.
13. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, ediția a II-a, 2015. 245 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
14. PÂNIȘOARĂ, O. *Ghidul profesorului*. Iași: Editura Polirom, 2017. 255 p. ISBN 978-973-46-6698-0.
15. ROSS, Raymond S. S. *Speech communication: Fundamentals and Practice*. New Jersey: Prentice Hall, 1986. 401 p. ISBN 978-0138275365.

Data about the author:

Maria-Gabriela ILISIE, PhD student, Educational Sciences Doctoral School, “Ion Creangă” State Pedagogical University in Chișinău, Republic of Moldova.

ORCID: 0000-0002-8166-4858

E-mail: gabriela_ilisie@yahoo.com

Presented: 10.01.2025

CZU: 37.013.43:398.3

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_18](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_18)

FORMAREA IDENTITĂȚII CULTURALE A ELEVILOR PRIN VALORIFICAREA TRADIȚIILOR ROMÂNEȘTI

Constantin ȘCHIOPU,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Aurelia FOLEA,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

În articol este abordată problema formării la elevi a identității culturale prin valorificarea tradițiilor românești. Inițial este actualizat conceptul de tradiție prin analiza mai multor definiții ale acestuia, ce aparțin unor reputați cercetători: Eric Hobsbawm, Terence Ranger, Edward Shils, Clifford Geertz, Ion Ghinoiu, Mihai Pop, Adrian Fochi ș.a. Ulterior, se insistă asupra criteriilor de clasificare și a varietății tradițiilor românești. În contextul unei lumi/societăți globalizate, în care influențele culturale externe sunt tot mai puternice este esențial ca școlile să joace un rol activ în promovarea culturii naționale și locale. Valorificarea tradițiilor populare în școli reprezintă un demers esențial, contribuind la păstrarea și promovarea moștenirii culturale naționale. Autorii propun un șir de activități didactice și extrașcolare prin care se urmărește cunoașterea de către elevi a tradițiilor naționale, practicarea acestora în diverse situații de instruire.

Cuvinte-cheie: *identitate culturală, tradiții, formare, elevi, profesor, activități didactice.*

FORMING STUDENTS' CULTURAL IDENTITY THROUGH VALORIZING ROMANIAN TRADITIONS

The article addresses the issue of shaping students' cultural identity by leveraging Romanian traditions. Initially, the concept of tradition is updated through an analysis of several definitions provided by renowned researchers: Eric Hobsbawm, Terence Ranger, Edward Shils, Clifford Geertz, Ion Ghinoiu, Mihai Pop, Adrian Fochi, etc. Subsequently, the emphasis is placed on the classification criteria and the diversity of Romanian traditions. In the context of a globalized world/society, where external cultural influences are increasingly strong, it is essential for schools to play an active role in promoting both national and local culture. Leveraging folk traditions in schools represents an essential endeavor, contributing to the preservation and promotion of the national cultural heritage. The authors propose a series of didactic and extracurricular activities aimed at familiarizing students with national traditions and practicing them in various educational settings.

Keywords: *cultural identity, traditions, formation, students, teacher, didactic activities.*

Introducere

S-ar părea că în epoca și în societatea modernă în care trăim, caracterizate printr-o dezvoltare rapidă a tehnologiilor digitale (internet, inteligență artificială, blockchain etc.), prin automatizarea și robotizarea industriei, serviciilor, prin accesibilitatea globală a informației datorită internetului și dispozitivelor mobile, prin globalizare și trecerea de la o economie industrială la una bazată pe inovație și informație, existența și valorificarea tradițiilor nu ar mai fi necesare, utile și importante. Cu toate acestea, omenirea, modificându-și modul de organizare a vieții, rămâne legată de tradițiile ancestrale, care, de fapt, sunt garantul perpetuării unor norme de comportament moștenite, indispensabile într-o perioadă de criză profundă, pe care o traversează civilizația în tentativa ei de a rezolva probleme ce țin de guvernanta globală, de ocrotirea mediului înconjurător sau de relațiile dintre oameni. Având un potențial enorm în ceea ce privește cristalizarea facultăților civice ale personalității, cultivarea calităților morale și umane ale acesteia, tradițiile, obiceiurile, credințele orientează experiența umană, asigură supraviețuirea și funcționalitatea colectivității, implicit, a individului. Din momentul nașterii, ca membru al familiei, copilul se află sub influența unor tradiții, obiceiuri, credințe, norme. Pe parcursul vieții, el începe să le asimileze, să le evalueze, să le accepte ori să le

respingă, exprimându-și astfel atitudinea față de ele. Înzestrat cu conștiință, omul dobândește, prin aceasta, capacitatea de „a fi în lume prin devenire într-o ființă” [1]. Anume această esență a sa ca ființă - a fi în devenire, determină caracterul specific uman al educației ca act, proces și activitate ce se realizează prin valori și pentru valori, într-un spațiu educațional (formal sau nonformal), având drept rezultat schimbarea ființei umane, în sensul că „omul devine (=educație) om (=finalitate) prin capacitatea sa congenitală de a formula noi și noi atitudini despre sine și despre lumea din afara, totalitatea acestor atitudini reprezentând conștiința sa, considerată cea mai generală finalitate a educației” [2, p. 15]. Cât privește conștiința identității, în general, și a identității etnice, implicit, culturale, în particular, ea este strâns legată de conștiința valorilor imanente care și definesc individul/grupul social, națiunea. Privite din această perspectivă, tradițiile populare, transmise din tată în fiu, din generație în generație, sunt o sursă inepuizabilă de formare la elevi a propriei identități și nu în ultimul rând a celei culturale.

Definirea conceptului de tradiție

Conceptul „tradiție”, de origine latină (*traditio = transmit*), desemna inițial acțiunea de a transmite, de a comunica. În *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, articolul lexicografic păstrează sensul original al cuvântului în cauză, cel de „a transmite”: un „ansamblu de concepții, de obiceiuri, de datini și de credințe care se statornicesc istoricește în cadrul unor grupuri sociale sau naționale și care se transmit (prin viu grai) din generație în generație, constituind pentru fiecare grup social trăsătura lui specifică; informație (reală sau legendară) privitoare la fapte ori evenimente din trecut, transmisă oral de-a lungul timpului” [3, p. 1101].

O definiție a conceptului de tradiție este oferită și de Ioan Alexandru și anume: „...un complex de valori, norme, practici și credințe ce se transmit de-a lungul timpului într-o comunitate, conferindu-i continuitate, identitate culturală și un mod specific de raportare la lume [4, p. 21].

După cum lesne se poate de observat, autorul insistă asupra caracterului dinamic și identitar al tradiției, subliniind rolul acesteia de liant între trecut, prezent și viitor. O altă abordare a termenului de tradiție o atestăm în lucrările cercetătorului Valeriu Capcelea, care, inițial, susține că „tentativele savanților de a crea o teorie a tradiției nu s-au soldat cu apariția unor curente speciale în investigarea lor, deși au apărut o serie de monografii și culegeri colective, care, în principiu, n-au rezolvat problemele vizate” [5, pp. 12-13], că există „o tentativă greșită de a substitui categoria „tradiție” unor noțiuni care dispun de o anumită independență și care soluționează o serie de probleme, însă nu au nimic comun cu tradiția: „inovație”, „continuitate”, „traducere”, „epigonism” etc.” [5, p. 13].

În continuare, autorul citat afirmă că „în încercarea de a defini conceptul de tradiție, este necesar, mai întâi de toate, să înțelegem, pentru sine, care este raza de acțiune a acestor categorii și zona de corelație a lor cu sfera ce aparține tradiției în mod plener, în calitatea sa de categorie independentă” [5, p. 13]. Considerând că abordarea pluralistă este eclectică, recunoscând prioritatea principiului structural-funcțional într-o analiză sistemică, V. Capcelea definește tradiția ca „un sistem de idei, legi nescrise, norme de conduită, o totalitate de concepții ce s-au cristalizat în mod istoric, ce se transmit din generație în generație, asigurând continuitatea și identitatea culturală a unei comunități” [5, p. 15].

În încercarea de a defini conceptul de tradiție, Constantin Eretescu insistă asupra rolului tradiției atât în conservarea patrimoniului cultural, cât și în consolidarea unității sociale a comunității. În această ordine de idei, el susține: „Tradiția este suma valorilor spirituale și materiale, a normelor și obiceiurilor moștenite de la strămoși, care contribuie la menținerea coeziunii grupului și la asigurarea continuității sale istorice” [6, p. 87].

Un alt etnolog, Ion Ghinoiu, își construiește definiția sa pe conceptele „continuitate culturală”, „funcție socială”. Astfel, potrivit cercetătorului român, „tradițiile populare reprezintă un ansamblu de norme, obiceiuri și practici transmise pe cale orală sau prin imitație, care reflectă modul de viață, credințele și valorile unei comunități, păstrând legătura dintre generații și întreținând identitatea culturală a grupului” [7].

O serie de alți cercetători-etnologi consideră tradițiile drept „practici sociale care, deși apar ca vechi și ancorate în trecut, sunt adesea inventate sau reinterpretate pentru a răspunde nevoilor actuale ori utilizate pentru a întări identitatea națională sau culturală” [8], „legătură viu perpetuată între trecut și prezent, implicând transmiterea de valori, credințe și practici care sunt acceptate și perpetuate de comunități [9], „seturi simbolice de comportamente și norme transmise în comunități, care oferă sens vieții și răspunsuri la între-

bărilor fundamentale ale existenței” [10], „modele stabilite de acțiuni și credințe care sunt menținute de-a lungul timpului, dar care sunt supuse reinterpretării în contextul modernității reflexive” [11].

Din multitudinea de definiții ale tradiției, majoritatea având în comun mai multe aspecte, cel de „a transmite” fiind prioritar, reținem abordarea din perspectivă simbolică a lui Clifford Geertz, ce are la bază explorarea semnificației culturale pe care tradițiile o oferă societăților, precum și definiția lui Anthony Giddens, în care atestăm substituirea conceptului „tradiții” cu termenul „modele”. Opinia lui Anthony Giddens este destul de provocatoare, amintindu-ne de teoria arhetipurilor lui Carl Gustav Jung (potrivit acestuia, arhetipurile nu sunt altceva decât niște modele universale de gândire, imagini și comportamente care formează structura fundamentală a inconștientului colectiv) [12], precum și de afirmația lui M. Eliade că tradițiile sunt mai mult decât simple practici sau obiceiuri, că ele sunt moduri de actualizare a miturilor și arhetipurilor fondatoare. În lucrarea sa „Mitul eternei reîntoarceri”, M. Eliade explică faptul că prin ritualuri și tradiții, oamenii re trăiesc un timp sacru, un timp originar al creației: „Prin tradiții și ritualuri, omul reface simbolic evenimentele primordiale, reîntorcându-se la un timp mitic, în care zeii sau eroii culturali au instituit ordinea lumii” [13, pp. 34].

Totodată, M. Eliade considera că tradițiile, în special cele cu caracter religios, sunt mijloace prin care oamenii reușesc să se reconecteze cu sacrul, că această reconectare este un mod de a păstra ordinea cosmică și de a conferi sens existenței. Sacrul, conform lui Eliade, este strâns legat de arhetipuri, care sunt tipare fundamentale ce structurează experiența umană. În lucrarea citată, M. Eliade concluzionează că multe tradiții populare sunt manifestări ale unor arhetipuri fundamentale. Ritualurile de Anul Nou, de exemplu, sunt văzute de M. Eliade, ca o recreare simbolică a lumii, similară cu actul cosmogonic inițial, iar eroul în mitologie și în tradițiile populare reprezintă arhetipul transformării și al luptei cu haosul.

Tradițiile: criterii de clasificare și varietăți

Foarte diverse ca formă, tematică, mod de manifestare, arie de reflectare (culturală, istorică, geografică etc.), tradițiile sunt legate de istoria și geografia colectivității, de viața ei social-culturală, de ciclurile naturale, de anotimpuri, de momentele semnificative din viața individului (nașterea, căsătoria, trecerea în neființă) etc. Pornind de la acest fapt, mai mulți etnologi români au propus o serie de clasificări ale tradițiilor. Astfel, etnologul Ion Ghinoiu a insistat asupra următoarelor criterii și tradiții asociate:

- după timp: a) obiceiuri calendaristice, legate de săbătorile religioase și de calendarul popular (plugușorul, colinda, paparuda etc.); b) obiceiuri ciclice – repetate la anumite intervale, precum solstițiile, echinocțiile sau momentele de tranziție dintre anotimpuri;

- după spațiu: a) obiceiuri comunitare, practicate de întreaga comunitate într-un spațiu comun (hora satului, nunțile); b) obiceiuri familiale, desfășurate în cadrul restrâns al familiei (ritualurile legate de naștere, înmormântare);

- după actori: a) obiceiuri colective, în care participă un grup mare de oameni, cu roluri bine stabilite (ex. jocurile de călușari, alaiurile de nuntă; b) obiceiuri individuale, practicate de o persoană sau de un număr redus de participanți (jurămintele, rugăciunile individuale);

- după funcții: a) magică (tradițiile având scopul de a influența forțele naturii sau destinul, precum descântecele, paparuda ș.a.); b) socială, la care sunt raportate tradițiile ce întăresc coeziunea grupului (claca, șezătorile); c) ritualică – tradițiile ce marchează momentele importante din viața omului (botezul, nunta); d) ludică – tradițiile care implică jocuri și distracție (mascaradele din timpul carnavalurilor);

- după ocazia desfășurării: a) obiceiuri de trecere, care marchează tranziții importante din viața omului (nașterea, căsătoria, moartea); b) obiceiuri sezoniere, asociate cu anotimpurile și activitățile agricole [7, 137].

Clasificarea lui Ion Ghinoiu oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra diversității și funcționalității tradițiilor românești, punând accent pe legătura lor cu natura, viața socială și credințele comunității.

Referindu-se la tradițiile românești, la diversitatea, funcțiile și rolul acestora în viața indivizilor și a colectivității, M. Pop afirma că „în cultura noastră tradițională, obiceiurile, în totalitatea lor, cele pe care folcloriștii le-au numit calendaristice sau de peste an, împreună cu cele pe care le-au numit ale vieții de familie, formează un sistem de complexe interrelații, un sistem corelat cu viața omului, cu viața neamului ca celulă fundamentală a societății noastre tradiționale, cu viața comunităților mai mici sau mai mari, locale

sau regionale/ Sistemul este corelat la normele care organizează această viață, la regulile de conviețuire socială, la regulile după care omul își organizează, prin muncă, raporturile lui cu natura” [14, p. 7-8]. În lucrarea citată, etnograful român prezintă o clasificare a obiceiurilor tradiționale românești din perspectivă calendaristică, numite și sezoniere și familială, legate de momente importante ale vieții (naștere, nuntă, moarte) [14, p. 42-178].

Din prima categorie fac parte tradițiile legate de cele patru anotimpuri, autorul insistând asupra semnificațiilor, scenariului, funcțiilor tuturor obiceiurilor românești, care se mai practică până în prezent, cum ar fi: colindatul jocurile mimice de Anul Nou (turca, bourița și cerbul, brezaia, apra, cămila, cerbuțul, malanca etc.), plugușorul, semănatul, viclemul, teatrul popular (Irozii, Jienii, Haiducii) și altele. Cât privește sărbătorile de primăvară, M. Pop face referință la acelea care, potrivit afirmației sale, „marchează diferitele etape în desfășurarea vieții satești și sunt legate de sărbătorile mai importante ale ciclului calendaristic de primăvară” [14, p. 99]: Lăsatul Secului, Vergelul, Strigarea peste sat, Sărbătoarea Junilor, Arminderi, Sâmbra oilor / Alesul, Călușul, Zânzienile sau Drăgaica. Dincolo de varietatea de obiceiuri/tradiții descrise de M. Pop, trebuie să remarcăm faptul că acelea de vară și de toamnă nu se regăsesc în studiul autorului. Totuși câteva dintre acestea (paprudele, caloianul, sărbătoarea terminării secerișului) sunt analizate de cercetător în contextul genericului „Obiceiuri legate de date fixe”.

Cea de-a doua categorie din clasificarea lui M. Pop vizează obiceiurile ce marchează momentele importante din viața omului. Aceste rituri și ceremonii de trecere, după opinia lui Arnold Van Gennep, „însoțesc orice schimbare de loc, de stare, de situație socială ori de vârstă. Ele comportă, în chip regulat, trei stadii: al despărțirii, al așteptării și al integrării în noul loc” [14, p. 143]. În funcție de aceste trei etape existențiale, M. Pop împarte obiceiurile în trei grupe, legate de: naștere (ceremonialul popular al primei băi a nou-născutului, cumetria), căsătorie (trecerea la starea de flăcău de însurat sau de fată de măritat, logodna, chemarea la nuntă, împodobirea bradului, fedeleșul, bărbieritul mirelui, nunta propriu-zisă etc.), moarte (scăldatul și gătitul mortului, înmormântarea-nuntă, priveghiul, bocetul, pomenirea mortului etc.).

Un alt etnolog român, Adrian Fochi, în lucrarea sa „Datini și eresuri populare de la sfârșitul secolului al XIX-lea: Răspunsuri la chestionarele lui Nicolae Densușianu”, a realizat o clasificare detaliată a tradițiilor populare românești, structurându-le în funcție de diverse criterii, precum: funcția socială și culturală, originea și vechimea, distribuția geografică. În funcție de aceste criterii, autorul grupează tradițiile și obiceiurile în:

1. Obiceiuri legate de ciclul vieții: a) naștere („Scăldatul cu plante sfințite”, „Botezul”); b) nuntă („Bradul de nuntă”, „Hora miresei”); c) înmormântare („Bocetul”, „Pomenile pentru sufletul răposatului”);
2. Obiceiuri calendaristice: a) de Anul Nou („Plugușorul”, „Sorcova”); b) de Paște („Încondeierea ouălor”, „Mersul cu pasca”); c) *Practici agrare* („Sărbătoarea Sânzienelor” – culegerea florilor, împletirea coronițelor pentru a proteja culturile și a aduce belșug, „Călușul” – dans ritualic practicat pentru fertilitatea pământului și protecția comunității);
3. Originea și vechimea: a) *Datini precreștine* („Paparuda”, „Caloianul”); b) *Obiceiuri influențate de creștinism* („Colindele de Crăciun”, „Steaua”, „Drăgaica”);
4. Distribuția geografică: a) *Tradiții specifice anumitor regiuni* („Mocănașul din Transilvania”, „Ursul din Moldova”).

Valorificarea tradițiilor populare în context școlar

În contextul unei societăți globalizate, unde influențele culturale externe sunt tot mai puternice, este esențial ca școlile să joace un rol activ în promovarea culturii naționale și locale. Valorificarea tradițiilor populare în școli reprezintă un demers esențial, contribuind la păstrarea și promovarea moștenirii culturale naționale. Prin integrarea tradițiilor în activitățile educaționale, elevii pot dobândi cunoștințe despre istoria, obiceiurile și valorile comunității, dezvoltându-și astfel un simț profund de identitate și apartenență etnică și culturală. Introducerea tematicilor legate de tradițiile populare în programa școlară nu doar că le oferă elevilor ocazia de a descoperi și aprecia valorile autentice ale culturii lor, dar contribuie și la dezvoltarea gândirii lor critice, a creativității și a respectului pentru diversitate. Studiarea în cadrul orelor de limba și literatura română a textelor folclorice (povești, basme, legende, doine, balade, colinde, urături etc.), care reflectă tradițiile românești, analiza la orele de istorie a contextului istoric în care s-au format și trans-

mis tradițiile, discuțiile la lecțiile de educație civică despre identitate, valori culturale și diversitatea tradițiilor naționale, interpretarea colindelor și a cântecelor populare, realizarea de desene inspirate din portul popular sau din simbolurile tradiționale la lecțiile de educație muzicală și de artă plastică sunt nu numai modalități esențiale, valabile și viabile de păstrare a moștenirii culturale, ci și o investiție enormă în dezvoltarea personală și intelectuală a elevilor. În această ordine de idei, suntem de acord cu etnologul M. Pop care menționa: „Obiceiurile merită atenția pe care le-o acordă omul contemporan. Pentru ca această atenție să-și capete însă sensul deplin, obiceiurile tradiționale se cer cunoscute. Se cer cunoscute mai cu seamă atunci când, în formele manifestărilor folclorice contemporane organizate, încercăm să le valorificăm” [14, pp. 7-8].

Pentru realizarea acestui obiectiv primordial în formarea identității culturale a elevilor, considerăm necesar să se recurgă, în practica educațională, la diverse activități, desfășurare în cadrul lecțiilor și în afara lor, precum: a) utilizarea resurselor multimedia (vizionarea documentarelor despre tradiții, ascultarea cântecelor populare autentice), a platformelor educaționale (crearea unor prezentări digitale, a unor bloguri despre obiceiurile naționale, locale), realizarea unor proiecte interdisciplinare (crearea unor filme scurte, podcasturi despre sărbători și tradiții); b) organizarea și desfășurarea proiectelor educaționale și a parteneriatelor (colaborări cu meșteșugari și artiști populari, invitându-i în instituțiile de învățământ pentru discuții/demonstrații practice), a proiectelor de documentare (realizarea de către elevi a interviurilor cu bunicii, localnicii pentru a afla despre obiceiurile tradiționale) și tematice (realizarea de expoziții, prezentări despre obiceiurile locale, dansuri tradiționale, muzica populară), încurajarea parteneriatelor cu muzeele și cu centrele culturale (organizarea de activități interactive pentru elevi); c) organizarea excursiilor tematice la muzee etnografice, case memoriale, festivaluri tradiționale; d) sărbătorirea tradițiilor în școală („Ziua iei”, „Sărbătoarea colindelor”, „Târgul de mărțișoare”); e) desfășurarea concursurilor (desene, eseuri, proiecte tematice despre obiceiurile românești).

Pentru ca elevii să înțeleagă și să aprecieze tradițiile românești, acestea trebuie integrate în educație prin metode interactive, experimentale și creative, fapt determinat de realitatea lor cotidiană. Înțeles ca „anticipare și pregătire în vederea depășirii dificultăților pe care le ridică viața” [apud: 15, p.73], jocul didactic „utilizat ca tehnică de lucru, poate deveni și factor de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor, de potențare a calităților lor native” [15, p. 73]. Având în vedere potențialul formativ al jocului, considerăm că învățarea prin joc și teatru rămâne una dintre prerogativele formării identității culturale a elevilor. În acest sens, se impune desfășurarea unor activități în care ei descoperă și practică jocuri străvechi („Rațele și vânătorii”, „De-a v-ați ascunselea”, „Țurca”, „Drichea”), practicarea teatrului folcloric (punerea în scenă a unor fragmente de obiceiuri tradiționale), a teatrului de umbre și păpuși (realizarea unor spectacole mici, bazate pe povești și legende populare), organizarea Zilei Satului Tradițional, în care elevii își asumă roluri specifice (morar, fierar, țesătoare etc.), crearea unui muzeu al tradițiilor în școală (elevii, în calitate de ghizi, vor relata despre exponate), a unei hărți interactive cu obiceiurile și tradițiile specifice fiecărei regiuni a țării.

Concluzie

Integrarea și valorificarea tradițiilor populare în școală sunt vitale pentru păstrarea identității culturale și pentru dezvoltarea unei generații informate, critice și creative. Aceasta asigură nu doar continuitatea moștenirii culturale, ci și crearea unui mediu educațional diversificat și dinamic, capabil să răspundă provocărilor unei societăți în permanentă schimbare. Prin astfel de inițiative, școala devine un veritabil centru al tradițiilor, contribuind la formarea unor cetățeni responsabili și mândri de moștenirea lor culturală.

Bibliografie:

1. NOICA, C. *Sentimenti românesc al ființei. Humanitas*, 1997.
2. PÂSLARU, Vl. *Educație și identitate*. Chișinău: Știința, 2021.
3. *DEX*, ed a II-a. București: Univers enciclopedic, 1996.
4. ALEXANDRU, I. *Tradiție și actualitate în cultura populară*. București: Minerva, 1996.
5. CAPCELEA, V. *Esența și profilul tradiției în existența socială*. Ch.: Arc, 2011.

6. ERETESCU, C. *Povești, povestiri și tradiții populare românești*. București: Minerva, 1988.
7. HOBBSAWM, E., RANGER, T. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
8. SHILS, E. *Tradition*. Chicago: University of Chicago Press.1981.
9. GEERTZ, Cl. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.
10. GIDDENS, A. *Modernity and Self-Identity*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.
11. JUNG, C-G. *În lumea arhetipurilor*. București: Jurnalul literar, 1994.
12. ELIADE, M. *Mitul eternei reîntoarceri*. București: Univers enciclopedic, 1999.
13. GHINOIU, I. *Obiceiuri populare de peste an. Dicționar*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1997.
14. POP, M. *Obiceiuri tradiționale românești*. B: Univers, 1999.
15. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Ch.: Comb. Poligr., 2009.

Date despre autori:

Constantin ȘCHIOPU, dr. hab., prof. univ., Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice.

ORCID: 0000-0002-0568-9615

E-mail: schiopu_constantin@yahoo.com

Aurelia FOLEA, drd., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

ORCID: 0009-0005-4376-7521

E-mail: aureliafolea@yahoo.com

Prezentat: 17.02.2025

DEVELOPING AESTHETIC SENSITIVITY IN STUDENTS THROUGH LITERARY TEXT RECEPTION USING VISIBLE LEARNING TECHNOLOGIES

Paula-Tamara CIOBÎCĂ,

„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău

This article investigates the process of literary text reception through visible learning technologies as a means to develop students' aesthetic sensitivity. Grounded in the requirements of the Romanian Language and Literature curriculum, this study validates the application of John Hattie's 'visible learning' paradigm as an effective framework for systematizing literary text reception through a conscious, structured, and reflective process. Metacognition and reflection on personal learning processes, presented as visible learning strategies, are structured around the stages of literary work reception, namely comprehension, interpretation, and application, highlighting the active and profound nature of learning guidance, which is facilitated through pedagogical strategies, tools, and methods applied in teaching, thus rendering reading practices explicit and accessible.

Keywords: *literary text, aesthetic sensitivity, reception, visible learning, comprehension, interpretation, application.*

DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII ESTETICE A ELEVULUI DIN RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR PRIN TEHNOLOGII DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ

În conținutul articolului este reflectat procesul de receptare literară a textului literar prin tehnologii de învățare vizibilă în scopul dezvoltării sensibilității estetice a elevului. Referințele argumentate de cerințele curriculumului disciplinei limba și literatura română au justificat aplicarea strategiilor paradigmei „visible learning” propusă de John Hattie, concluzionând, că receptarea textului literar devine un proces conștient, structurat și reflexiv. Cu statut de strategie de învățare vizibilă, este prezentată metacogniția și reflecția asupra propriei învățări, proiectată pe baza etapelor procesului de receptare a operei literare (comprehensiunea, interpretarea și aplicarea), care scot în evidență caracterul activ și profund al ghidării învățării prin strategii, instrumente și metode pedagogice aplicate în predare, făcând lecturarea explicită și accesibilă.

Cuvinte-cheie: *text literar, sensibilitate estetică, receptare, învățare vizibilă, comprehensiune, interpretare, aplicare.*

Introduction

Reception constitutes a fundamental element of communication, conceptually defined within communicative processes as “the set of activities through which a receiver (listener or reader) receives, decodes, interprets, and evaluates the message transmitted by a sender, depending on the context, purpose, linguistic code, and communication channel used” [6, p. 29]. Reception, as defined by these parameters, involves two essential processes: *discerning the sender's communicative intent and generating an appropriate verbal or emotional response from the receiver*. The Romanian Language and Literature Curriculum frames reception as the development of students' competencies in comprehending, analyzing, and interpreting a variety of oral and written messages, enabling them to decode and evaluate diverse text types, as outlined in both the core Curriculum [4] and the Grade XI Syllabus [9]. During high school, as students progressively develop abstract and critical thinking skills, they become capable of examining literary texts through multiple analytical perspectives, such as thematic, stylistic, symbolic, and contextual. Such cognitive maturation enables a deeper engagement with artistic messages and promotes reflective inquiry into both external worldviews and personal identity.

Research methodology

The aim of the research is to investigate the process of literary text reception through the application of visible learning technologies as a means of developing students' aesthetic sensitivity. The study is based on the requirements of the Romanian Language and Literature curriculum and validates the application of John Hattie's visible learning paradigm as a structured framework for guiding the reception of literary texts. The research employs theoretical methods such as *analysis and synthesis of curriculum* documents and relevant pedagogical literature, the *hypothetico-deductive method* for formulating and testing assumptions about literary reception, and *pedagogical modeling* to adapt visible learning strategies to the stages of text reception, namely comprehension, interpretation, and application. Empirical methods include *structured observation* of student engagement with literary texts, as well as *pedagogical reflection* focused on meta-cognition and the visibility of learning processes.

Study Findings and Scientific Debates

Within the context of school learning, students develop a personal relationship with literature by engaging with texts in ways that promote dialogic interpretation and aesthetic appreciation. The concept of *aesthetic reception*, introduced by M. Zappone, is employed in literary studies to describe the reader's response to literary texts. „The reader, in this case the student, functions as a meaning-maker whose interpretations vary depending on space, time, and sociocultural group. Consequently, literary works are neither read, understood, nor evaluated uniformly across different historical periods or social communities” [10, p. 153]. More broadly, literary reception encompasses the process through which a reader interprets a text and assigns meaning to it, generating a subjective response. Engaging with a literary work involves exploring its multiple dimensions, thereby enriching its significance through diverse interpretative perspectives and critical reflection [10, p. 155].

The general competencies outlined in the school curriculum reflect the reception component of both oral and written messages, emphasizing the development of skills required to understand and interpret texts through the reception of oral messages, as well as the ability to comprehend, interpret, and appreciate both literary and non-literary texts through written message reception. The specific competencies relevant to the synchronization of these two types of messages include:

- Identifying central ideas and relevant details in texts that are heard or read.
- Recognizing artistic expressive devices and stylistic techniques.
- Formulating a reasoned opinion about a received text.
- Comparing texts in terms of themes, characters, narrative perspectives, and other elements.

In the rationale for implementing the National Curriculum by educators, aimed at fulfilling the objectives of linguistic and literary-artistic education at the high school level, an implicitly assumed and achieved goal is the contribution of literary texts to the development of core competencies such as *critical and creative thinking, the expression and understanding of national cultural models, and the formation of social and civic competencies* through engagement with moral dilemmas, human typologies, and historical contexts.

In high school education, the reception of literary texts takes place within an instructional framework aimed at cultivating mature readers capable of critically analyzing and reflecting on the messages conveyed by literary works. The three stages of the literary work reception process established by H.R. Jauss (*comprehension, interpretation, and application*) highlight the active and profound nature of guiding learning through pedagogical strategies, tools, and methods applied in teaching, making reading practices explicit and accessible [3, p.260-261]. In the first stage, *comprehension*, the initial reading is approached as a “time of aesthetic perception,” during which the reader engages with the work through wonder and curiosity, allowing meanings to gradually emerge. The second stage, *interpretation* (re-reading), deepens understanding by altering the horizon of expectations, enabling the reader to construct a coherent meaning through reflective and critical engagement. The third stage, *application* (post-reading), represents a moment of aesthetic judgment, wherein the reader aims to reconstruct the meanings of the work and integrate them into a broader interpretative framework. This phase allows the reader to move beyond the initial experience, for-

ulating a personal perspective on the text. The final stage affirms the dialogic relationship between reader and text, transforming reading into an active process of reflection and reinterpretation.

Beyond a basic understanding of content, the third stage of ‘aesthetic judgment’ involves cultivating a personal connection with literature through individual interpretation and critical evaluation of its *aesthetic dimensions*. Reception elicits a range of emotional responses associated with the traits of *artistic reception* competence, which Vl. Pâslaru (2013) defines as “the totality of attitudes, skills, and knowledge a reader (the student) develops to understand, interpret, and engage with a literary text through its artistic merits” [7, p. 31]. The concept of reception, as addressed in the Romanian Language and Literature Curriculum for the 10th grade, involves the study of literary works aimed at deepening students’ understanding of the reception process, grounded in the theoretical knowledge required for a personalized, interpretive engagement with the literary text [4, p. 10], an objective pursued through activities focused on recognizing artistic expressive devices and stylistic techniques, as well as formulating a well-reasoned opinion about the text.

Building on Jauss’s definition [3], which emphasizes the exploration of a literary work’s multiple meanings, where the reader contributes to its enrichment through various interpretive approaches and the outcome of critical evaluation, we argue for the development of students’ artistic reception competence through pedagogical tools and methods that make reading explicit and accessible. This approach is grounded in *visible learning technologies*, a concept associated with John Hattie’s *Visible Learning* theory, which asserts that learning is most effective when it becomes visible, meaning that students understand *what they are learning, why they are learning it, and how they can evaluate their progress* [2].

Aesthetic sensitivity is an important indicator in identifying the discerning reader, someone who engages with literature beyond its surface meaning and appreciates its artistic qualities through thoughtful, personal interpretation. This variable plays a significant role in examining how visible learning technologies influence high school students’ reception of the literary texts. To support meaningful learning, based on the principles of visible learning theory, where students understand *what they are learning, why it matters, and how to measure their progress*, evaluation criteria for artistic reception competence have been developed, with aesthetic sensitivity as the main dimension. The framework outlined by H.R. Jauss’s stages of reception (*comprehension, interpretation, and application*) synchronizes naturally and coherently with students’ development as readers, supporting a gradual progression toward the personal *appreciation and evaluation of literary works* [3].

Table 1. Assessment Criteria for Aesthetic Sensitivity in Literary Text Reception

Criteria	Descriptors
<i>Interpretive Analysis</i>	Ability to decode the text’s implicit meanings by formulating personal, well-supported interpretations.
<i>Emotional resonance</i>	Affective engagement with the characters, reflecting on personal experiences in relation to the situations depicted in the text.
<i>Critical and reflective thinking</i>	Analyzing the text’s structure, the author’s intent, narrative techniques, and symbols, while expressing personal opinions on the theme, characters, and overall message.
<i>Literary Transformations</i>	Reformulating, reinterpreting, or transforming the text into original works, such as essays, artistic projects, dramatizations, etc.
<i>Personalized Appraisal</i>	Establishing a personal connection with the text by articulating literary preferences, narrative styles, and themes that prompted reflection, while sharing the reading experience through reviews, critical essays, or creative adaptations.

H. R. Jauss’s Literary Reception Process structures the student’s engagement with a text, guiding them from initial comprehension to personalized interpretation and creative expression. This progression unfolds across distinct stages:

1. *Comprehension* → *Interpretive Analysis*

Students begin by decoding the text’s structure, themes, and implicit meanings to establish a foundational understanding.

2. Interpretation → Emotional Resonance

As students deepen their analysis, they forge emotional connections with the text’s characters and scenarios, linking these to their own experiences and reflections.

2.a. Critical Reanalysis → Critical and reflective thinking

Once the reader reanalyzes the text, they develop an aesthetic judgment, observing the author’s intent, literary techniques, and symbolism, while articulating critical opinions.

3. Application → Literary Transformations

Students reinterpret the work through essays, artistic projects, or performances, translating their insights into new expressive forms.

3.a. Personalized Appraisal

In the final stage, students express their personal connection to the text, justifying their interpretations and offering original perspectives that contribute to the broader literary discourse.

The development of a student’s *aesthetic sensitivity* through the reception of literary texts involves cultivating the ability to perceive and appreciate the text’s expressiveness. This includes recognizing elements such as style, rhythm, metaphors, and other artistic features that shape the emotional impact of the work, thereby fostering a deeper and more nuanced understanding of its literary message.

A subsequent phase in designing visible learning frameworks to cultivate aesthetic sensitivity in literary text reception involves clarifying learning objectives and integrating self-assessment mechanisms. To promote metacognitive awareness, educators can utilize tools such as rubrics, portfolios, and structured reflection exercises. We propose a reflection sheet, based on the suggested indicators, which is well-suited for high school Romanian language and literature classes. This tool can be used after reading a literary text to help develop students’ artistic reception skills.

Table 2. Student Reflection Sheet for Romanian Language and Literature Classes

<i>Interpretive Analysis</i>	Which image, passage, or artistic expression most resonated with you? What message does the text convey, and how do you interpret it personally?
<i>Emotional resonance</i>	Is there a situation, character, or theme with which you identified? What emotions did the text evoke in you?
<i>Critical and reflective thinking</i>	What is your opinion on the way the author constructed the text? (Structure, techniques, symbols, message)
<i>Literary Transformations</i>	Would you recommend this work to a classmate? Why? What do you like or dislike about the author’s style?
<i>Personalized Appraisal</i>	Propose a personal reformulation or reinterpretation of a scene or theme from the text (in the form of an essay, drawing, short play, poem, etc.).
<i>Creative Transformation (optional - for students with creative inclinations)</i>	Title of the work: _____ Form: essay, poetry, illustration, short play, etc.”
Personal reflection: In what ways did this text enhance your understanding of the world, people, or yourself?”	

Metacognition, within the context of visible learning, enables students to *reflect on their cognitive processes*, identify effective strategies, and pinpoint areas that require further development. According to John Hattie’s research, metacognition is one of the most influential factors contributing to academic progress. In this framework, metacognition involves the intentional monitoring, evaluation, and regulation of one’s own

learning. Students *learn how to learn* by reflecting on questions such as: *What do I already know? What do I need to learn? Which strategies are most effective for me? How can I address my mistakes?*”

According to Hattie, a metacognitive student is an autonomous learner capable of transferring knowledge across contexts and engaging in continuous, lifelong learning. Within the classroom, the teacher plays a central role in modeling metacognitive practices through reflective questioning and the application of visible thinking strategies. In the studies synthesized by Hattie, *metacognition demonstrates an average effect of +0.69* on academic progress, *surpassing the threshold for significant impact (+0.40)*, thereby positioning it among the most effective educational practices. M. Marin, in an article addressing the development of the ‘Smart lesson’ concept, observes that, due to the importance of learning autonomy, lesson materials must be meticulously prepared. Facilitators are expected to ensure coherent implementation and integrate visible learning into the instructional process. The theoretical foundation of the *Smart lesson* model emphasizes the design of *technology-enhanced instruction* rooted in *constructivist theory*, focusing on *student interactivity*, *self-directed learning*, *learner autonomy*, and *the complete transparency of the learning process* [3, p. 35].

The author structures the linguistic content of the text according to deliberate principles, using originality to enhance the reader’s understanding. By strategically guiding interpretation and minimizing deviations from the intended conceptual trajectory, the text actively directs the reader’s perception, reducing ambiguities. This intentional constraint ensures coherence within the reader’s cognitive framework, aligning it with the author’s communicative objectives [11].

Conclusions

Visible learning technologies aim to *enhance pedagogical impact* by actively involving students in their learning process, fostering critical thinking, and developing transferable skills.

The educational outcome, linked to the elements of *artistic reception competence*, focuses on developing students’ ability to comprehend, analyze, and appreciate literary works, forming an engaged and perceptive reader who can thoughtfully interact with the aesthetic dimensions of a text. This instructional approach emphasizes *encouraging reflective, empathetic, and creative engagement with reading*, aligning with the various interpretations a literary work may offer, while promoting the development of literary comprehension.

Aesthetic sensitivity is evidenced by the *student’s ability to recognize, interpret, and appreciate the artistry of a text, including its imagery, style, and emotional impact*. Visible learning technologies, such as platforms, applications, and instructional methods that facilitate learning, are grounded in transparent learning goals, continuous feedback, student participation, and metacognition (thinking about one’s own thinking). Within this framework, tools like visual and emotional text mapping (Padlet, Canva, Miro, Jamboard), audio and video text analysis, creative writing inspired by multimedia prompts (Storybird, Book Creator, Wakelet), and digital portfolios for aesthetic engagement (Google Sites, Seesaw, Adobe Express) serve as valuable resources for enhancing students’ aesthetic sensitivity through literary exploration.

Bibliography:

1. BARALIUC, N. *Abordări ale conceptelor pedagogice de receptare literar-artistică*. In: *Univers Pedagogic*, 2022, nr. 1(73), pp. 42-45. ISSN 1811-5470. DOI: <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.07>
2. HATTIE, J. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: First Published, 2008. 392 p. ISBN 9780203887332.
3. JAUSS, H. R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Editura Univers, 1983.
4. *Limba și literatura română. Curriculum national. Clasele 10-12. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 148 p. ISBN 978-9975-3437-2 https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_rom_nat_liceu.pdf
5. MARIN, M. *Tehnologia lecției-smart*. În: *Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional „Tehnologii didactice moderne”*. Chișinău, 2016, pag. 34-42. ISBN 978-9975-48-102-1.
6. PÂNIȘOARĂ I. O. *Comunicarea eficientă*. București: Ed. Polirom 2015. 488 p. ISBN 9789734654796.
7. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*, ed. a II-a, revăz. București: Editura Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-073-649-875-6.

8. RAHIMA, A. *Literature reception (A Conceptual Overview)*. In: Jurnal Ilmiah Dikdaya <https://dikdaya.un-bari.ac.id/index.php/dikdaya/article/view/37>
9. *REPERE METODOLOGICE PENTRU APLICAREA CURRICULUMULUI la CLASA A XI-A începând cu anul școlar 2023-2024*. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/preuniversitar_root/repere_metodologice_XI/invatamant_liceal/REPERE_METODOLOGICE_LIMBA%20%C8%98I%20LITERATURA%20ROMANA_2023_2024_CLS_XI.pdf
10. ZAPPONE, M. H. Y. *Estética da Recepção*. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). *Teoria literária: abordagem histórica e tendências contemporâneas*. Maringá/PR: Eduem, 2009, p. 153-162.
11. ZHURKOVA, M. , KHOMUTNIKOVA, E. *Initial meaning of a literary text and its place in the meaning structure, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 331 1st International Scientific Practical Conference „The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment” (ISMGE 2019) <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ismge-19/125912570>

Data about the author:

Paula-Tamara CIOBÎĂ, PhD student, ”Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau.

ORCID: 0009-0009-0100-8147

E-mail: pciobica@yahoo.com

Presented: 28.02.2025

BUILDING UP CONNECTIONS: THE IMPORTANCE OF GROUP WORK IN THE CLASSROOM

Anca-Gabriela UNGUREANU NASTASIA,

Moldova State University

This article is intended to discuss the topic of group work in the classroom, a method often present in day-to-day class organization, emphasizing its role in fostering relationships, improving academic performance, and preparing students for future collaborative endeavours. Group work is a well-known and highly spread alternative instruction method replacing the classic frontal one. School is not merely a place of acquiring knowledge; it is a social endeavour that fosters several essential life skills like communication, collaboration, and community-building. One of the most effective ways to nurture these skills in students is through group work. Using it in the classroom provides an opportunity for students to build connections, enhance their learning experience, and develop crucial interpersonal skills that are essential in both academic and professional settings.

Keywords: *group work, education, communication, connection, responsibility, learning abilities.*

STABILIM CONEXIUNI: IMPORTANȚA LUCRULUI ÎN ECHIPĂ ÎN SALA DE CLASĂ

Acest articol își propune să aducă în discuție tematica lucrului în echipă în sala de clasă, o metodă des întâlnită în organizarea zilnică a orelor de curs, subliniind rolul acesteia în dezvoltarea relațiilor interpersonale, a îmbunătățirii performanței academice și a pregătirii elevilor pentru viitoare activități colaborative. Lucrul în echipă este o metodă bine cunoscută și răspândită fiind considerate ca o alternativă de instruire care înlocuiește metoda clasică frontală. Școala nu este doar un loc de dobândire a cunoștințelor, dar este o activitate socială care promovează mai multe abilități esențiale de viață, cum ar fi comunicarea, colaborarea și construirea de comunități. Una dintre cele mai eficiente modalități de a cultiva aceste abilități la elevi este prin lucrul în echipă. Folosirea acestuia în sala de clasă le oferă elevilor oportunitatea de a stabili conexiuni, de a-și îmbunătăți experiența de învățare și de a dezvolta abilități interpersonale esențiale atât în mediul academic, cât și în cel profesional.

Cuvinte-cheie: *lucrul în echipă, educație, comunicare, conexiuni, responsabilitate, abilități de învățare.*

Introduction

In a world of constant change where teachers must be more than just information providers, the classroom organization system must keep its pace with smart, curious and better-informed students. A more appropriate way of teaching has yet to be discovered, and it seems that the classical school system is still the best alternative for children to get the appropriate qualifications and information to help them move to a prosperous adulthood.

The classroom is very different now than it was 10 years ago, for example: teachers use online lessons to teach, and students read eBooks nowadays. These years have been marked by innovation and development in the learning environments [1]. But changes have been made in the practical organization of the classroom as well. The frontal way of instruction has been replaced by group work. It does not matter if it is for teaching, consolidation or evaluation, teachers have learned to adapt and improve themselves hoping to make students fascinated by their classes. These changes in the classroom have been defined by the term “innovative pedagogy”, ironically a topic found inside the traditional classroom [2].

The traditional classroom, which most people are familiar with, is primarily characterized by emphasis on verbal communication. In this setting, the teacher delivers lessons to the entire class at once, engaging in direct instruction. This method allows the teacher to spread “school knowledge”, though there are occasional moments of limited dialogue, often involving one student at a time [1-2].

This so-called school knowledge could be reduced to a list of terms to be memorized. This way of teach-

ing worked perfectly in the past to prepare graduates for traditional workplaces, but now it proves itself less effective. There seems to be an increasing need to redefine the face of the modern education system [3].

In 1975 Professor Malcom Knowls published a text that argued the importance of proactive, self-directed learning [4]. Even if his research was directed towards adult learning, nevertheless his points can be used in pedagogy as well. One of his main focuses is the development of the independent learner. Achieving this goal for students requires establishing certain principles to organize a learning environment that fosters such development. These principles may include motivation, flexibility, openness to new experiences, self-acceptance, and, ultimately, evaluation. The last factor in its turn includes providing a flexible learning environment that stimulates self-motivation, encouraging choice between learners, and creating opportunities not only for teacher-student evaluation, but for student self-evaluation as well.

It seems that recent models, ranging from child education to adult learning theories, all aim to help develop the ability to independently and actively shape cognitive understanding through meaningful interactions with the world during real learning experiences [5].

Making Connections and Taking Responsibility: Keys to Academic and Personal Growth

Young students make the most ingenious connections. These are linked to their logic and help them learn and discover new things. Ellen Galinsky calls it an ‘aha’ moment [6]. Making connections begins with simple sorting and categorizing such as the fact that when seeing a spoon and a fork one knows they go together and are used to eat food or the fact that one can recognize a person in a photo as being that real person. These skills will be used in all subjects in school. Later in life, especially in adulthood, making connections involves a more personal perspective. It helps to make connections with peers and exchange ideas [6]. Adding to this, Professor Adele Diamond says “the essence of creativity is to be able to disassemble and recombine elements in new ways.” [6, p. 17]. And it seems that in the information-overloaded world of today and tomorrow, creative thinkers have an edge, as Kathy Hirsh-Pasek points out: “In a Google generation, where there are facts at your fingertips, the person who will later be called boss will be the person who can put those facts together in new and innovative and creative ways” [6, p. 17].

To foster these abilities, primary school students have a lot to learn through group work. It encourages teamwork, communication, and problem-solving skills, each student contributing with their own knowledge to help others succeed as well. Collaborating with peers helps them develop empathy, respect for different perspectives, and the ability to work towards shared goals. These experiences lay the foundation for future success, as strong interpersonal skills are crucial in higher education and the workplace. But all these communicative skills mentioned above seem to have become lost to many students due to their social life being moved online.

Teachers worldwide can state the same thing when it comes to their students: all seem less eager to engage in activities, are losing interest in school knowledge, pick up information from all sorts of obscure internet sources and their social circle has moved on social platforms.

Implementing group work inside the classroom, starting with primary school students could help improve many of these personal setbacks and even classroom dynamics and help them take charge of their personal learning process.

If perceptions are important, then students’ views on personal responsibility and its role in learning demand close attention. There are teachers that argue that many young adults entering university lack a strong sense of personal accountability for their education and fail to recognize how their attitudes and behaviours influence their peers’ learning experiences [7]. Some state that this could be very well connected to their early education and that traditional instruction could be very much at fault here. This has been linked to various negative outcomes as well, including poor communication skills, ineffective teamwork, and missed learning opportunities [7]. Additionally, extensive research highlights the connection between individual responsibility and academic success.

But why is it so important to grow personal responsibility?

Research has shown that personal responsibility positively influences learning outcomes [8]. When individuals take ownership of their learning, they enhance their educational experience by actively engaging

rather than leaving it to chance [9]. This self-directed approach fosters a sense of agency that supports long-term growth and development [8]. Furthermore, it helps students recognize that the quality of their education depends not only on what is provided to them but also on their own effort and engagement.

However, schools play a critical role in fostering student success by promoting effort, engagement, interaction, and deep learning. This much needed collaborative approach, where both students and teachers share responsibility can be stimulated through group work, to create an environment that supports meaningful and sustained learning. This perspective highlights the idea that students are not just passive recipients of knowledge but active participants in their learning journey and this is exactly what groupwork has as its main purpose. Giving students a sense of control that transforms into a feeling of power to achieve better academic results.

Developing Problem-Solving and Decision-Making Skills

Between members of every community arise all sorts of disputes that do not always end in a peaceful and equal justice for all. In the same way, a classroom functions as a small society gathering students from all kinds of backgrounds and having all sorts of behaviours. Adding to all this the fact that activities are organized into groups of pupils, it can become a very challenging and stressful situation for a teacher [10-11-12].

Children's problem-solving skills represent a key feature in the development of many social competences. It helps them cope with different levels of stress, take good decisions in critical moments or simply to get along with their peers.

The power of problem-solving skills lies in three areas. Firstly, they can be used very easily by young students and can be used at any time. Secondly, they are beneficial when dealing with a challenging behaviour that needs to be corrected. And thirdly, it helps them solve relationship problems [10-13].

These skills are of great importance to young students because they can stop the development of aggressive and antisocial behaviours that could very well ruin the path towards a social-functioning adult.

The teacher stands as a mediator to these possible conflicts and must have a deep understanding of the classroom environment to defuse any possible unpleasant situations. Keeping in mind that groups must be arranged equally, and one must not place conflicting personalities together, the teacher has at his/her disposal four basic questions that are meant to help deal with conflicts and these are [12-13].

1. What is the problem?

It is very important for children and young students to pay attention to their feelings and to look back at what caused the conflicting situation to take place in the first place. It is possible that there are some pre-existing disagreements that have surfaced due to a certain situation. Nonetheless, the teacher must help the group understand the path that led to conflict and try to guide them towards mutual understanding [13].

2. What are the possible solutions?

Students need to understand that there is never a miraculous solution to their problems and that being aggressive will only make things worse. This is why the teacher must help young students find alternative solutions to common disagreements and to stimulate them to generate solutions independently [13].

3. What can happen next?

After students have practiced coming up with multiple solutions to a problem, they can start assessing the potential outcomes [13].

4. Give the solution a try?

At this stage, young students learn to implement the best solution they have come up with. They are also guided on how to respond when a solution does not work [13].

Decision-making and problem-solving abilities are fundamental cognitive processes essential in all aspects of life. In the teaching-learning environment, students actively engage in decision-making and problem-solving experiences, and their outcomes align with how effectively they apply these skills. As a result, the ability to make sound decisions and manage this process efficiently can influence their life trajectory, overall satisfaction, academic success, and social relationships. Mastering these skills is especially crucial for young students, as it enhances their ability to navigate challenges and make informed choices.

A Few Ideas for Using Group Work in the Classroom

Using group work in the classroom changes many of the teacher's usual practices. If it were to talk about teaching new notions, consolidation or even evaluation, all these topics must be suited for this new environment. Some challenges might be faced when it comes to individual evaluation, but these setbacks can be overcome through a combination of individual-colleague evaluation, as exemplified later in this paper.

On the first hand, one of the things that changed while using group work has been the type of language used during the presentation of new items. If one were to talk about the principles of teaching grammar all are familiar with the classic scheme of symbols each designating a particular grammatical construct. An interesting strategy could be to replace such sterile presentations with a more informal way of teaching.

The group of children that experimented this language replacement consisted of a group of 16 third grade students divided in four groups. The main objective of the lesson was to familiarize the students with the topic of Present Tense Simple. The classic grammar construction looks like this: S(3rd person singular)+V+ -s,-es,-ies, where S stands for subject, V for verb and -s,-es and -ies are the specific endings added to the verb. This kind of teaching can become extremely tricky for young children, and they never seem to understand the logic behind it. Some of them have the tendency to learn it by heart but when asked what each letter represents, they all fail to show logical understanding. Furthermore, during consolidation hours many do not remember the pronouns that demand a certain verb ending (he, she, it) and again they are faced with having to memorize sentences.

To improve the children's understanding of the grammar issue one could resort to a kind of rephrasing of the theory behind Present Tense Simple and this can be achieved by a simple replacement of the patterns presented above with the following statement: we have got 3 very special and arrogant people (he, she, it) and they always want something at the end of the verb. This small change has brought a huge difference in grammar teaching. Kids have a better understanding of such abstract notions when taught in their day-to-day vocabulary.

On the other hand, another improvement has been noticed during consolidation classes that are organized in groups. A distinct way of assessing student's knowledge could be made by asking one member of the group to be the teacher for the rest of the children in the group. Under the teacher's supervision each student will begin by making sure that they all know the theory behind the lesson and revise several examples that have already been discussed in the classroom. A specific thing that has been noticed during this activity has been the use of the notebook. The students' notebooks are never closed and they can look up anything they want. This way the teacher replaces the classic short-term memorization with the actual logical understanding of the topic, this in turn leading to permanent memorization.

Adding to all the activities mentioned before, comes the most difficult stage of all. How can one evaluate individual progress while using group work?

There is always the opportunity for project-based learning, where the students have been each assigned a task to complete for a common goal. Of course, there will always be differences between the pupils and these tasks will be given in accordance with their abilities to make sure each brings equal contribution.

Another type of evaluation is that made by the colleagues in the group where they can state their opinion concerning the implication of a student to the wellbeing of the whole group. This is a subjective type of evaluation and can never be transformed in grades. But, nonetheless, it is a great opportunity to manage group stress and to solve potential communication issues.

At last, evaluation must be in the hands of the teacher, he/she is the only one that can assure objectiveness. For this step, classic individual evaluation can be used by devising small unique tests for all members of the group and to make things even more interesting the students are allowed to look up information in their notebooks. If it were to talk about grammar schemes or similar exercises, the use of the notebook promotes active learning, curiosity and revision all in one. This way the teacher can give full responsibility to the student's entire class work. Paying attention in class and working all the exercises to make sure they have a test model can assure the best test grade.

General Conclusions

Group work in primary school plays a crucial role in fostering problem-solving skills, making meaningful connections, and instilling a sense of responsibility in students. By engaging in collaborative activities, children develop the ability to think critically, communicate effectively, and work towards shared goals. These experiences not only enhance their academic performance but also prepare them for future challenges in higher education and professional environments.

Moreover, group work helps students build strong social bonds, teaching them the importance of empathy, cooperation, and mutual respect. As they interact with peers from diverse backgrounds, they learn to navigate different perspectives and resolve conflicts constructively. These interpersonal skills are essential for their personal and professional growth, equipping them with the ability to work effectively in teams.

Additionally, taking responsibility within a group setting encourages students to become more accountable for their learning. When students recognize the impact of their contributions, they develop a sense of ownership over their education, leading to increased motivation and engagement. By integrating group work into classroom practices, educators can create a dynamic and inclusive learning environment that nurtures independent thinkers, problem solvers, and responsible individuals ready to face the future.

Bibliography:

1. Sasson, Irit and Yehuda, Itamar. *Redesigning the learning environment: student motivation and personal responsibility for learning*. *Current Psychology*. December 19, 2022, pp. 31251-31262.
2. Collins, Allan and Halverson, Richard. *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and the schools*. *Researchgate*. [Online] January 12, 2025. https://www.researchgate.net/publication/264869053_Rethinking_education_in_the_age_of_technology_the_digital_revolution_and_the_schools.
3. Kalantzis, Mary and Cope, Bill. *The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age*. *Researchgate*. [Online] September 7, 2010. [Cited: January 12, 2025.] https://www.researchgate.net/publication/275684743_The_Teacher_as_Designer_Pedagogy_in_the_New_Media_Age.
4. Knowles, Malcom. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. *Obar Info*. [Online] 1975. file:///C:/Users/HP%20830G7/Downloads/self-directed-learning-a-guide-for-learners-and-teachers-0695811169_compress.pdf.
5. Van Deur, Penny. *The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge*. *ResearchGate*. [Online] June 15, 2005. https://www.researchgate.net/publication/240637215_The_inquiry_nature_of_primary_schools_and_students'_self-directed_learning_knowledge.
6. Galinsky, Ellen. *Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs*. New York : Harper Collins Publisher, 2010.
7. Dallas, Andrea and Hatakka, Mary. *A Positive Intervention: Personal Responsibility Among First-Year, L2*. *scihub*. [Online] May 15, 2016. https://sci-hub.se/10.1007/978-3-319-32954-3_7.
8. Denovan, Andrew and Macaskill, Ann. *An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates*. *scihub*. [Online] December 2013. <https://sci-hub.se/10.1002/berj.3019>.
9. Larmar, Stephen and Lodge, Jason. *Making sense of how I learn: Metacognitive capital and the first year university student*. *ResearchGate*. [Online] April 2014. https://www.researchgate.net/publication/282789078_Making_sense_of_how_I_learn_Metacognitive_capital_and_the_first_year_university_student.
10. Letter, *The Brown University Child and Adolescent Behaviour*. *The Teaching Pyramid: A model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behaviour in Young Children*. *SciHub*. [Online] 2006. <https://sci-hub.se/10.1002/cbl.20028>.
11. Galli, Marc. *Managerial Problem Solving and Decision Making*. *ResearchGate*. [Online] June 2020. https://www.researchgate.net/publication/342697536_Managerial_Problem_Solving_and_Decision_Making.
12. Aubrey, Carol, Ghent, Kathryn and Kanira, Eleni. *Enhancing Thinking Skills in Early Childhood*. *ResearchGate*. [Online] December 2012. https://www.researchgate.net/publication/263080194_Enhancing_thinking_skills_in_early_childhood.
13. Joseph, Gail and Strain, Philip. *Teaching young children Interpersonal Problem-Solving Skills*. *SciHub*. [Online] March 2010. <https://sci-hub.se/10.1177/1096250610365144>.

Data about the author:

Anca-Gabriela UNGUREANU NASTASIA, drd., Moldova State University.

ORCID: 0009-0004-3056-2466

Email: nastasia.anca.gabriela@gmail.com

Presented: 28.02.2025

COMPETENTE ANDRAGOGICE PE PIAȚA MUNCII DIN REPUBLICA MOLDOVA: DE LA PEDAGOGIE LA HEUTAGOGIE

Liliana POSTAN,

Universitatea de Stat din Moldova

În câteva articole, inițiate în 2014, am analizat nevoia de competențe andragogice pe piața muncii din Republica Moldova. Am susținut relevanța proiectării unor unități de competențe andragogice în curricula pentru domeniile generale de studiu: științe ale educației, arte, științe umaniste, științe sociale și comportamentale, jurnalism și informare, științe administrative, științe economice, drept. La distanță de 10 ani, constat, în articol, evoluția învățării spre modelul heutagogic. Viziunile heutagogice sunt integrate în cele mai recente politici și strategii educaționale: învățarea pe parcursul vieții, învățarea centrată de cel ce învață, competența ca rezultat al învățării, formarea competenței a învăța să înveți. În lucrare, emitem ideea mișcării învățării la adulți de la andragogie spre heutagogie. Căutăm argumentele în practica învățării, practica profesională, socială, politicile și strategiile cu privire la educație și învățare.

Cuvinte-cheie: *Competente andragogice, piața muncii, pedagogie, andragogie, heutagogie.*

ANDRAGOGIC COMPETENCES IN THE LABOR MARKET OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA: FROM PEDAGOGY TO HEUTAGOGY

In several articles, initiated in 2014, we analyzed the need for andragogic skills on the labor market in the Republic of Moldova. We support the relevance of designing units of andragogic skills in the curricula for the general fields of study: educational sciences, arts, humanities, social and behavioral sciences, journalism and information, administrative sciences, economic sciences, law. At a distance of 10 years, I note, in the article, the evolution of learning towards the heutagogic model. Heutagogic views are integrated into the latest educational policies and strategies: lifelong learning, learner-centered learning, competence as a learning outcome, the formation of the competence to learn to learn. In the paper, we issue the idea of the movement of adult learning from andragogy to heutagogy. We look for the arguments in learning practice, professional practice, social practice, policies and strategies regarding education and learning.

Keywords: *Andragogic skills, labor market, pedagogy, andragogy, heutagogy.*

Introducere

Modelul heutagogic al învățării umane este ultimul, în logica analizei noastre, desi, în expresie filogenetică și ontogenetică, acest model, până la dimensiunea sa de autoînvățare, în special prin imitare, este cel dintâi model de învățare. Evoluat, până la dimensiunea sa de autodeterminare a omului, în procesul de învățare, modelul heutagogic rămâne o expresie a libertății, a alegerii deliberate.

Andragogia, în opinia noastră, a reușit mai puțin să se afirme ca un model interactionist al învățării, fiind dezvoltată ca un model social, socio-economic și politic, cu mize majore în domeniul implicării și menținerii adulților în viață economică, socială, etc.

Iar modelul pedagogic al învățării, constituie obiectul unor transformări esențiale, pe fundalul revoluției informaționale, caracteristicilor comune ale generațiilor, născute după anul 2000, a situației complicate în domeniul resurselor umane în educație, dar și a unui grad sustenabil de creativitate, învățare continuă și entuziasm al cadrelor didactice și manageriale din educație.

În aspectul statutului științific, Pedagogia, Andragogia și Heutagogia nu pot fi conceptualizate dintr-o perspectivă simetrică, deși, au aceleași origini etimologice, conceptele au evoluat, diferit, în timp, reflectând diverse viziuni asupra educației și înțelegere a procesului de învățare. Dacă, istoria pedagogiei este

vastă și bogată, iar istoria andragogiei capătă contururi în iluminism, apoi heutagogia este o abordare mai recentă în domeniul educației și are o istorie mai scurtă. Termenul își are originea în lucrările cercetătorilor Stewart Hase și Chris Kenyon, care au introdus conceptul în anii 2000.

Care este legătura Pedagogiei, Andragogiei, Heutagogiei cu piața muncii? În general, toate aceste domenii ale educației sunt importante în pregătirea forței de muncă pentru cerințele și provocările pieței actuale și viitoare, iar o abordare integrată, care combină elemente din pedagogie, andragogie și heutagogie, poate fi benefică pentru a satisface nevoile de formare ale indivizilor și ale pieței muncii într-un mod eficient și eficace.

În raport cu piața muncii, sistemul educațional dezvoltă strategii de formare generală, formare profesională inițială, formare profesională continuă (la locul de muncă, în afara locului de muncă), prin mijloacele educației formale și nonformale.

Potrivit datelor Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova, rata de participare la forța de muncă a populației de 15 ani și peste a constituit 45,1%, respectiv populația în afara forței de muncă de 15 ani și peste, în anul 2023, a constituit 54,9% (rata de inactivitate) din totalul populației de aceeași grupă de vârstă.

Alte date relevante pentru decizii în domeniul educației, pot fi extrase din figura de mai jos, în care este reflectată distribuția populației din Republica Moldova după relația sa cu piața muncii, în anul 2023:

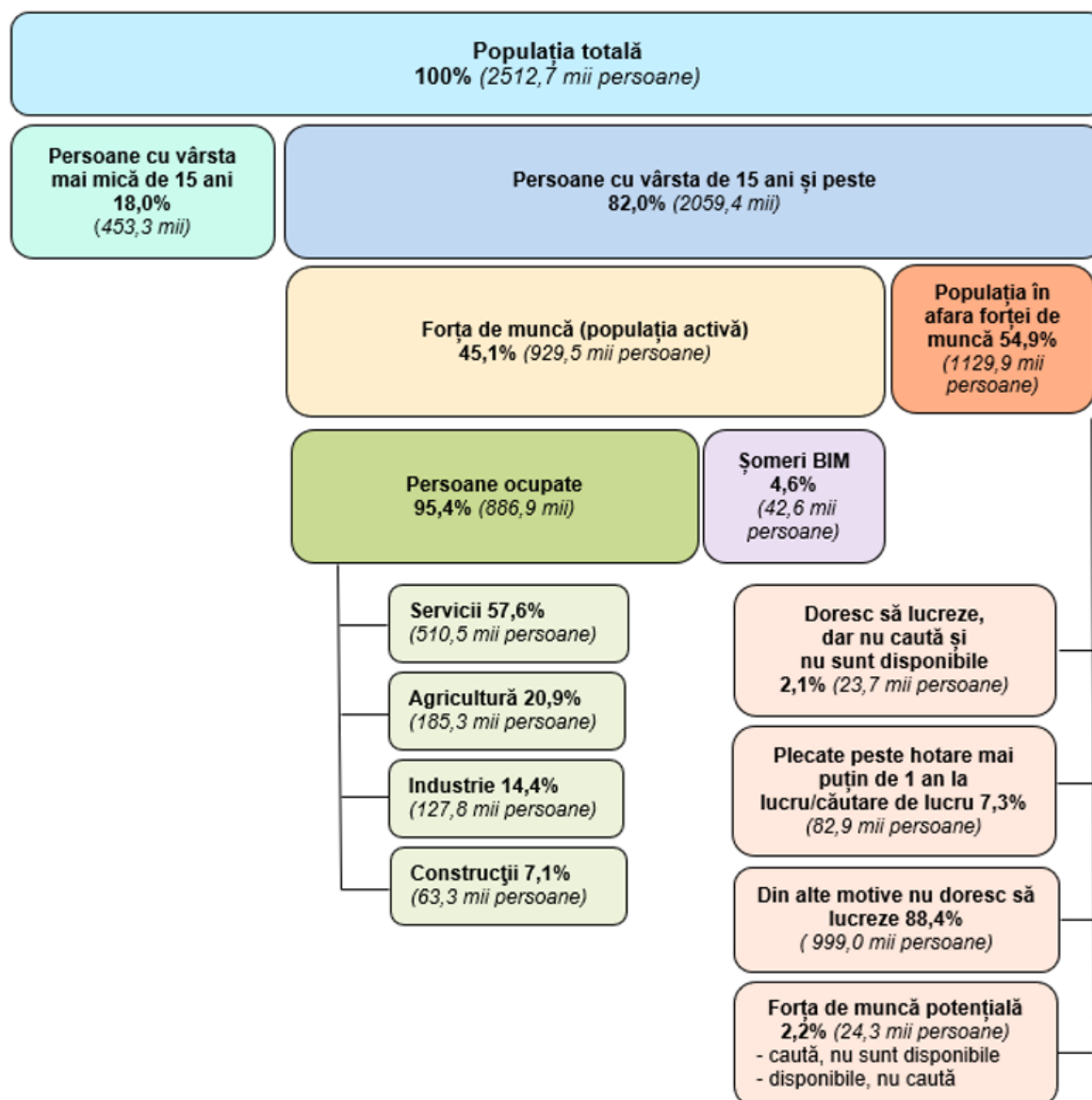


Figura 1. Distribuția populației din Republica Moldova după relația cu piața muncii în 2023

Într-o cercetare, realizată de noi, menționăm că „generația post-sovietică a populației adulte tinere din Moldova, împlinește 25 de ani și reprezintă 25 la sută din populația stabilă la 1 ianuarie 2014, fiind în descreștere în mod constant (Tinerii în Republica Moldova, Biroul Național de Statistică (2014). Am putea prezuma că, născuți și educați în altă realitate socială, economică și politică, decât cea de până la începutul anilor 90 ai secolului trecut, tinerii sunt purtătorii unui set valoric, deosebit de cel al generațiilor, educate în perioada sovietică [3].

Metodologie

Problema de cercetare, enunțată prin denumirea articolului, stabilește două variabile la modul indicativ, iar relația este dată de direcția evolutivă a pedagogiei-andragogiei-heutagogiei. Prin formularea temei de cercetare, sugerăm rolul în creșterea al heutagogiei în quantumul învățării pe parcursul vieții.

Distribuirea timpului general sau personal pentru învățare a crescut exponențial odată cu implementarea învățării permanente sau pe parcursul vieții și recunoașterea celor trei forme ale educației ca expresie a logisticii educaționale integrate.

În tabelul de mai jos, amintim definițiile Pedagogiei, Andragogiei, Heutagogiei, cu accent pe statutul epistemic al acestor noțiuni de știință, concept, abordare:

Tabelul 1. Definiții ale Pedagogiei, Andragogiei, Heutagogiei, cu accent pe statutul lor epistemic

Pedagogia – știința și arta educației copiilor	Andragogia – concept socio-educational orientat către adulți	Heutagogia – abordare care pune accent pe învățarea autodeterminată

Miezul demersului nostru de cercetare, îl prezentăm prin reprezentarea simbolică a timpului relevant, ratat în procesul de valorificare a unui concept, referindu-ne la conceptul de andragogie.

Clepsidra, ca metaforă a trecerii timpului uman, trebuie adusă pe masa decidenților în domeniul educației, elaboratorilor de politici, pentru a crește relevanța deciziilor la timp, oportunitate, solicitare, cerere. Din punctul nostru de vedere, încă insuficient valorificat, conceptul de andragogie este substituit, astăzi, de abordarea heutagogică a învățării.

Între anii 2005-2015, nevoia socială, cererea pieței muncii, evoluția demografică, dar și bucuria de a descoperi că poți învăța la orice vârstă, atestate în Republica Moldova, constituiau factori de oportunitate pentru elaborarea politicilor de educație a adulților, de implementare a conceptului andragogic de învățare și educație.

Într-o cercetare, realizată de noi, în anul 2023, asupra statu-quo și angajamentelor pentru învățarea și educația adulților în Republica Moldova: 2023-2030 menționăm că, perioada abordată mai sus, poate fi analizată ca o etapă operațională a procesului de educație a adulților din Moldova, fiind adoptate următoarele documente:

- „Strategia ocupării forței de muncă în Republica Moldova” (2002);
- HG cu privire la aprobarea Strategiei naționale „Educație pentru toți” (2003);
- Codul Muncii al Republicii Moldova (2003);
- HG cu privire la organizarea formării profesionale continue (2004) ;
- HG cu privire la modul de elaborare a standardelor ocupaționale pentru profesiile muncitorești (2011);
- Strategia națională privind politicile de ocupare a forței de muncă pe anii 2007-2015 (2007);
- HG cu privire la crearea Consiliului național pentru standardele ocupaționale și certificare a competențelor profesionale (2008);

Codul educației (2014);

HG pentru aprobarea Regulamentului cu privire la quantumul și criteriile de stabilire a cheltuielilor suportate și determinate de angajator pentru transportul, hrana și studiile profesionale ale angajatului (2014);

- Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020” (2014)” [5].

În alt studiu de cercetare menționăm: „paradigma andragogică de formare, orientată în special spre adulți, încheie un ciclu de maturare a societăților și economiilor secolului XX și sprijină vigoarea, dar și fra-

gilitatea noului secol, marcat prin senectute demografică. Dimensiunea valorică, plasată în partea de jos a demersului educațional pentagonal: 1) a ști; 2) a ști să faci; 3) a ști să fii; a ști să fii împreună cu...; 5) a ști să devii, pare un punct de pornire, pentru valorizarea și valorificarea respectului knowles-ian pentru adult. După Knowles, adulții sunt autonomi, orientați spre sine, dispun de experiență de viață și cunoștințe, sunt orientați spre scopuri și activități relevante, sunt practici, au nevoie de a fi tratați cu respect. Într-o logică geometrică, menționăm că, în procesul de maturizare, omul tinde spre autodeterminare, autoîmplinire, spre înțelegerea lumii din jur, crearea unui sens și a unei structuri a experienței – proces care durează diferit de la om la om. Autodezvoltarea, caracteristică vârstelor adulte, este determinată de categoria subiectivității, adică de posibilitatea dezvoltării, bazată pe activitatea internă a persoanei, pe structura sa valorică” [2].

Mișcarea spre informal în învățare și educație poate avea mai multe direcții, una dintre care o specificăm în studiul nostru – direcția spre autodeterminare, autonomie, orientare spre sine, înțelegerea lumii din jur.



Figura 2. Poziționarea elevului în Pedagogie, Andragogie, Heutagogie

În aceeași cheie a dialecticii, cercetătorul, Constantin Cucos, în studiul „Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar” a reflectat asupra dimensiunilor și ipostazelor timpului în termeni ca timp formal și informal. Timpul formal este timpul calendaristic, astronomic, obiectiv. Acesta are legătură cu timpul fizic, care precede existența. Cel informal este timpul resimțit, apropiat de subiect, determinat de diferite contexte sau evenimente existențiale. Formal, o zi începe la miezul nopții. Informal, aceasta începe când ne sculăm. O altă ipostază a timpului, cu resurse pentru educația non-formală, este timpul perceput de culturile monocrone și cele policrone. Într-un sistem monocron, structurile temporale sunt arbitrare și impuse; ele presupun o învățare necondiționată și o acomodare fără împotrivire din partea indivizilor. Culturile policrone sunt deschise imprevizibilității, derulării concrete a evenimentelor [4].

Astăzi, mișcarea spre informal, nu trebuie să ne sperie pe cei adulți, formați în sistemul socio-cultural linear și monocronic, dar să ne determine să conferim acestei mișcări direcția spre autodeterminare, discernământ, securitate, orientare valorică. Este o mișcare firească care poate fi inductivă, dar și deductivă, de la germene spre rod sau de la rod spre germene, dar fapt este că, „casa” curiozității ființelor este mediul informal, incert, care ne stimulează să descoperim cum funcționează lumea și să ne extindem cunoștințele,

În tabelul 2 prezentăm perspectivele specifice asupra pedagogiei, andragogiei, heutagogiei, sintetizate prin sincronismul științific și diacronismul practicilor sociale și de învățare:

Tabelul 2. Perspectiva specifică asupra pedagogiei, andragogiei, heutagogiei

Pedagogia	Andragogia	Heutagogia
Paidos – copil, Agoge – conducere	Andros – om, Agogos – călăuzire, îndrumare	Heauto – el însuși, Agogos – lider
Pedagogia – știința și arta educației copiilor	Andragogia – abordare educațională orientată către adulți	Heutagogia – concept independent care pune accent pe învățarea independentă și autodezvoltarea elevilor
În general, se referă la copii și adolescenți, adică la educația copiilor în școli sau alte instituții de învățământ formale	Se referă la procesul de învățare al adulților, inclusiv la formarea profesională și la învățarea continuă.	Poate fi aplicată atât adulților, cât și tinerilor sau chiar copiilor, punând accent pe auto-direcționare și auto-organizare.

Centrată pe învățarea copiilor și adolescenților. Rol activ al profesorului în transmiterea cunoștințelor și gestionarea procesului de învățare. Structură predeterminată a curriculumului și planificarea lecțiilor. Evaluare predeterminată a cunoștințelor prin teste și examene.	Centrată pe nevoile și experiențele adulților. Implică participarea activă a adulților în definirea obiectivelor și direcției învățării lor. Profesorul este un facilitator și consultant în loc de transmitător de cunoștințe. Experiența anterioară a adulților.	Elevii au un rol activ în stabilirea obiectivelor și a direcției învățării lor. Accentul pe auto-direcționare și învățarea autonomă. Utilizarea resurselor variate și explorarea individuală a subiectelor de interes. Evaluarea poate implica autoevaluare și evaluare peer-to-peer, precum și evaluare tradițională.

Optând în continuare pentru valorile și resursele andragogice de învățare, orientate spre adulți, constatăm, în baza datelor demografice și a teoriilor privind arhetipul generational, că purtătorii culturii livești devin minoritari într-o lume cu adulți digitali, astfel demersurile educaționale de tip transformational, cu obiective de schimbare a mentalității, vor fi substituite de alte demersuri, generate de realitățile actuale care produc content nefamiliar pentru pedagogi și andragogi.

Generațiile de adulți, născuți între 1926-1945, 1946-1964, 1965-1980 devin minoritare, iar generațiile de adulți născuți după anul 1981 s-au maturizat în condițiile accesibilității la tehnologie și la internet, a abundenței de informații, permițându-le să-și lărgescă cunoștințele și să fie proactivi în învățare. Astfel, conchidem, că învățarea autodeterminată sau heutagogia poate deveni următoarea teorie a învățării omului crescut într-o lume digitală, dominată de tehnologie, streaming și social media.

Heutagogia este înțeleasă ca teoria „învățării autodeterminate” sau „teoria centrată pe conectivism, rețea”, în care studentul preia în mod independent resursele de învățare de pe Internet sau alte resurse. Heutagogia notează că o persoană are propriile „hărți mentale și variabile de control” ale învățării. Este învățare care pornește din „forul” nostru intern (Heauto – eu însumi, Agogos – lider).

Simboluri ale heutagogiei sau învățării autodeterminate pot fi cheia și labirintul:

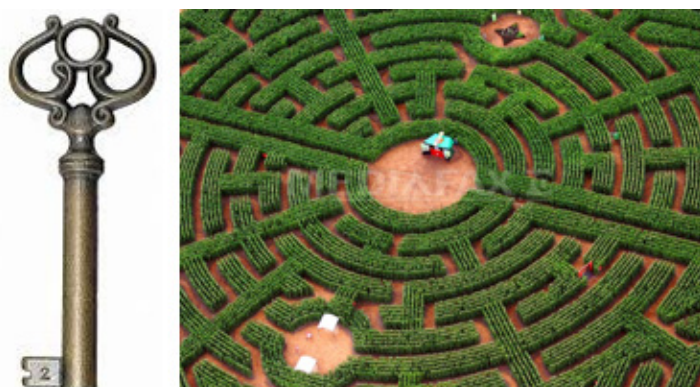


Figura 3. Simbolurile învățării heutagogice

În învățarea heutagogică, cheia este la persoana autodeterminată să învețe: Învățarea autodeterminată pune accent pe puterea de a prelua controlul asupra propriului proces de învățare. O cheie poate simboliza accesul la cunoaștere și înțelegere, iar căutarea și folosirea acestei chei sunt în responsabilitatea celui care învață. Astfel, cheia poate reprezenta această putere și autonomie în învățare. Simbolul sugerează că heutagogia nu este tocmai informală, ea nu lărgeste câmpul educațional, dar, într-o terminologie a politicilor educaționale, pune în valoare competența de a învăța să înveți. Traseul învățării heutagogice este un labirint al căutării și dezvoltării. Heutagogia și învățarea autodeterminată implică explorarea și navigarea prin cunoaștere într-un mod independent și necondus. Un labirint poate simboliza această călătorie de autodescoperire și învățare, cu multe căi și rute posibile, iar fiecare persoană trebuie să găsească propriul drum „prin sau spre”.

Revenind la întrebarea despre legătura Pedagogiei, Andragogiei, Heutagogiei cu piața muncii, menționăm că piața muncii, în anumite perioade, comportă caracteristicile pedagogice, andragogice sau heutagogice. Dacă în perioada anilor 2005-2015 ghidarea și sprijinul andragogic produceau efecte eficiente pentru piața muncii, prin ghidarea și sprijinirea lucrătorilor, persoanelor aflate în căutarea unui loc sau a celor care se lansau în activități antreprenoriale, atunci piața muncii din anul 2024 solicită, în materie de învățare și

educație, demersuri de motivare a lucrătorilor pentru un traseu profesional sustenabil, consiliere pentru reziliență, integrare profesională și socială, adaptabilitate, mentorat pentru învățare permanentă, expertiză, dar și ucenicie pentru formarea abilităților tehnice și de procesare a datelor, competențe antreprenoriale, o capacitate sporită de producere în comparație cu reproducerea, căutarea soluțiilor creative, sustenabile și economice.

Tabelul 3. Rezultatele celor trei modele de învățare pentru piața muncii

Finalități pedagogice	Finalități andragogice	Finalități heutagogice
Reproducere / profilul angajatului	Producere dirijată, orientate / Profilul conducătorului locului de muncă	Producere creative / Profilul antreprenorului

În concluzie, reiterăm că paradigma andragogică de formare, care după o perioadă lungă de timp, emancipează ființa umană, valorizarea și valorificarea respectului knowles-ian pentru adult, încheie un ciclu de maturare a societăților și economiilor secolului XX și sprijină vigoarea, dar și fragilitatea noului secol, în care purtătorii culturii livești devin minoritari într-o lume cu adulți digitali, în care demersurile educaționale de tip reproductiv sau chiar transformational se configurează în demersuri, proiectate din perspectiva creșterii independenței, maturității elevului și reducerii dependenței de profesor a elevului, dar și a procesului de învățare.

Bibliografie:

1. BLASCHKE, L. M. *Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning* (2012). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 13(1):56-71.
2. POSTAN, L. *Devenirea: în căutarea unei concepții autohtone asupra educației*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2022, nr. 9(159), pp. 36-41. ISSN 1857-2103. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7405383>.
3. POSTAN, L. *Own values and common values in the education of adults: (re)conception of spirit and identity and community behaviour*. In: *Education for values - continuity and context*, Ed. Ediția 5, 25-28 aprilie 2018, Iasi, Chisinau. Iasi, Chisinau: EDlearning, 2018, pp. 241-244. ISBN 978-88-87729-48-1.
4. POSTAN, L. *Timpul ca resursă educativă – Compendiu în baza lucrării lui Constantin Cucoș „Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar”*. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Didactica Învățământului Primar și Preșcolar*, 28-29 septembrie 2018, Chișinău. 2018, Vol. 2, pp. 109-112. ISBN 978-9975-76-249-6.
5. POSTAN, L. *Status quo and commitments for adult education and learning in the Republic of Moldova: 2023-2030*. In: *Education for Peace and Sustainable Development*, Ediția 6, 9-10 octombrie 2023, Chișinău. 2023. pp. 46-47. ISBN 978-9975-62-593-7
6. МЫНБАЕВА, А. К. *Обзор новейших теорий образования: педагогика 2.0, образование 3.0 и хьютагогика (эвтагогика)*. In: *Хабаршы. Педагогикалык ғылымдар сериясы. №4 (61) 2019* <https://bulletin-orientalism.kaznu.kz>, ISSN 2520-2634, eISSN 2520-2650
7. https://statistica.gov.md/ro/forta-de-munca-ocuparea-si-somajul-in-anul-2023-9430_61083.html

Date despre autor:

Liliana POSTAN, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Facultatea Jurnalism și Științe ale Comunicării, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0002-3231-3496

E-mail: liliana.postan@usm.md

STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF MOLDOVA STATE UNIVERSITY

Nicolae BRAGARENCO,
Moldova State University

Currently, university physical education faces a deficient procedural organization, characterized by a fragmentation of teaching-learning processes and the absence of a coherent structure that harmoniously integrates all disciplinary components. The article proposes a strategy for the development of physical education, based on a systematic and in-depth analysis of the identified deficiencies, highlighting the lack of coherence and pedagogical innovation. Consequently, a holistic approach is taking shape that aims to modernize all aspects of the system, from updating teaching content and adapting to new educational paradigms, to reorganizing and optimizing material and human resources. By integrating these components, the strategy aims to transform the educational experience and contribute to the qualitative and quantitative growth of sports and academic activities in the university environment.

Keywords: *development strategy, university physical education.*

STRATEGIA DEZVOLTĂRII EDUCAȚIEI FIZICE ÎN CADRUL UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN MOLDOVA

În prezent, educația fizică universitară se confruntă cu o organizare procedurală deficitară, caracterizată de o fragmentare a proceselor de predare-învățare și de absența unei structuri coerente care să integreze armonios toate componentele disciplinare. Articolul propune o strategie de dezvoltare a educației fizice, bazată pe o analiză sistematică și aprofundată a deficiențelor identificate, evidențiind lipsa coerenței și a inovației pedagogice. În consecință, se conturează o abordare holistică care vizează modernizarea tuturor aspectelor sistemului, de la actualizarea conținuturilor didactice și adaptarea la noile paradigme educaționale, până la reorganizarea și optimizarea resurselor materiale și umane. Prin integrarea acestor componente, strategia urmărește să transforme experiența educațională și să contribuie la creșterea calitativă și cantitativă a activităților sportive și academice în mediul universitar.

Cuvinte-cheie: *strategie de dezvoltare, educație fizică universitară.*

Introduction

The studies carried out by us within the State University of Moldova did not allow us to observe that the students involved in the practice of university physical education “consider that the contents of the discipline are accessible, current and necessary, but the active participation of students in the activities is conditioned, in most cases, by the accessibility to the sports buildings, their location but also the inadequate timetable” [1, p. 108]. In this context, it was necessary to intervene immediately, at the level of curricular concept, in order to adapt the discipline at the level of university physical education to the current needs of the student, which consisted in the reconceptualization of the discipline through innovative approaches that “propose a flexible structure, and offer the student several forms of practicing physical education in the USM, consisting of lessons – sports tests on the circle, modules of your choice, and sports sections” [2, p. 199], but also of individual motor activities or in sports associations outside the University [3, p. 13]. In this sense, this concept of the discipline aims to integrate modern educational models, which allow the development of motor, cognitive and social skills through structured physical activities. A special attention is paid to the personalization of the educational path of each student, through a diversified offer of sports activities and by implementing self-evaluation and continuous feedback mechanisms [4, 5, 6].

The reconceptualization of the discipline of physical education within the university comes with new approaches regarding the management of the specialized department (strategic management), emphasizing the streamlining of organizational processes, optimizing the use of sports infrastructure and adapting teaching methods to the current needs and preferences of students.

According to the authors Vicol V. and Marian M. “The strategic management process defines the set of decisions and actions materialized in the substantiation and implementation of plans and programs designed to achieve the set of objectives of the organization” [7, p. 384], and in the educational system educational management is defined, which complements the managerial activities through actions specific to the field such as curricular development, continuous training of teachers, use of ICT, increasing community involvement, monitoring performance evaluation, etc. [8, p. 95].

In this regard, the design of the strategy for the development of university physical education must be based on modern principles of educational management, adapted to the current requirements of the academic environment and society. Such a strategy involves the integration of well-defined directions of action, which ensure both the efficiency of the educational process and the increase of the degree of active participation of students in physical activities.

Analytical framework

Analysis of the current situation regarding physical education and sport within the State University of Moldova

In the 2021-2022 academic year, two reports on the organization of physical education activities and the Palace of Sport within the USM were presented to the Board of Directors and the Senate of the University of Moldova. The conclusions of the commissions reflected the real state of the educational process and the functioning of sports buildings. In fact, these conclusions generated the need to develop a new vision on physical education and sport within the State University of Moldova.

At the same time, it is necessary to complete the analytical framework with the following findings and conclusions:

1.1. On the dimension of the educational process:

- The physical education process is organized in 4 semesters, (first and second year, first cycle of the bachelor's degree) – 1 hour per week (2 hours - 2 weeks);
- Basic form – Physical education lesson for all students regardless of aptitudes, interests, within each faculty, by the same teacher;
- In the last 3-4 years, the physical education process has been carried out without having a modern curriculum, without having clear goals, without applying effective strategies, including those of evaluation.

1.2. On the size of the activity of the sports sections:

- The sports sections were rather made only on paper (according to the findings of the respective evaluation commissions);
- There is no clear concept of the functions of the sports sections;
- In recent years, for various reasons (online, etc.), there have been no university sports competitions between faculties and the number of tests in which USM participates in interuniversity competitions has been reduced.

1.3. On the dimension of sports infrastructure:

- The Palace of Sports. Absorption of students for the educational process in the games room – 50 students, strength room - 10/ 12 students, fitness room - 8/10 students, swimming pool – 5 x 10 students;
- The sports hall of Block 5. Absorption of students for the educational process in the game room – 25 students, the undeveloped land in front of the block where the number of students involved in the process at the same time cannot be calculated;
- The sports hall of Block 6. Absorption of students for the educational process in the table tennis room – 40 students, the strength room – 10/12 students, the undeveloped field around the hall where the number of students involved in the process at the same time cannot be calculated;
- Sports complex of the merged university „D. Cantemir”. Absorption of students for the educational process in the basketball hall – 25 students, strength room – 10 students, fitness room – 12 students, table tennis room – 10 students.

The potential of the sports complex of the State University of Moldova can be included in the educational process at the same time, in all specialized spaces are the following:

- Games rooms (table tennis included) – 150 students;

- Gyms – 30 students;
- Swimming pool – 50 students;
- Fitness room – 20 students.
- Total – 250 students enrolled simultaneously in activities

From the data presented, the potential of the sports infrastructure of the State University of Moldova for the development of the educational process in different forms of activities can be calculated:

- 1 day/ 4 lessons/ activities (8:00 a.m. -3:00 p.m.) = 1000 students;
- 5 days/ 20 lessons/ activities (8:00 a.m. -3:00 p.m.) = 4000 students;
- 10 days/40 lessons/activities (8:00 a.m. -3:00 p.m.) = 8000 students;

At the same time, it is necessary to highlight what are the impediments to carrying out an effective educational process:

- Limited access to all halls of the sports palace;
- Deficiencies in the preparation of the timetable efficiently;
- Location - students' travel to sports buildings;
- Lack of a specialized outdoor sports field.

1.4. On the human resources dimension

Table 1. Current data of the teaching staff who ensure the educational process employed within the Department of Physical Education

Scientific-didactic potential	Professor	Associate Professor	University Lecturer	Assistant Professor
	0	1	1	10
Scientific titles / specialty	Doctor of Pedagogical Sciences	Coach Emeritus	Master of the sport	No titles
	2	3	7	3
Initial training and continuing education	Initial training "Physical Education"	Initial training "Coach"	Continuing education courses in the last 5 years	Doctoral students
	7	4	4	2
Academic involvement (last 5 years)	Scientific papers	Methodical works	Guest Professors/ Members of Working Groups	Organization of round tables / seminars
	13	2	1	3

Challenges for strategy development

Following the analysis of the current state of physical education and sport within the State University of Moldova, the following challenges were identified for the elaboration of the strategy for the development of physical education and sport within the State University of Moldova.

Challenges for strategy development are described below:

Challenge 1. The educational process. The physical education process within the USM at the current stage does not correspond to national and international requirements, standards, but also does not meet the needs of students and does not open up new opportunities.

Challenge 2. Human resource. Human resources at the current stage (1 doctor, in pedagogical sciences, associate professor and 10 university assistants) cannot fully ensure the quality of the educational process.

Challenge 3. Sports infrastructure. The sports infrastructure of the State University of Moldova does not work optimally either from the perspective of ensuring the physical education process of the students, nor from the perspective of the activity of the sports sections, nor from the entrepreneurial / economic perspective.

Strategic directions and visions**3.1. The dimension of the physical education process**

No. crt.	Development directions	Actions / Conceptual provisions
3.1.1	Diversification of organizational forms of physical education and sport	- The lesson and the circle / sports section - basic forms of the organization of physical education; - Physical education lesson - sports tests on the circle. - Physical education lesson on modules according to sports tests (1 sports test - one semester); - The physical / sports education section as a form of organization of curricular activities.
3.1.2	Reconceptualization of the curriculum in the discipline of Physical Education	- Competency-focused curriculum; - Curriculum focused on the needs and interests of students, individualized and differentiated process, integration of people with SEN in the educational process; - Curriculum focused on the principle of achieving continuity between education cycles, continuity with the high school cycle; - Developing a system of teaching materials on the implementation of the curriculum; - Review of the system of evaluation of results in physical education.
3.1.3	Ensuring the physical education process with the respective inventory (specific to sports events)	- Annual planning of the inventory requirement to ensure the process; - Attracting material and financial resources through projects, alternative sources of financing; - Partnerships with specialized entities.

3.2. Human resources dimension

No. crt.	Development directions	Actions / Conceptual provisions
3.2.1	Continuous training of teachers	- Organization of seminars within the Department for the implementation of the curriculum (if necessary); - Participation in continuous training within the State University of Moldova; - Organization and participation in trainings at national/international level; - Involvement of teachers in scientific research, including doctoral studies.
3.2.2	Attracting young teachers	- Promotion of the Department's image; - Creating collectively the organizational culture based on a democratic framework and mutual respect; - Developing a career plan for the young teacher; - Creating a favourable framework for obtaining scientific and professional performance.
3.2.3	Involvement of teachers in the organization of extracurricular activities.	- Reorganization of the university competitions of the University of Moldova; - Creating attractive educational environments (specialized space, inventory); - Involvement of the Department in sports extracurricular activities at national and international level; - Appreciation and stimulation for great results.
3.2.4	Involvement of teachers in national and international projects	- Organization of seminars on information about the opportunities of teachers' participation in projects; - Trainings on guidance in writing and applying projects; - Institutional support for teachers involved in projects.

3.2.5	Participation of teachers in the activity of various sports federations, in the organization of various sports festivals	- Personal and professional development of teachers; - Initiation of educational partnerships with the profile federations; - Creation of the university sports club; - Formation of student sports teams for participation in competitions organized by sports federations.

3.3. The size of the sports infrastructure

No. crt.	Development directions	Actions / Conceptual Provisions
3.3.1	Optimal use of sports infrastructure	- Arrangement/repair of work spaces/educational process (gym, gym, methodical cabinet, inventory warehouse, locker room, etc.); - Efficient collaboration with the dean's offices/faculties in designing the timetable of the educational process; - Scheduling of sports sections in the morning for students who are studying in the second shift; - Diversification of the offer of sports sections.
3.3.2	Development of sports infrastructure	Through partnerships with specialized federations, NGOs: - Mini-football field; - Sports playground on the beach; - Chess Academy; - Specific installations and sports inventory for individual sports games.

Performance sports at the State University of Moldova

Performance sport in higher education institutions pursues the following functions:

- Promotion of performance sport at national level;
- Promoting the University's image;
- Initiation of inter-university partnerships / federations in the field;
- Attracting young people to continue your studies at the University of Moldova.

The support of performance sports within higher education institutions is conditioned by the availability of financial resources such as:

- Allocating space for the preparation process;
- Remuneration of coaches (12 - 16 hours per week);
- Travel financing;
- Finances for the participation quota in competitions, etc.

4.1. Performance sport dimension within the State University of Moldova

Development directions	Actions / Conceptual provisions
Directions / perspectives for the development / support of sport within the State University of Moldova	1. Creation of the UNIVERSITY SPORTS CLUB in 2 ways: - Founded and financed by the Ministry of Education, as a strategy to support performance sports in the Republic of Moldova; - Founded through a partnership between the Department of Physical Education and Sport and the USM Students' Union. 2. Partnerships with public associations where 50% of the teams are made up of USM students; 3. Monitoring of USM students who practice performance sports in sports clubs / associations.

Conclusions

The strategy developed and proposed aims to:

- motivating students to participate in physical education and sports activities within the USM;

- the involvement of the student, the teacher and the managers in the development of physical education and university sport;

- promoting an active and healthy lifestyle in the State University of Moldova.

In order to implement this strategy, it is necessary to:

- to develop and approve the operating regulations of the sports complex, which include all the sports buildings of the State University of Moldova;

- to develop an action plan for the implementation of the strategy within the State University of Moldova.

Thus, the strategy for the development of physical education within the State University of Moldova is a complex approach, aimed at streamlining the educational process, optimizing resources and promoting an active lifestyle among students. This initiative represents a significant step towards modernizing and aligning university physical education with international standards, contributing to the formation of a generation of active, healthy and involved young people in the life of the community.

Bibliography:

1. BRAGARENCO, N., SALCOCI, A., GOJAN, V., SMIRNOVA, N. *Studiu (sondaj) privind satisfacerea necesităților de mișcare ale studenților Universității de Stat din Moldova prin intermediul lecției de educație fizică și activităților sportive*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2022, nr. 5(155), pp. 101-108. ISSN 1857-2103. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6619315>
2. BRAGARENCO, N. *Conceptul curriculumului la disciplina „educație fizică și sport” în Universitatea de stat din Moldova*. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe ale educației*, 10-11 noiembrie 2022, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2022, SE, pp. 198-200. ISBN 978-9975-62-471-8.
3. BRAGARENCO, N., CIORBĂ, C., GUȚU, VI. *Reconceptualisation of physical education discipline in higher education institutions*. In: *Annals of “Dunarea de Jos” University of Galati. Fascicle XV, Physical Education and Sport Management*, 2023, vol. 1, pp. 5-16. ISSN 2784-2495. DOI: <https://doi.org/10.35219/efms.2023.2.02>
4. BRAGARENCO, N. *Predarea modulelor pe probe de sport în cadrul disciplinei educație fizică din Universitatea de Stat din Moldova. demersuri metodologice*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2023, nr. 9(169), pp. 199-204. ISSN 1857-2103. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum9\(169\)2024_30](https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_30)
5. BRAGARENCO, N. *Abordarea evaluării alternative la disciplina educație fizică în cadrul Universității de Stat din Moldova*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2023, nr. 5(165), pp. 163-168. ISSN 1857-2103. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_26](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_26)
6. UDROIU, M., BRAGARENCO, N. *Knowledge in the structure of curricular modules in the discipline university physical education: formative functions*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, nr. 5(175), pp. 142-147. ISSN 1857-2103. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum5\(175\)2024_19](https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_19)
7. VICOL, V. *Procesul managementului strategic*. In: *Conferința tehnico-științifică a colaboratorilor, doctoranzilor și studenților*, Ed. Vol.2, 15-23 noiembrie 2013, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: „Tehnica-UTM”, 2014, Vol.2, pp. 384-385. ISBN 978-9975-45-312-7.
8. DUCA, D., GRIBINCEA, T. *Concepts of optimizing educational management in the Republic of Moldova*. In: *Development Through Research and Innovation: - 2024*, Ed. 5, 23 august 2024, Chișinău. Chișinău: “Print-Caro” SRL, 2024, Ediția 5, pp. 94-104. ISBN 978-9975-167-76-5. <https://doi.org/10.53486/dri2024.10>

Data about the author:

Nicolae BRAGARENCO, PhD in pedagogical sciences, associate professor, head of the Department of Physical Education, Moldova State University.

ORCID: 0000-0003-1994-6317

E-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Presented: 28.02.2025

CZU: [37.018.46-051:796]:37.016

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_23](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_23)

CADRELE DIDACTICE DE EDUCAȚIE FIZICĂ: REFLECȚII ASUPRA POLITICILOR CURRICULARE

Nicolae BRAGARENCO,

Universitatea de Stat din Moldova

Tatiana BRAGARENCO,

IET Grădinița Albinuța, Dănceni, Ialoveni, Republica Moldova

Acest studiu, în contextul reformelor curriculare implementate în Republica Moldova, a utilizat o metodologie mixtă, un chestionar digital structurat care combină itemi pe scala Likert cu secțiuni de comentarii calitative, pentru a investiga percepțiile a 40 de profesori de educație fizică din toate raioanele țării privind eficiența managementului și politicilor curriculare, gradul de aliniere a documentelor curriculumului la standardele educaționale și relevanța Planului-cadru de învățământ față de nevoile și realitățile actuale ale sistemului educațional. Principalele concluzii arată o concordanță moderată între curriculum și politicile naționale. Documentele curriculare sunt evaluate pozitivă, însă este criticat pentru rigiditate, lipsa flexibilității și insuficienta integrare a disciplinelor. Profesorii vin cu propuneri pentru dezvoltarea acestora la nivel de redistribuire a orelor integrarea disciplinelor și sporirea autonomiei școlilor pentru adaptarea curriculumului la nevoile locale.

Cuvinte-cheie: documente curriculare, profesori, educație fizică.

CURRICULAR MANAGEMENT AND POLICIES FROM THE PERSPECTIVE OF THE DISCIPLINE OF PHYSICAL EDUCATION

This study, in the context of the curricular reforms implemented in the Republic of Moldova, used a mixed methodology, a structured digital questionnaire that combines items on the Likert scale with qualitative comment sections, to investigate the perceptions of 40 physical education teachers from all districts of the country regarding the effectiveness of curricular management and policies, the degree of alignment of curriculum documents with educational standards and the relevance of the Curriculum Framework Plan. education in relation to the current needs and realities of the educational system. The main conclusions show a moderate concordance between the curriculum and national policies. The curricular documents are evaluated positively, however, it is criticized for rigidity, lack of flexibility and insufficient integration of disciplines. Teachers come up with proposals for developing them at the level of redistribution of classes, integration of subjects and increasing the autonomy of schools in order to adapt the curriculum to local needs.

Keywords: curricular documents, teachers, physical education.

Introducere

Reforma politicilor educaționale din învățământul general al Republicii Moldova a fost realizată în baza unui cadru metodologic bine fundamentat, caracterizat prin coerență conceptuală și operațională. Actualizarea documentelor curriculare, incluzând *Cadrul de referință al curriculumului național* [1], *Standardele de eficiență a învățării* [2] și *Curriculumul pentru disciplinele școlare* [3], a condus la conturarea unei oferte educaționale integrate, menită să consolideze procesele instructiv-educative și să îmbunătățească experiențele de învățare.

În paralel cu elaborarea și implementarea acestor documente, monitorizarea aplicării prevederilor curriculare în practica educațională a devenit o prioritate strategică, ce impune abordări sistemice și integrate. În prezent, acest proces se desfășoară predominant într-o manieră fragmentară, fără a valorifica pe deplin perspectiva cercetării curriculare – o dimensiune cu potențial semnificativ în adaptarea și eficientizarea dezvoltării curriculare [4, p. 4].

În acest sens, Clichici V. și Cebanu L. subliniază în lucrările lor rolul central al cadrelor manageriale și didactice în implementarea și monitorizarea eficientă a actelor normative menționate anterior. Conform celor doi autori, succesul transpunerii în practică a politicilor curriculare depinde în mod direct de competențele acestora în coordonarea și susținerea procesului de reformă educațională [5, p. 87].

Complementar, Guțu V. propune introducerea unui mecanism de automonitorizare a curriculumului, realizat de cadrele didactice prin utilizarea unui registru dedicat identificării și corectării deficiențelor constatate în procesul de implementare. De asemenea, acesta recomandă instituirea unui sistem de feedback care să contribuie atât la actualizarea documentelor de politici educaționale, cât și atunci când este cazul, la elaborarea unui nou curriculum [4, p. 8].

Conform cercetărilor realizate de Guțu V. și Țurcanu C. [6, 7], monitorizarea funcțională a curriculumului școlar reprezintă un proces continuu de evaluare și ajustare, destinat controlului calității implementării în practica educațională. Totodată, aceștia evidențiază faptul că eficiența aplicării curriculumului disciplinar este profund influențată de calitatea managementului și a politicilor curriculare la nivel național [7, 8].

Analiza studiilor anterioare privind monitorizarea curriculară relevă că disciplina educație fizică prezintă o serie de particularități care impun o abordare specifică în procesul de predare–învățare–evaluare. În acest context, se conturează necesitatea examinării aprofundate a dimensiunii manageriale și a politicilor curriculare din perspectiva educației fizice, în vederea optimizării implementării curriculumului în învățământul general [9, p. 61].

Materiale și metode

Pentru realizarea cercetării propuse, s-a beneficiat de sprijinul cadrelor didactice care predau disciplina educație fizică în învățământul general din toate raioanele țării, reprezentând un eșantion cu o diversitate semnificativă în ceea ce privește experiența profesională. Aproximativ 40 de cadre didactice, desemnate în calitate de monitori, au fost implicate în completarea unui chestionar de feedback, elaborat pentru a reflecta dimensiunile conceptuale ale documentelor curriculare ce reglementează procesul educațional în cadrul disciplinei educație fizică [7, 9].

Chestionarul, disponibil în format digital, a fost conceput ca instrument de monitorizare, solicitând profesorilor să evalueze, pe o scală de corespondență (mică măsură, suficientă măsură, mare măsură), gradul de conformitate a diferiților itemi cu prevederile conceptuale ale managementului și politicilor curriculare. În plus, chestionarul a inclus rubrici separate în care cadrele didactice au avut posibilitatea să ofere explicații pentru opțiunile selectate, oferind astfel o perspectivă calitativă asupra modului în care sunt percepuți itemii și indicatorii evaluați.

Instrumentul de cercetare a fost structurat în trei secțiuni: evaluarea managementului și politicilor curriculare; evaluarea curriculumului disciplinar în raport cu standardele educaționale; și evaluarea planului-cadru de învățământ. Rezultatele obținute în urma aplicării acestui chestionar sunt prezentate în secțiunile următoare.

Rezultate și discuții

Evaluarea managementului și politicilor curriculare

Acest chestionar reflectă percepțiile profesorilor de educație fizică din Republica Moldova, evidențiind o concordanță moderată între curriculum și politicile educaționale, dar și deficiențe critice în managementul curricular, resurse, motivație și formarea cadrelor (bariere practice), cu o deschidere marcată spre inovație.

Analiza răspunsurilor la prima întrebare a sondajului, „Considerați că gestionarea (managementul) funcționării curriculumului la nivel național/de sistem este eficient(ă)?” (fig. 1) relevă că majoritatea cadrelor didactice (95%) percep o concordanță acceptabilă (de la suficientă la mare măsură) între curriculumul de educație fizică și politicile educaționale naționale, însă se identifică probleme structurale la nivel de comunicare managerială reciprocă, de la APC la APL conform observațiilor critice exprimate de respondenți, care este o minoritate (5%).

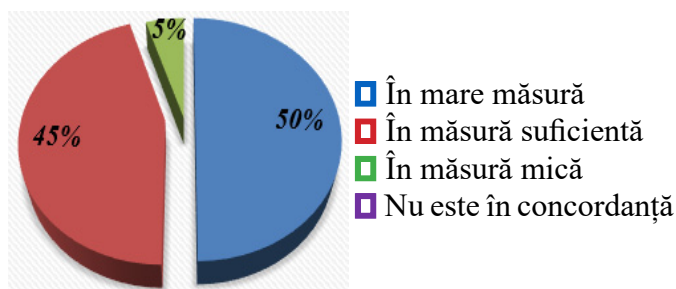


Figura 1. Părerile profesorilor privind afirmația „Curriculumul este în concordanță cu politicile educaționale ale Statului și cu finalitățile sistemului de învățământ”

Întrebarea a treia „Considerați că gestionarea (managementul) funcționării curriculumului la nivel raional/instituțional este eficient(ă)?” (fig. 2 B), rezultatele reflectă o percepție împărțită a eficienței managementului curricular la nivel local, cu 75% dintre respondenți (combinația „suficient” / „mare măsură”) exprimând satisfacție moderată, în timp ce 25% identifică deficiențe critice în gestionarea/monitorizarea funcționării/implementării documentului educațional. Prin comentariile și observațiile făcute de specialiștii participanți în cercetare se sugerează intervenții la formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, deschidere pentru cercetare și inovare în domeniul educației fizice școlare pentru crearea suportului metodic, subliniind în special și absența structurilor de susținere specializate și nevoia de întâlniri metodice sistematice pentru asigurarea calității procesului educațional.

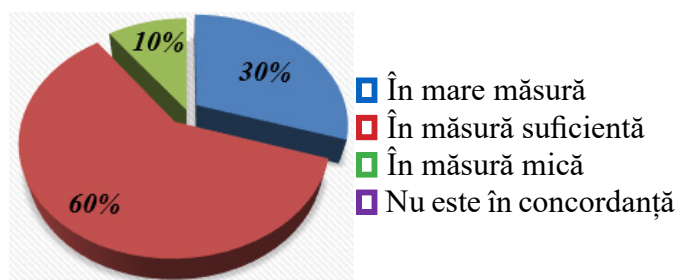


Figura 2. Părerile profesorilor privind afirmația „gestionarea (managementul) funcționării curriculumului la nivel național / de sistem și la nivel raional / instituțional este eficient(ă)”

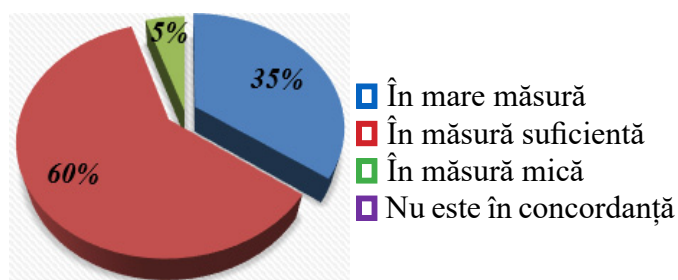
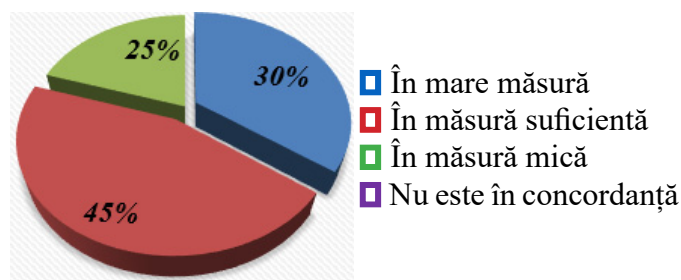


Figura 3. Părerile profesorilor privind afirmația „politicile curriculare ale statului sunt în concordanță cu nevoile și realizările R. Moldova”

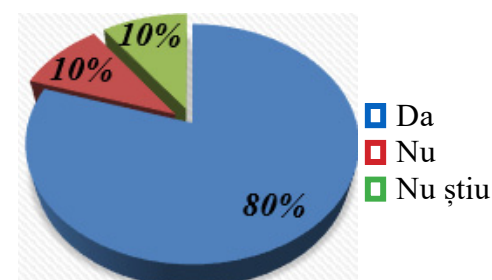


Figura 4. Părerile privind afirmația „există factori care împiedică funcționalitatea eficientă a curriculumului școlar”

Următoarea întrebare țină să scoată în evidență dacă „politicile curriculare ale statului sunt în concordanță cu nevoile și realizările Republicii Moldova, dar și cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan european” (fig. 3), și, prin răspunsurile obținute, se relevă o percepție echilibrată a alinierii politicilor curriculare, cu 95% dintre respondenți (combinația „suficient” / „mare măsură”) recunoscând o concordanță înalt moderată atât cu nevoile naționale cât și cu standardele europene, însă cele două comentarii critice subliniază

necesitatea implementării unor practici mai inovatoare și adaptate la particularitățile locale, sugerând o discrepanță între cadrul formal al politicilor și aplicarea lor practică în contextul specific al educației fizice.

În continuare, prin întrebarea a cincea s-a urmărit care de fapt sunt factorii care împiedică funcționarea curriculumului școlar (fig. 4 și 5). Studiul evidențiază că mai mult de trei sferturi din respondenți (80%) identifică bariere semnificative în implementarea curriculumului, cu o prevalență a problemelor de motivație (53% din comentarii), resurse materiale insuficiente (40%) și deficit de competențe profesionale (27%), sugerând o nevoie urgentă de intervenții multidimensionale care să abordeze atât aspecte psihosociale (motivația), cât și factori structurali (resurse, formare profesională) pentru optimizarea eficienței curriculare.

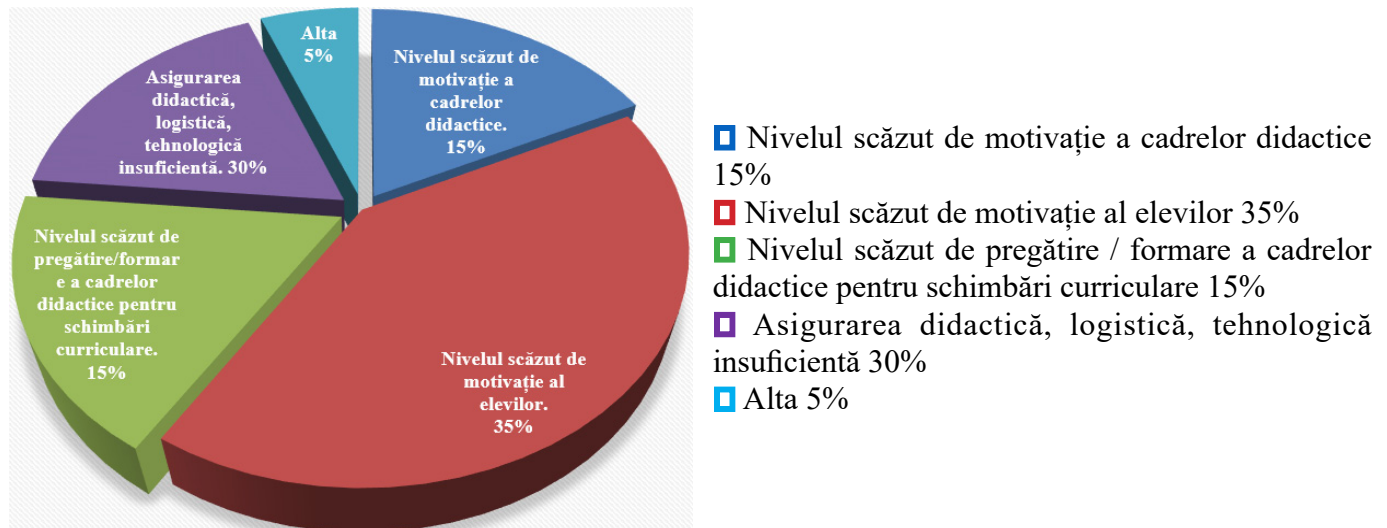


Figura 5. Factori, în opinia cadrelor didactice, care împiedică funcționarea eficientă a curriculumului școlar

Chestionarul de feedback aplicat profesorilor de educație fizică din Republica Moldova relevă că, deși 95 % dintre respondenți consideră curriculumul aliniat politicilor naționale și 90 % apreciază pozitiv managementul la nivel sistemic (respectiv 75 % la nivel raional), există deficiențe structurale cum ar fi comunicare managerială insuficientă, lipsa mecanismelor de responsabilizare și stimulente pentru elevi, motivație scăzută a cadrelor didactice, resurse materiale limitate și formare profesională inadecvată iar, în ciuda unei deschideri marcate spre inovație și recunoașterea alinierii cu tendințele europene (95 %), este necesară implementarea unor intervenții multidimensionale pentru optimizarea eficienței procesului curricular.

Evaluarea Curriculumul în raport cu standardele educaționale

Un alt Chestionar de opinii realizat în rândul profesorilor de educație fizică (răspunsurile fiind anonime) cu privire la percepția lor asupra eficienței și aplicabilității standardelor educaționale prin curriculumul specific acestei discipline.

Din analiza răspunsurilor la întrebările 2 și 3 ale chestionarului (fig. 6) se relevă o percepție predominant pozitivă a cadrelor didactice. Majoritatea consideră că standardele actuale asigură, într-o măsură suficientă sau mare, dezvoltarea elevilor (40 răspunsuri) și că curriculumul facilitează atingerea acestor standarde (28 din 40 răspunsuri „suficient” și 10 din 40 – „mare măsură”), cu excepția unor comentarii critice care subliniază necesitatea adaptării la realitățile din sala de clasă, precum și îmbunătățirea sistemului de evaluare pentru a reflecta mai fidel progresul elevilor.

Analiza răspunsurilor la întrebările 4 și 5 ale sondajului scoate în evidență că majoritatea cadrelor didactice percep funcționalitatea standardelor educaționale ca satisfăcătoare (70% răspunsuri „în măsură suficientă” și 30% „în mare măsură”), dar identifică nevoia unei mai bune alinieri a acestora cu documentele de politici educaționale, în special prin includerea lor în „Curricula pe discipline” (85% preferință) și „Plan-cadru de învățământ” (15%), pentru a spori aplicabilitatea practică.



Figura 6. Păreri profesionale privind măsurile prin care „standardele educaționale actuale asigură dezvoltarea elevilor” și dacă „curriculumul actual asigură realizarea / atingerea standardelor educaționale”

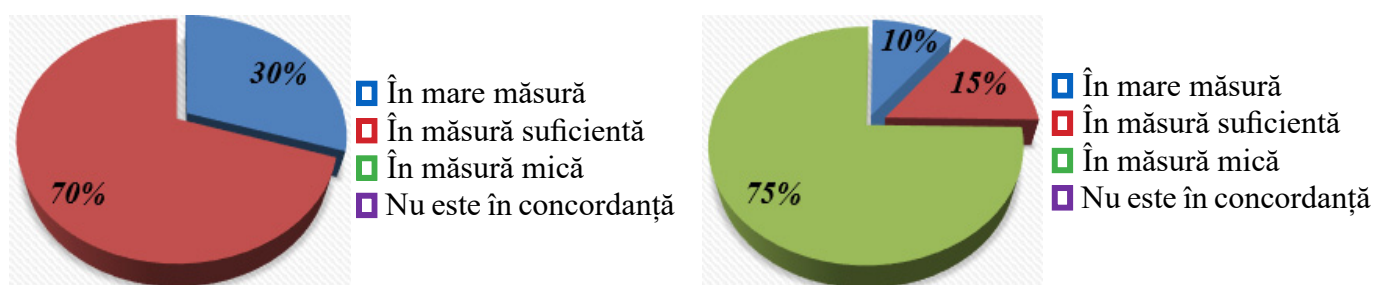


Figura 7. Păreri profesionale privind „standardele educaționale actuale dacă realizează funcțiile sale” și „unde ar trebui incluse pentru o mai bună aplicabilitate”

Din datele obținute din acest chestionar de feedback și răspunsurile prezentate mai sus susținem recomandarea privind revizuirea documentelor de politici educaționale pentru a include explicit standardele educaționale corelate disciplinei educație fizică, cu precizarea mecanismelor operative de implementare și evaluare a impactului asupra dezvoltării elevilor.

Evaluarea Planului-cadru de învățământ

Prezentul studiu (a Chestionarului de feedback) se concentrează pe evaluarea percepției cadrelor didactice de educația fizică asupra Planului-cadru de învățământ în Republica Moldova, bazându-se pe răspunsurile unui eșantion de 40 profesori, și reflectă tensiunea între acceptarea cadrului normativ existent și cerința unei adaptări la nevoile dinamice ale educației contemporane, subliniind importanța dialogului între politicieni, experți și practicieni.

Primul set de întrebări din acest compartiment a avut scopul să scoatem în evidență percepția cadrelor didactice de educație fizică din Republica Moldova asupra Planului-cadru de învățământ, evidențiind o evaluare constructivă și cu recomandări clare pentru îmbunătățirea echilibrului, relevanței și flexibilității curriculumului (figura 8).

La prima întrebare, din analiza răspunsurilor cadrelor didactice, dacă „Planul-cadru de învățământ (se concretizează pentru ce nivel) corespunde așteptărilor, necesităților și realităților actuale din Republica Moldova?” se observă o diversitate de opinii privind adaptarea Planului-cadru de învățământ la realitățile și necesitățile actuale din Republica Moldova. Majoritatea respondenților au ales opțiunea „în măsură suficientă” (21 respondenți), urmată de „în mare măsură” (13 respondenți) ce corespunde a 85 % din cadre didactice și „în mică măsură” (8 respondenți) respective 5 %. Aceste rezultate indică o percepție moderat pozitivă asupra relevanței Planului-cadru, dar cu unele rezerve semnificative. Din comentariile făcute de cei chestionați la răspunsul ales a fost subliniată importanța integrării disciplinelor STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematică) și a competențelor interculturale pentru pregătirea elevilor pe piața muncii. De asemenea, s-a menționat necesitatea modernizării infrastructurii școlare și a formării cadrelor didactice în utilizarea tehnologiilor digitale. Totodată este menționat despre rigiditatea Planului-cadru, care nu permite suficientă flexibilitate pentru personalizarea învățării în funcție de nevoile individuale ale elevilor.

Altă întrebare de interes a fost „Planul-cadru de învățământ asigură realizarea politicilor educaționale de stat privind idealul educațional și finalitățile sistemului de învățământ?”, la care răspunsurile cadrelor didactice, majoritatea (25 respondenți) consideră că Planul-cadru asigură „în măsură suficientă” realizarea politicilor educaționale de stat, în timp ce 12 respondenți au ales opțiunea „în mare măsură” ce constituie 95% din cei intervievați, iar 2, 5 %, „în mică măsură”. Aceasta sugerează o percepție general pozitivă, dar, din comentările făcute, cu rezerve legate de anumite aspecte ce țin de lipsa legăturii clare între competențele necesare în viața reală și cele cerută de piața muncii și că unele discipline sunt predate prea teoretic, fără aplicabilitate practică.

Următoarea întrebare care ține de păreri dacă „Disciplinele de studiu din Planul-cadru de învățământ acoperă toate domeniile de cunoaștere și de activitate umană și asigură formarea competențelor-cheie și celor transversale” observăm că avem aceleași păreri precum și la întrebarea precedentă, 18 respondenți au ales opțiunea în mare măsură și Consideră că Planul-cadru acoperă satisfăcător domeniile de cunoaștere și promovează competențele necesare, 20 respondenți consideră că în măsură suficientă și percep o acoperire decentă, dar cu lacune în anumite zone, și doar 2 respondenți cu opțiunea în mică măsură identifică deficiențe semnificative în abordarea competențelor transversale și în diversificarea domeniilor. Ei recunosc că Planul-cadru include discipline din mai multe domenii (umanistice, științifice, artistice, tehnice), dar unele sunt neglijate sau tratate superficial (de exemplu, educația financiară, competențe digitale avansate, educație ecologică).

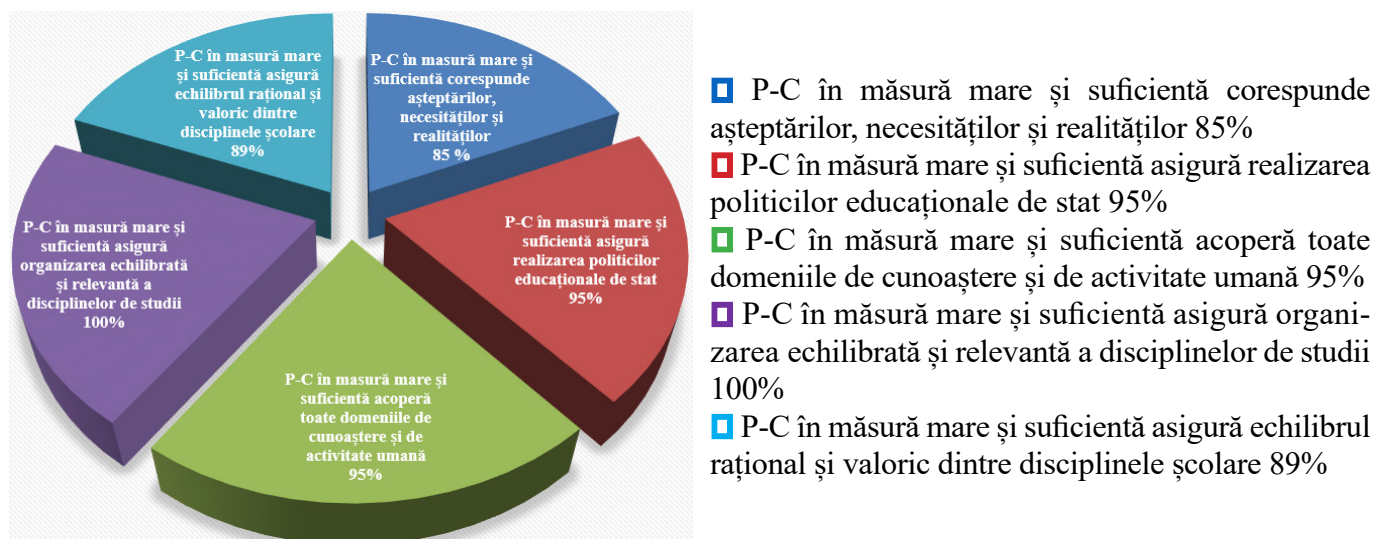


Figura 8. Părerile profesorilor privind relevanța planului-cadru pentru învățământul din Republica Moldova

A patra întrebare din acest bloc este dacă „Planul-cadru de învățământ asigură organizarea echilibrată și relevantă a disciplinelor de studii pe arii curriculare și domenii de cunoaștere”, observăm că toți profesorii (100% de respondenți) consideră că planul actual asigură într-o oarecare măsură această organizare, 32 dintre ei optând pentru „în măsură suficientă” și 4 dintre ei pentru – „în mare măsură”.

Ultimul subiect de interes, tot din acest compartiment, cei chestionați trebuiau să-și expună părerea dacă „Planul-cadru de învățământ asigură echilibrul rațional și valoric dintre disciplinele de bază, disciplinele opționale și cele la decizia școlii”. Majoritatea cadrelor didactice (36 din 40 respondenți) consideră că Planul-cadru asigură echilibrul între discipline „în măsură suficientă” sau „în mare măsură” și doar 4 respondenți au menționat „în mică măsură”. Deși majoritatea profesorilor percep un echilibru acceptabil, criticile se concentrează pe supraîncărcarea programelor la disciplinele de bază (în special cele cu examen național) și pe marginalizarea opționalelor. Comentariile sugerează necesitatea unei revizui a repartizării orelor, cu accent pe flexibilitate și adaptare la nevoile locale.

Următorul set de întrebări, considerat după părerea noastră este esențial pentru o reformă curriculară reușită, feedback-ul cadrelor didactice privind structura actuală a Planului-cadru (cantitatea disciplinelor, potențialul de integrare și alocarea orelor) este valoros pentru fundamentarea unor viitoare ajustări.

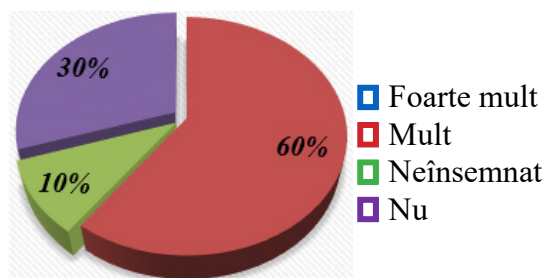


Figura 9. Răspunsul profesorilor la întrebarea „Credeti că numărul de discipline în Planul-cadru este exagerat?”

blema cheie nu este neapărat numărul de discipline, ci repartizarea orelor și flexibilitatea curriculară. Pentru îmbunătățiri, ar fi utilă o reevaluare a ponderii disciplinelor (ex.: reducerea orelor la materiile cu volum mare, creșterea opționalilor) și pilotarea unor modele de integrare a conținuturilor.

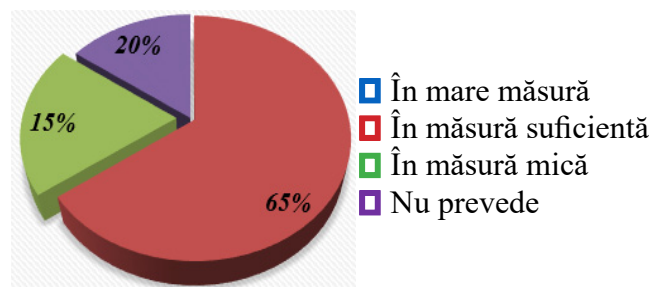


Figura 10. Răspunsul profesorilor la întrebarea „Prevede Planul-cadru integrarea disciplinelor?”

integrarea disciplinelor școlare într-o măsură mică, criticând lipsa unui cadru metodologic clar și resursele limitate care îngreunează aplicarea practică. Un segment mai mare (20% din respondenți) afirmă categoric că planul actual nu prevede integrarea, subliniind specificul fiecărei discipline. Participanții au formulat propuneri concrete, de la crearea de module semestriale interdisciplinare până la necesitatea formării specializate a cadrelor didactice. Aceste rezultate indică faptul că, deși integrarea disciplinelor este un obiectiv valabil, implementarea ei eficientă necesită atât resurse dedicate, cât și flexibilitate în adaptarea la particularitățile fiecărei unități școlare.

În același chestionar de feedback am vrut să vedem părerea profesorilor de educație fizică care din disciplinele din Planul-cadru care pot fi integrate, având opțiunea pentru a expune mai multe variante de răspuns (fig. 11). Aici se relevă că majoritatea cadrelor didactice identifică oportunități clare de integrare disciplinară, cu mai multe domenii menționate. Cele mai frecvent propuse pentru integrare sunt: dezvoltarea personală și educația pentru societate cu 70% din răspunsuri, artele (educație muzicală și plastică) menționate în proporție de 60% din răspunsuri și științele (fizică, chimie, biologie) sugerate de 55% din numărul de respondenți. De asemenea, 45% numărul de profesori au evidențiat potențialul integrării între informatică și educație tehnologică și 35% – consideră că istoria și educație pentru societate împărtășesc teme comune. Totuși, din aceeași figură, se observă că 40% din numărul respondenților au exprimat rezerve privin integrarea disciplinelor, subliniind că „unele discipline necesită abordări specifice” sau că „integrea forțată ar diminua calitatea învățării”.

Aceste rezultate indică o deschidere moderată spre integrare, dar cu condiția păstrării identității disciplinelor-cheie. Sugestiile concrete oferite de participanți, cum ar fi crearea de module interdisciplinare sau combinarea disciplinelor cu tematici similare, ar putea servi ca bază pentru viitoare reforme curriculare, implementarea ar necesita însă formarea profesorilor și adaptarea materialelor didactice la noile cerințe.

Pentru început a fost necesar să aflăm opiniile cadrelor didactice de educație fizică privind numărul de discipline din Planul-cadru actual, fig. 9, răspunsurile sunt polarizate unde aproape jumătate din ei consideră că acesta este exagerat (60% din respondenți), în timp ce o treaptă semnificativă (30%) îl apreciază ca adecvat. Criticile principale se referă la supraîncărcarea programelor, cu consecințe directe asupra calității învățării și a echilibrului între disciplinele teoretice și cele practice. Pe de altă parte, susținătorii structurii actuale subliniază importanța diversității în formarea elevilor. Comentariile sugerează că pro-

Următoare întrebare pentru specialiștii din domeniul educație fizică a fost dacă „Prevede Planul-cadru integrarea disciplinelor?” (fig. 10). Rezultatele obținute arată că mult mai mult de jumătate dintre cadrele didactice (65% din respondenți) consideră că Planul-cadru prevede integrarea disciplinelor în măsură suficientă, susținând combinarea unor domenii conexe precum istoria cu educația pentru societate sau artele. Totuși, o treime dintre respondenți (15 % din profesori) evaluează Planul cadru prevede inte-

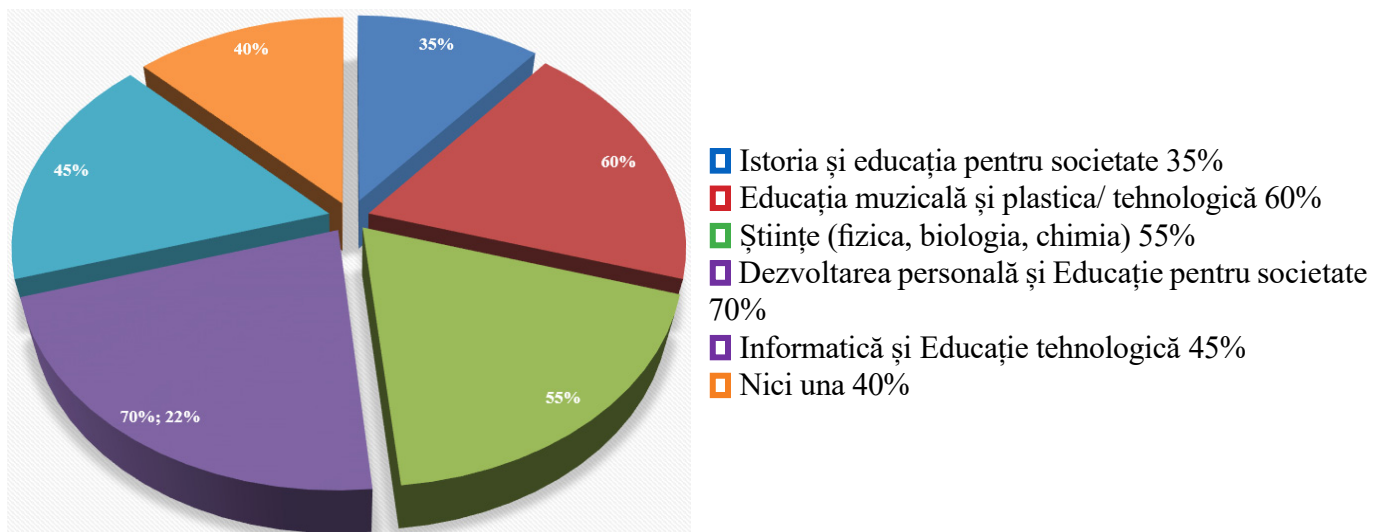


Figura 11. Părerile profesorilor privind disciplinele din planul-cadru care pot fi integrate

Analiza răspunsurilor profesorilor de educație fizică la întrebarea „Numiți disciplinele din Planul-cadru pentru care poate fi micșorat numărul de ore” (fig. 12) evidențiază o concentrare majoră a criticilor asupra a două discipline principale, matematica și limba și literatura română, ambele menționate de 35% și 30% din respondenți, fiind considerate a avea un număr disproporționat de ore în Planul-cadru. De asemenea, este menționat faptul că 60% din profesori consideră că nu este necesar de intervenit la mărirea sau micșorarea numărului de ore din Planul-cadru susținând că toate sunt esențiale pentru o educație echilibrată, iar 25% din ei nu se pot expune.

Principalele argumente pentru reducere a orelor, expuse de profesorii de educație fizică, includ: „Orele excesive la matematică nu se traduc într-o înțelegere mai profundă”, „Programa la limba română ar putea fi condensată fără a afecta calitatea”. O altă părere, susținută de mai mulți respondenți, este că educația tehnologică ca un domeniu cu potențial de reducere orară, iar unele propuneri au sugerat reinvestirea orelor reduse în alte domenii: „Orele economisate la disciplinele teoretice ar putea fi alocate educației fizice sau artelor”.

Aceste rezultate reflectă o tensiune între necesitatea de a optimiza documentele curriculare și menținerea unui echilibru între discipline. Pentru o implementare eficientă, ar fi necesare studii de impact și consultări suplimentare cu specialiștii din fiecare domeniu.

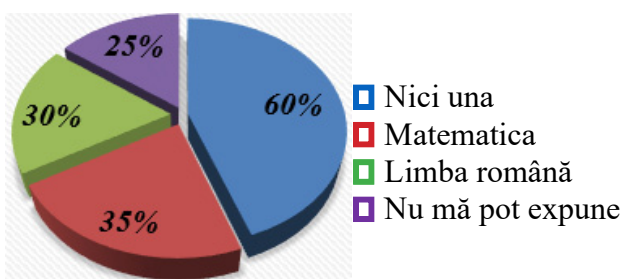


Figura 12. Părerile profesorilor privind disciplinele din Planul-cadru pentru care poate fi micșorat numărul de ore

și suficientă măsură). Comentariile răspunsurilor oferite de profesori evidențiază două probleme majore: „Lipsa resurselor și a spațiilor adaptate” și „Rigiditatea structurii curriculare care nu permite adaptarea la nevoile individuale”. Un segment afirmă categoric că planul „nu oferă” astfel de oportunități, subliniind absența unor mecanisme clare de personalizare.

Ultimul set de întrebări privind Planul-cadru din Republica Moldova are scopul de a evalua gradul de flexibilitate și adaptabilitate a documentului la nevoile specifice ale elevilor, instituțiilor și comunităților minoritare.

Analizând răspunsurile cadrelor didactice la prima întrebare intitulată „În ce măsură Planul-cadru de învățământ oferă posibilități/oportunități de a asigura vectorul individual de învățare a fiecărui elev?”, observăm că 95% din respondenți consideră că acesta oferă oportunități suficiente, cu unele limitări pentru învățarea individualizată (în mare

Altă întrebare, care este formulată „În ce măsură Planul-cadru de învățământ asigură oportunități și condiții curriculare de învățare în limba minorităților naționale?”, rezultatele arată că 95% dintre respondenți consideră că Planul-cadru oferă condiții adecvate și evaluează aceste oportunități ca acceptabile („în suficientă măsură”) pentru învățarea în limba minorităților.

Următoarea întrebare de interes a fost: „În ce măsură Planul-cadru de învățământ este corelat cu activitățile nonformale/extracurriculare?”. Rezultatele obținute reflectă o lipsă de sincronizare, 95% dintre respondenți consideră bună și acceptabilă corelarea dintre activitățile curriculare și cele extracurriculare, majoritatea cadrele didactice evaluează ca fiind în suficientă măsură. Comentariile evidențiază faptul că există „disociere clară între curriculum și activitățile extracurriculare”, „absența unor mecanisme instituționale pentru integrarea acestora” „resurse financiare insuficiente pentru derularea activităților”.

Ultima întrebare a acestui set este „În ce măsură Planul-cadru de învățământ este mobil și deschis spre modificare independentă de statutul instituției de învățământ, plasarea geografică, oportunitățile dezvoltare, asigurare umană, financiară și curriculară?”. Doar 10 dintre respondenți consideră planul suficient de flexibil și 26 respondenți îl percep ca fiind unul suficient de mobil și deschis spre modificare la statutul instituției (90% din cadre didactice). În timp ce 10% din participanți îl consider ca rigid („în mică măsură”). Comentariile evidențiază trei probleme structurale cum ar fi „Centralizarea excesivă a deciziilor curriculare”, „Disparități mari între școlile urbane și rurale în aplicarea modificărilor” și „Lipsa unor mecanisme clare de adaptare la resursele umane/financiare disponibile”. În acest sens menționăm că flexibilitatea limitată a Planului-cadru reduce capacitatea de a răspunde la nevoile specifice ale instituției de învățământ.

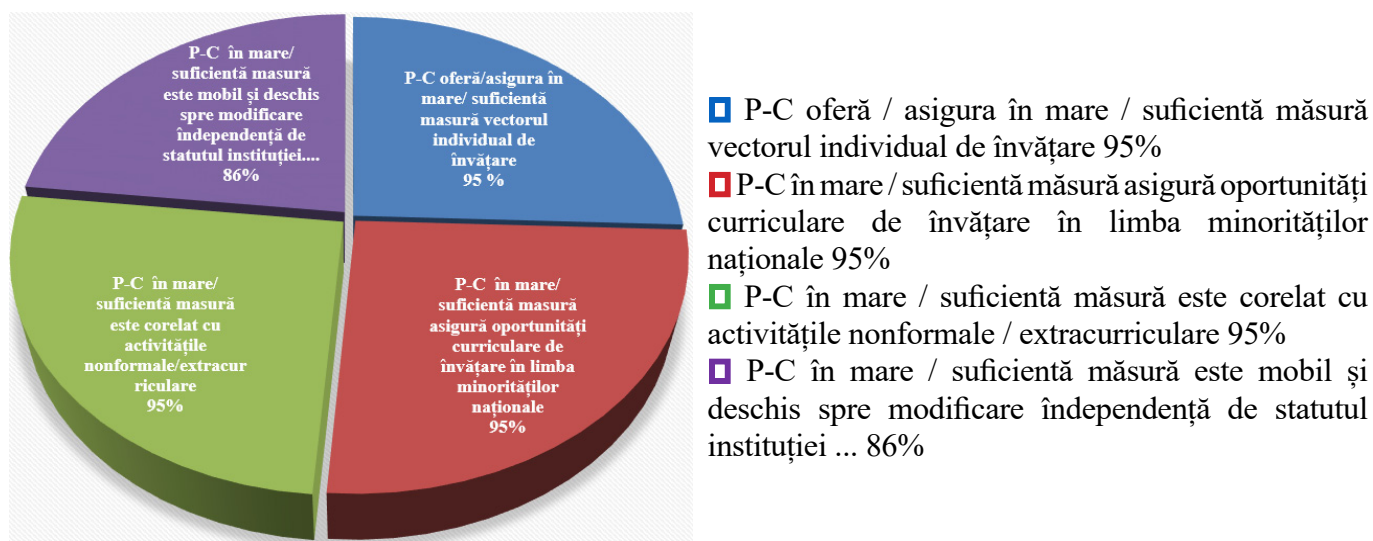


Figura 13. Părerile profesorilor privind flexibilitatea planului-cadru pentru asigurarea educației pentru fiecare elev

Ultimul item din chestionarul de feedback, cel mai important, profesorii de educație fizică trebuiau/aveau posibilitatea să transcrie „Ce schimbări ați introduce în Planul-cadru de învățământ pentru următorul ciclul curricular?”. Răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare deschisă evidențiază trei direcții principale de reformă:

- Redistribuirea orelor. (Majoritatea respondenților (60%) propun reducerea orelor la disciplinele teoretice (matematică, limba română) și creșterea ponderii activităților practice (educație fizică, arte, abilități vocaționale));
- Integrarea disciplinelor. (45% dintre profesori sugerează combinarea unor domenii conexe (ex: științele naturale – biologie/chimie/fizică; artele – muzică/plastică/teatru) pentru a optimiza timpul și a crea conexiuni logice);
- Flexibilitate crescută. (30% menționează necesitatea unei mai mari autonomii pentru școli în adaptarea curriculumului la resursele locale și nevoile elevilor, mai ales în mediul rural).

Propuneri concrete includ viziuni privind introducerea unor ore obligatorii de educație financiară și digitală, majorarea orelor de sport la 3 / săptămână, și crearea unor programe pilot pentru învățarea bazată pe proiecte.

Concluzii

Actualizarea documentelor curriculare (Cadrul de referință, standarde, curricula disciplinară) a fost realizată metodologic riguros, dar monitorizarea aplicării lor în practică rămâne secvențială și parțială; includerea evaluării prin cercetare curriculară și a unor mecanisme de feedback continuu ar asigura adaptarea documentelor la nevoile reale ale sistemului educațional.

Deși majoritatea respondenților percep managementul la nivel național și raional ca fiind „în măsură suficientă” sau „în mare măsură” eficient, criticile privind comunicarea managerială, lipsa mecanismelor clare de responsabilizare și motivarea insuficientă a cadrelor didactice evidențiază necesitatea dezvoltării competențelor manageriale și a unui registru de automonitorizare la nivel școlar.

Standardele educaționale actuale sunt în general apreciate ca adecvate și facil de implementat prin curriculumul de educație fizică, însă pentru a spori relevanța practică este nevoie de includerea explicită a acestora în documentele de politici și de adaptarea lor la condițiile din sala de clasă.

Planul-cadru de învățământ este perceput moderat pozitiv (85 % răspunsuri „în măsură suficientă” / „în mare măsură”), dar există rezerve privind rigiditatea structurii, necesitatea integrării disciplinelor exacte și interculturale, modernizarea infrastructurii și formarea digital pentru realizarea activităților educaționale, dar totodată este semnalată importanța creșterii autonomiei școlilor și a flexibilității curriculare pentru personalizarea învățării.

Profesorii propun în principal: redistribuirea orelor - reducerea volumului teoretic (matematică, limba română) și creșterea activităților practice (educație fizică, arte), integrarea disciplinelor în module interdisciplinare și pilotarea unor modele de învățare bazată pe proiecte și consolidarea competențelor digitale și financiare.

Barierile de implementare identificate sunt resurse materiale insuficiente, deficit de competențe profesionale și lipsa mecanismelor de susținere a activităților extracurriculare. Aceasta subliniază necesitatea unor intervenții multidimensionale, inclusiv alocarea de fonduri, formare continuă și structuri de suport specializate pentru optimizarea eficienței curriculumului.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință al curriculumului național*. /coord.: V.Guțu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 29 mai 2017, Chișinău, Editura Lyceum, 2017, 104 p.
2. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Lyceum, 2012 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”). – 232 p. ISBN 978-9975-4394-5-9.
3. BRAGARENCO, N., BURDUH, A., BUDAC, A., PANFIL, S. *Ghid de implementare a Curriculumului disciplinar Educație fizică. Clasele X-XII*. Chișinău: Liceum, 2020, 44 p. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ed_fizica_gimnaziu_9.pdf
4. GUȚU, VL., *Conceptual framework of current school curriculum monitoring*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, nr. 5(175), pp. 3-9. ISSN 1857-2103. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum5\(175\)2024_01](https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_01)
5. CLICHICI, V., CEBANU (SLUTU), L., *Opinii pedagogice privind implementarea documentelor de politici curriculare în educația timpurie*. In: *Univers Pedagogic*, 2019, nr. 4(64), pp. 87-94. ISSN 1811-5470. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3567677>
6. ȚURCANU, C. *Monitoring school curriculum in different countries: a comparative study*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, nr. 9(179), pp. 14-21. ISSN 1857-2103. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum9\(179\)2024_02](https://doi.org/10.59295/sum9(179)2024_02)
7. GUȚU VL., ȚURCANU C., ȘEVCIUC, M., *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*. USM, PSESAS. Chișinău: [S.n.], 2024, – 101 p.: fig., tab. ISBN 978-9975-62-720-7.
8. GUȚU, VL., BRAGARENCO, N., TOMA, N., *Planul-cadru de învățământ ca obiect al manifestării*

curriculare. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale*, 7-8 noiembrie 2024, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2024, SS, pp. 485-492. ISBN 978-9975-62-687-3. ISBN (pdf) 978-9975-62-799-3. <https://doi.org/10.59295/spd2024s.66>

9. BRAGARENCO, N., *Particularities of monitoring the taught-learned curriculum in the physical education discipline*. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, nr. 9(179), pp. 55-62. ISSN 1857-2103. [https://doi.org/10.59295/sum9\(176\)2024_09](https://doi.org/10.59295/sum9(176)2024_09)

N. B.: *Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cod 140101.*

Date despre autori:

Nicolae BRAGARENCO, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Șef al Departamentului Educație Fizică, Institutul de Educației Fizică și Sport, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0003-1994-6317

E-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Tatiana BRAGARENCO, IET Grădinița Albinuța, Dănceni, Ialoveni, Republica Moldova.

ORCID: 0009-0007-6283-9716

E-mail: tatiana.bragarenco@gmail.com

Prezentat: 28.02.2025

CZU: 159.923.2:351.74-051

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_24](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_24)

DIMINUAREA CONVINGERILOR IRAȚIONALE – PREMISĂ A DEZVOLTĂRII CONȘTIINCIOZITĂȚII LA POLIȚIȘTI

Lenuța OLARU,*Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău*

Studiul analizează relația dintre convingerile iraționale și trăsăturile de personalitate la polițiști. Ipoteza a presupus că o scădere a convingerilor iraționale va favoriza dezvoltarea trăsăturilor pozitive de personalitate, cum ar fi extraversia, conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională și autonomia. Rezultatele au confirmat în mare parte această ipoteză, identificând corelații semnificative negative între scorul global al iraționalității și aceste trăsături. Convingerile iraționale precum imperativele „trebuie”, gândirea catastrofică, autodeprecieră și toleranța scăzută la frustrare au fost asociate cu scoruri mai scăzute la trăsături de personalitate pozitive. Aceste constatări sugerează că diminuarea convingerilor iraționale poate contribui la dezvoltarea conștiinciozității și altor trăsături de personalitate benefice, având un impact pozitiv asupra performanței profesionale și a sănătății psihologice a polițiștilor.

Cuvinte-cheie: credințe iraționale, trăsături de personalitate, polițiști, conștiinciozitate, dezvoltarea conștiinciozității.

THE REDUCTION OF IRRATIONAL BELIEFS – PREMISE FOR THE DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS IN POLICE OFFICERS

The study examines the relationship between irrational beliefs and personality traits in police officers. The hypothesis suggested that a reduction in irrational beliefs would promote the development of positive personality traits such as extraversion, conscientiousness, emotional stability, and autonomy. The results largely confirmed this hypothesis, identifying significant negative correlations between the global irrationality score and these traits. Irrational beliefs such as “must” statements, catastrophic thinking, self-depreciation, and low frustration tolerance were associated with lower scores on positive personality traits. These findings suggest that reducing irrational beliefs may contribute to the development of conscientiousness and other beneficial personality traits, positively impacting professional performance and the psychological well-being of police officers.

Keywords: *Irrational beliefs, Personality traits, Police officers, Conscientiousness, Development of conscientiousness.*

Introducere

Potrivit teoriei dezvoltate de Ellis și Dryden [3], tulburările emoționale sunt cauzate de tendința individului de a evalua evenimentele percepute într-un mod absolutist și rigid. Aceste modalități subiective de evaluare pot fi descrise în termeni de trebuințe, obligații, necesități. Din aceste credințe absolutiste se formează un nucleu de convingeri iraționale. Un eveniment poate fi evaluat ca fiind mult mai negativ decât este în realitate – catastrofarea. O persoană poate crede că nu poate fi fericită dacă apare ceva neprevăzut, pe care nu îl poate controla – toleranța scăzută la frustrare. De asemenea, indivizii pot eticheta propria persoană, pe ceilalți sau chiar viața în general, ca fiind nenorociri, atunci când lucrurile nu merg așa cum își doresc – evaluare globală negativă.

Predispoziția spre patologie este determinată de modelele de gândire absolutistă referitoare la sine, ceilalți și viață. Potrivit teoriei lui Ellis, dacă o persoană gândește în termeni absolutiști și evenimentele îi confirmă așteptările iraționale, atunci aceasta va experimenta emoții pozitive. Dacă, însă, așteptările persoanei sunt infirmate de evenimentele de viață, aceasta va resimți emoții disfuncționale, care îi pot afecta negativ starea mentală și comportamentul.

Prin urmare, convingerile iraționale sunt gânduri evaluative, importante pentru scopurile individului, caracterizate prin absolutism și dogmatism. Aceste credințe sunt de cele mai multe ori disfuncționale, deoarece produc emoții negative, și iraționale, pentru că se caracterizează prin rigiditate și împiedică atingerea scopului personal.

Terapia comportamentală rațional-emoțională (Rational Emotive Behavior Therapy) a fost dezvoltată plecând de la teoria lui Ellis. Ea pune credințele iraționale și raționale în centrul său. În această abordare cognitiv-comportamentală, credințele raționale sunt convingeri flexibile, non-extreme și logice (în concordanță cu realitatea), în contrast cu credințele iraționale, care sunt rigide, extreme și ilogice (inconsistente cu realitatea). În mod specific, există patru tipuri de credințe raționale și iraționale. Credințele raționale cuprind o credință principală (preferințe) și trei credințe secundare (anti-catastrofizare, toleranță ridicată la frustrare și acceptare de sine / altora).

Terapia comportamentală rațional-emoțională propune un model binar al distresului, conform căruia emoțiile negative sănătoase, asociate cu comportamente adaptive, provin din credințele raționale, în timp ce emoțiile negative nesănătoase, asociate cu comportamente maladaptive, provin din credințele iraționale [6]. Emoțiile negative nesănătoase sunt asociate cu simptome fizice neplăcute foarte intense (cronice și severe) și, de obicei, motivează comportamente care împiedică atingerea obiectivelor. În contrast, emoțiile negative sănătoase facilitează realizarea obiectivelor, fiind asociate cu simptome fizice neplăcute, dar mai ușoare (acute și ușoare), și motivează comportamente care ajută la atingerea obiectivelor. Aceste două tipuri de emoții negative nu sunt distincte prin intensitatea emoției, ci mai degrabă prin natura lor calitativă. Cu alte cuvinte, nu este vorba că anxietatea nesănătoasă este mai puțin intensă decât anxietatea sănătoasă sau că sunt două versiuni ale aceleiași emoții. Este mai corect să le considerăm emoții diferite, deoarece conduc la comportamente (sau tendințe de acțiune) diferite. Acest model binar al distresului [1] este în concordanță cu cercetările care indică faptul că emoțiile negative nu sunt întotdeauna disfuncționale și pot fi adaptive.

Natura centrală a Terapiei comportamentale rațional-emoționale este, așadar, reducerea credințelor iraționale în favoarea celor raționale, încurajând scăderea emoțiilor negative nesănătoase și creșterea celor sănătoase [3]. Acest lucru se realizează printr-un proces sistematic de disputare, care presupune ca specialistul să ajute clientul să conteste credințele iraționale specifice. Clientul este întrebat dacă există dovezi pentru credința sa, dacă este logică sau consistentă cu realitatea și dacă credința este pragmatică sau utilă. După ce credința irațională a fost disputată, se construiește o credință alternativă rațională.

Ca și în cazul multor concepte psihologice, există o dezbatere referitoare la faptul dacă credințele iraționale sunt determinate de natura noastră (suntem născuți iraționali) sau de educație (învățăm iraționalitatea). Ruth [8] a susținut, că există o bază biologică sau o tendință înăscută pentru credințele raționale și iraționale, astfel încât este în natura noastră să dezvoltăm atât credințe raționale, cât și iraționale. Acesta sugerează că oamenii sunt predispuși să dezvolte astfel de credințe, explicând de ce acestea sunt greu de schimbat și persistă în ciuda învățăturilor culturale și a autocunoașterii. Principalul argument a fost că toți oamenii, la un moment dat, cred, gândesc și acționează într-un mod autodistructiv, ceea ce reflectă ilogicitatea de a susține astfel de credințe, gânduri și comportamente. Chiar și atunci când societatea descurajează anumite comportamente autodistructive, oamenii rămân rezistenți la raționalitate și continuă să gândească și să acționeze în moduri contrare auto-perpetuării și dezvoltării speciei umane. Renunțăm la multe credințe eronate pe măsură ce ne dezvoltăm și maturizăm, dar credințele iraționale persistă.

Ținând cont de toate informațiile prezentate mai sus, ne punem întrebarea dacă controlând convingerile iraționale putem influența personalitatea umană ?!

Metode și materiale aplicate

Obiectivele cercetării

Prezentul studiu vizează relația dintre convingerile iraționale și personalitate și încearcă să surprindă în ce măsură diminuarea convingerilor iraționale influențează dezvoltarea factorilor de personalitate.

Ipoteza cercetării

Presupunem că între convingerile iraționale și factorii de personalitate măsurați există o relație invers proporțională, astfel încât diminuarea convingerilor iraționale va asocia o dezvoltare a trăsăturilor de personalitate (creșterea extraversiei, amabilității, conștiințiozității, stabilității emoționale și autonomiei personale).

Metoda și studiul participanților

Studiul a fost realizat pe un eșantion alcătuit din 100 de subiecți, de profesie polițiști, cu vârste cuprinse între 21 și 54 de ani (media de vârstă fiind 36,26 ani). Distribuția subiecților în funcție de gen este următoarea: 81% dintre subiecți sunt de gen masculin și 19% de gen feminin.

Instrumentele de cercetare

Instrumentele utilizate pentru evaluarea convingerilor iraționale și a trăsăturilor de personalitate fac parte din platforma de evaluare computerizată CAS++:

Scala de atitudini și convingeri (Attitudes and Beliefs Scale-II) – ABS-II – măsoară convingerile iraționale, în prezent fiind printre cele mai bune instrumente de evaluare a credințelor iraționale / raționale. Instrumentul măsoară mai multe tipuri de credințe iraționale (Imperativul ”Trebuie”, deprecierea globală, toleranța scăzută la frustrare, gândirea catastrofică), calculând în același timp și un scor global de iraționalitate.

ABS-II conține 72 de itemi, care urmăresc gândirea irațională, precum și convingerile legate de aprobare, realizare și confort. Răspunsurile subiecților sunt înregistrate pe o scală în 5 trepte, 36 de itemi fiind formulați irațional și cotați direct, iar ceilalți 36 fiind formulați rațional și cotați indirect. Scorul global indică cunoștințele iraționale ale subiectului, un scor mic reprezentând puține convingeri iraționale, un scor mare însemnând convingeri iraționale numeroase.

Instrumentul are proprietăți psihometrice relevante, studiile realizate pe populație românească fiind apropiate de cele efectuate pe populație americană. [2]

Chestionarul FFPI - Five-Factor Personality Inventory – are scopul de a evalua cei cinci suprafactori ai modelului Big Five: Extraversiune, Stabilitate Emoțională, Conștiinciozitate, Amabilitate și Autonomie. Acesta include cinci scale, fiecare corespunzând unui suprafactor, purtând denumirea factorului pe care îl măsoară.

Nici teza de doctorat a principalei autoare a chestionarului FFPI [4] și nici alte articole publicate de aceasta [5] nu includ definiții ale suprafactorilor evaluați de FFPI și nici nu oferă interpretări pentru scorurile scalelor. Pentru a determina semnificația suprafactorilor, s-au utilizat răspunsurile oferite de 115 studenți, analizate factorial pentru fiecare scală în parte. Itemii cu cea mai mare saturație pe același factor au fost grupați, iar conținutul fiecărei grupe a fost examinat. Prezentăm în continuare interpretările rezultate pentru scorurile mari la fiecare scală [7]:

Extraversiune – Se simte confortabil în prezența altora, participă activ la activități recreative, îi place să converseze și își formează cu ușurință relații cu cei din jur.

Amabilitate – Este interesat de cei din jur, respectă opiniile și drepturile celorlalți și depune eforturi pentru a menține relații armonioase cu ceilalți.

Conștiinciozitate – Respectă normele și regulile, este organizat, își planifică acțiunile cu grijă și se străduiește să execute totul corect. Este o persoană demnă de încredere.

Stabilitate emoțională – Are o gândire pozitivă, este optimist, își gestionează bine emoțiile și are încredere în propriile abilități.

Autonomie – Acționează diferit față de ceilalți, manifestă creativitate și nu se lasă influențat de alții.

În situația în care un subiect obține scoruri ridicate sau foarte scăzute la mai multe scale ale chestionarului FFPI, se recomandă administrarea chestionarului CP5F. Acesta evaluează, de asemenea, suprafactorii modelului Big Five și include o scală dedicată măsurării tendinței subiectului de a răspunde conform dezirabilității sociale. Dacă subiectul obține scoruri ridicate sau scăzute la scala Dezirabilitate Socială din CP5F sau dacă nu există o concordanță între scorurile scalelor corespunzătoare din cele două chestionare, se va renunța la interpretarea scorurilor scalelor.

Versiunea în limba română a chestionarului FFPI este adecvată pentru diagnoza personalității, având scale cu o validitate bună în raport cu constructul și o consistență internă ridicată. Totuși, nu au fost realizate studii de validare care să susțină utilizarea sa în scopuri predictive.

Rezultate obținute și discuții

Datele obținute în urma aplicării probelor au fost analizate folosind programul de prelucrare statistică SPSS 16.0.

Având în vedere numărul redus de subiecți și faptul că nu toate scorurile noastre au o distribuție normală (val. sig. > 0,05, vezi Tabelul 1), în prelucrarea statistică a datelor am aplicat exclusiv proceduri neparametrice.

Tabelul 1. Verificarea normalității datelor

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
ABS_II	.080	100	.114
CI_Trebuie	.085	100	.070
CI_TolerFrustrare	.069	100	.200
CI_GandCatastrof	.107	100	.006
CI_Autodepreciere	.113	100	.003
FFPI_Extraversie	.119	100	.001
FFPI_Amabilitate	.075	100	.185
FFPI_Conștiinciozitate	.104	100	.010
FFPI_StabilitEmot	.088	100	.056
FFPI_Autonomie	.106	100	.007
a. Lilliefors Significance Correction			

Ipoteza de la care am plecat în cercetarea noastră a fost: ”Presupunem că între convingerile iraționale și factorii de personalitate măsuțați există o relație invers proporțională, astfel încât diminuarea convingerilor iraționale va asocia o dezvoltare a trăsăturilor de personalitate (creșterea extraversiei, amabilității, conștiinciozității, stabilității emoționale și autonomiei personale)”. Datele obținute confirmă *în mare parte* această ipoteză (vezi Tabelul 2).

Tabelul 2. Corelații semnificative. Convingeri iraționale – Factori de personalitate

			FFPI Extra- versie	FFPI Amabi- litate	FFPI Conștiin- ciozitate	FFPI Stabili- tate	FFPI Autono- mie
Spearman's rho	ABS_II	Correlation Coefficient	-.239*	-.118	-.711**	-.267**	-.313**
		Sig. (2-tailed)	.017	.243	.000	.007	.002
		N	100	100	100	100	100
	Trebuie	Correlation Coefficient	-.044	.047	-.461**	-.156	-.226*
		Sig. (2-tailed)	.662	.644	.000	.122	.024
		N	100	100	100	100	100
	TolerFrustrare	Correlation Coefficient	-.293**	-.217*	-.591**	-.260**	-.341**
		Sig. (2-tailed)	.003	.030	.000	.009	.001
		N	100	100	100	100	100
	GândCatastrof	Correlation Coefficient	-.135	-.068	-.596**	-.246*	-.273**
		Sig. (2-tailed)	.180	.501	.000	.014	.006
		N	100	100	100	100	100
	Autodepreci- ere	Correlation Coefficient	-.283**	-.146	-.363**	-.349**	-.323**
		Sig. (2-tailed)	.004	.146	.000	.000	.001
		N	100	100	100	100	100
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

Potrivit rezultatelor înregistrate, corelațiile semnificative din punct de vedere statistic au fost următoarele:

- Există o corelație semnificativă negativă între **Scorul Global al Iraționalității** și dimensiunea de personalitate **Extraversie** (Coeficientul Spearman=-0,239, DF=98, p=0,017). Coeficientul Spearman negativ (-0,239) arată că pe măsură ce scorul global al iraționalității crește, extraversia tinde să scadă. Cu alte cuvinte, persoanele cu convingeri mai iraționale tind să fie mai puțin extravertite. Valoarea coeficientului Spearman (-0,239) indică o corelație slabă, dar semnificativă. Aceasta sugerează că există o relație între cele două variabile, însă nu este una foarte puternică.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Scorul Global al Iraționalității** și dimensiunea de personalitate **Conștiinciozitate** (Coeficientul Spearman=-0,711, DF=98, p=0,000). Coeficientul Spearman negativ (-0,711) indică o relație invers proporțională foarte puternică. Cu alte cuvinte, pe măsură ce scorul global al iraționalității crește, nivelul de conștiinciozitate scade semnificativ. Persoanele cu mai multe convingeri iraționale tind să fie mai puțin conștiincioase (mai puțin organizate, responsabile și disciplinate). Valoarea coeficientului de -0,711 reprezintă o corelație puternică, aproape de limita superioară a coeficientului (-1). Acest lucru înseamnă că există o legătură strânsă între cele două variabile.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Scorul Global al Iraționalității** și dimensiunea de personalitate **Autonomie** (Coeficientul Spearman=-0,313, DF=98, p=0,002). Coeficientul Spearman negativ (-0,313) arată o relație invers proporțională. Cu cât Scorul Global al Iraționalității este mai mare (adică persoanele prezintă mai multe convingeri iraționale), cu atât nivelul de autonomie scade. Persoanele mai iraționale tind să aibă mai puțină independență în gândire și comportament. Coeficientul de -0,313 indică o corelație moderată spre slabă, dar semnificativă din punct de vedere statistic. Deși relația nu este extrem de puternică, ea este suficient de clară pentru a fi remarcată.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Imperativul Trebuie** și dimensiunea de personalitate **Conștiinciozitate** (Coeficientul Spearman=-0,461, DF=98, p=0,000). Coeficientul Spearman negativ (-0,461) indică o relație invers proporțională moderat-puternică. Cu cât Imperativul Trebuie este mai prezent (tendința de a crede că lucrurile „trebuie” să fie într-un anumit fel sau că persoana „trebuie” să respecte reguli inflexibile), cu atât nivelul de conștiinciozitate scade. Cu alte cuvinte, persoanele cu această convingere rigidă tind să fie mai puțin responsabile, organizate și disciplinate. Coeficientul de -0,461 reprezintă o corelație moderată spre puternică, sugerând o legătură importantă între cele două variabile. Această valoare indică faptul că Imperativul Trebuie afectează semnificativ Conștiinciozitatea.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Imperativul Trebuie** și dimensiunea de personalitate **Autonomie** (Coeficientul Spearman=-0,226, DF=98, p=0,024). Coeficientul Spearman negativ (-0,226) indică o relație invers proporțională slabă, dar semnificativă. Persoanele care adoptă convingeri rigide de tip Trebuie tind să manifeste niveluri mai scăzute de autonomie personală. Coeficientul de -0,226 sugerează că relația este relativ slabă, dar totuși demnă de remarcat. Acest lucru înseamnă că deși Imperativul Trebuie influențează Autonomia, efectul nu este extrem de puternic.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Toleranța scăzută la frustrare** și dimensiunea de personalitate **Extraversie** (Coeficientul Spearman=-0,293, DF=98, p=0,003). Coeficientul Spearman negativ (-0,293) arată o relație invers proporțională. Persoanele care au o toleranță scăzută la frustrare (tendința de a reacționa negativ la disconfort sau dificultăți) tind să fie mai puțin extravertite, adică mai puțin sociabile, energice și deschise spre interacțiuni. Coeficientul de -0,293 indică o corelație moderată spre slabă, dar semnificativă. Acest lucru arată că, deși toleranța scăzută la frustrare influențează extraversia, efectul nu este extrem de puternic, însă este clar observabil.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Toleranța scăzută la frustrare** și dimensiunea de personalitate **Amabilitate** (Coeficientul Spearman=-0,217, DF=98, p=0,030). Coeficientul Spearman de (-0,217) sugerează o relație slabă și negativă între cele două variabile, adică, pe măsură ce toleranța la frustrare scade, amabilitatea tinde să scadă, dar relația nu este foarte puternică.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Toleranța scăzută la frustrare** și dimensiunea de personalitate **Conștiinciozitate** (Coeficientul Spearman=-0,591, DF=98, p=0,000). Coeficientul Spearman negativ (-0,591) indică o relație invers proporțională puternică. Persoanele care manifestă o toleranță scăzută la frustrare tind să aibă un nivel mai redus de conștiinciozitate, ceea ce înseamnă că sunt mai puțin respon-

sabile, organizate și disciplinate. Coeficientul de $-0,591$ reprezintă o corelație moderat-puternică, arătând o legătură semnificativă între cele două variabile. Acest rezultat indică faptul că toleranța scăzută la frustrare influențează în mod semnificativ nivelul de conștiinciozitate.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Toleranța scăzută la frustrare** și dimensiunea de personalitate **Stabilitate emoțională** (Coeficientul Spearman= $-0,260$, $DF=98$, $p=0,009$). Coeficientul Spearman negativ ($-0,260$) indică o relație invers proporțională. Persoanele cu o toleranță scăzută la frustrare tind să aibă un nivel mai redus de stabilitate emoțională, ceea ce înseamnă că sunt mai predispuse la instabilitate emoțională (ex. anxietate, iritabilitate, tendințe spre stres). Coeficientul de $-0,260$ arată o corelație slabă spre moderată, ceea ce sugerează că deși relația este observabilă și semnificativă, aceasta nu este foarte puternică. Cu toate acestea, impactul este suficient de important pentru a fi luat în considerare.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Toleranța scăzută la frustrare** și dimensiunea de personalitate **Autonomie** (Coeficientul Spearman= $-0,341$, $DF=98$, $p=0,001$). Coeficientul Spearman negativ ($-0,341$) indică o relație invers proporțională moderată. Persoanele cu o toleranță scăzută la frustrare tind să manifeste un nivel mai scăzut de autonomie personală, adică dependență mai mare de alții și mai puțină încredere în propriile decizii. Coeficientul de $-0,341$ sugerează o corelație moderată, ceea ce înseamnă că relația este clar observabilă și semnificativă. Toleranța scăzută la frustrare are un impact vizibil asupra nivelului de autonomie personală.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Gândirea catastrofică** și dimensiunea de personalitate **Conștiinciozitate** (Coeficientul Spearman= $-0,596$, $DF=98$, $p=0,000$). Coeficientul Spearman negativ ($-0,596$) indică o relație invers proporțională puternică. Persoanele care manifestă un nivel ridicat de gândire catastrofică tind să aibă un nivel scăzut de conștiinciozitate, ceea ce se traduce printr-o tendință redusă spre organizare, responsabilitate și autodisciplină. Coeficientul de $-0,596$ reflectă o corelație moderat-puternică, ceea ce indică o legătură semnificativă între cele două variabile. Gândirea catastrofică are un impact clar asupra nivelului de conștiinciozitate.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Gândirea catastrofică** și dimensiunea de personalitate **Stabilitate emoțională** (Coeficientul Spearman= $-0,246$, $DF=98$, $p=0,014$). Coeficientul Spearman negativ ($-0,246$) sugerează o relație invers proporțională. Persoanele care manifestă un nivel ridicat de gândire catastrofică au un nivel mai scăzut de stabilitate emoțională, ceea ce înseamnă că sunt mai susceptibile la fluctuații emoționale intense, anxietate și stres în fața dificultăților. Coeficientul de $-0,246$ reflectă o corelație slabă spre moderată, ceea ce indică faptul că relația între cele două variabile este semnificativă, dar nu extrem de puternică. Totuși, există o legătură vizibilă între gândirea catastrofică și instabilitatea emoțională.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Gândirea catastrofică** și dimensiunea de personalitate **Autonomie** (Coeficientul Spearman= $-0,273$, $DF=98$, $p=0,006$). Coeficientul Spearman negativ ($-0,273$) sugerează o relație invers proporțională între cele două variabile. Persoanele care manifestă o gândire catastrofică tind să aibă un nivel mai scăzut de autonomie, ceea ce înseamnă că pot depinde mai mult de alții în luarea deciziilor și ar putea să nu aibă încredere în propriile abilități de a face față provocărilor. Coeficientul de $-0,273$ arată o corelație slabă spre moderată. Deși legătura este semnificativă, nu este foarte puternică, ceea ce sugerează că gândirea catastrofică influențează autonomia într-o măsură moderată, dar nu în totalitate.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Autodeprecieri** și dimensiunea de personalitate **Extraversie** (Coeficientul Spearman= $-0,283$, $DF=98$, $p=0,004$). Coeficientul Spearman negativ ($-0,283$) sugerează o relație invers proporțională între cele două variabile. Persoanele care se autodepreciază, adică au tendința de a se subestima sau de a se critica excesiv, tind să manifeste un nivel mai scăzut de extraversie. Astfel, aceștia sunt mai puțin sociabili, mai retrași și mai puțin orientați către activități sociale. Coeficientul de $-0,283$ indică o corelație slabă spre moderată. Legătura este semnificativă, dar nu extrem de puternică, ceea ce sugerează că autodeprecierile pot influența extraversia, dar nu într-un mod absolut.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Autodeprecieri** și dimensiunea de personalitate **Conștiinciozitate** (Coeficientul Spearman= $-0,363$, $DF=98$, $p=0,000$). Coeficientul Spearman negativ ($-0,363$) sugerează o relație invers proporțională între cele două variabile. Persoanele care se autodepreciază, adică au o imagine de sine scăzută, tind să manifeste un nivel mai scăzut de conștiinciozitate. Aceasta poate însemna că indivizii care se subestimează sunt mai puțin motivați să își îndeplinească sarcinile cu

rigoare, organizare și responsabilitate. Coeficientul de -0,363 indică o corelație moderată. Acest rezultat sugerează că autodeprecierea influențează semnificativ conștiinciozitatea, dar nu într-un mod complet. Aceasta înseamnă că, deși există o legătură între cele două, conștiinciozitatea nu depinde în totalitate de autodepreciere.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Autodepreciere** și dimensiunea de personalitate **Stabilitate emoțională** (Coeficientul Spearman=-0,349, DF=98, p=0,000). Coeficientul Spearman negativ (-0,349) sugerează o relație invers proporțională între cele două variabile. Persoanele care se auto-depreciază, adică au o imagine de sine scăzută sau se autocritică excesiv, tind să manifeste un nivel mai scăzut de stabilitate emoțională. Aceste persoane pot fi mai vulnerabile la stres și fluctuații emoționale, având dificultăți în gestionarea emoțiilor negative. Coeficientul de -0,349 indică o corelație moderată, sugerând că autodeprecierea are un impact semnificativ asupra stabilității emoționale, dar nu într-un mod total. Aceasta înseamnă că există o legătură clară între cele două variabile, însă alți factori pot influența și stabilitatea emoțională.

- Există o corelație semnificativă negativă între **Autodepreciere** și dimensiunea de personalitate **Autonomie** (Coeficientul Spearman=-0,323, DF=98, p=0,001). Coeficientul Spearman negativ (-0,323) sugerează o relație invers proporțională între cele două variabile. Persoanele care se auto-depreciază, adică au o imagine de sine scăzută sau se criticează excesiv, tind să manifeste un nivel mai scăzut de autonomie. Aceste persoane pot fi mai dependente de ceilalți pentru a lua decizii, pentru a acționa sau pentru a-și asuma responsabilități, în contrast cu persoanele autonome, care sunt mai independente și capabile să își facă propriile alegeri și să își gestioneze viața în mod autonom. Coeficientul de -0,323 indică o corelație moderată, ceea ce sugerează că autodeprecierea influențează semnificativ autonomia, dar nu în mod absolut. Există o legătură clară, dar autonomia nu depinde în totalitate de autodepreciere.

Valorile pragului de semnificație înregistrate sunt sub 0,05, confirmând toate corelațiile prezentate anterior; ceea ce înseamnă că este puțin probabil ca rezultatele obținute să fie întâmplătoare, acestea fiind relevante din punct de vedere psihologic.

Concluzii

Concluzia generală asupra relației dintre convingerile iraționale și trăsăturile de personalitate sugerează că există o corelație invers proporțională între aceste două dimensiuni. Aceasta înseamnă că, pe măsură ce convingerile iraționale scad, trăsăturile de personalitate măsurate (cum ar fi extraversia, conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională, autonomia etc.) tind să se dezvolte și să crească.

Există o relație semnificativă negativă între scorul global al iraționalității și trăsăturile de personalitate precum extraversia, conștiinciozitatea, autonomia și stabilitatea emoțională. Acest lucru sugerează că indivizii care au convingeri iraționale mai puternice tind să manifeste trăsături de personalitate mai puțin favorabile, cum ar fi o încredere în sine mai scăzută, o mai mare instabilitate emoțională și o mai mică capacitate de a lua decizii independente.

Imperativul „Trebuie” și Toleranța scăzută la frustrare sunt corelate negativ cu trăsături precum conștiinciozitatea, autonomia și stabilitatea emoțională. Aceasta sugerează că persoanele care trăiesc cu gânduri de tipul „trebuie să facă acest lucru” sau care au o toleranță scăzută la frustrare pot experimenta o viață mai puțin organizată, mai dependentă și mai ușor influențată de stimuli emoționali, având dificultăți în gestionarea stresului și în asumarea responsabilităților.

Gândirea catastrofică și autodeprecierea sunt, de asemenea, corelate negativ cu trăsături de personalitate pozitive, cum ar fi conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională și autonomia. Aceste tipuri de convingeri iraționale pot duce la o autoevaluare scăzută, ceea ce afectează negativ capacitatea unei persoane de a-și exercita independența și de a face față provocărilor cu calm.

Rezultatele obținute pot avea anumite implicații în procesul de dezvoltare psihologică a polițiștilor:

Îmbunătățirea convingerilor iraționale poate sprijini dezvoltarea trăsăturilor de personalitate pozitive. Reducerea convingerilor iraționale, cum ar fi imperativul „trebuie”, gândirea catastrofică sau autodeprecierea, poate ajuta la dezvoltarea unor trăsături de personalitate mai sănătoase și mai echilibrate, care favorizează performanța personală și profesională.

Intervențiile psihologice care vizează modificarea convingerilor iraționale și promovarea unei gândiri mai flexibile și adaptabile pot contribui la o mai bună dezvoltare a trăsăturilor de personalitate, cum ar fi o mai mare autonomie, stabilitate emoțională și conștiinciozitate. Acestea pot fi valoroase în contexte profesionale și personale, inclusiv în profesii care necesită o mare responsabilitate, precum poliția.

În ansamblu, rezultatele sugerează că diminuarea convingerilor iraționale ar putea facilita dezvoltarea trăsăturilor de personalitate pozitive, cum ar fi extraversia, conștiinciozitatea, autonomia și stabilitatea emoțională. În mod particular, intervențiile care reduc gândirea irațională și promovează o gândire mai sănătoasă ar putea contribui semnificativ la îmbunătățirea echilibrului psihologic și a performanței profesionale.

Dar, în special, diminuarea convingerilor iraționale poate constitui o premisă importantă a dezvoltării conștiinciozității la polițiști. Pe baza rezultatelor studiului, putem deduce că există o corelație semnificativă negativă între convingerile iraționale (cum ar fi gândirea catastrofică, autodeprecierea, imperativele „trebuie” și toleranța scăzută la frustrare) și conștiinciozitate. Aceasta sugerează că reducerea convingerilor iraționale ar putea sprijini dezvoltarea conștiinciozității.

Conform datelor din studiu, există o corelație semnificativă negativă între scorul global al iraționalității și conștiinciozitate. Aceasta înseamnă că, pe măsură ce convingerile iraționale scad, conștiinciozitatea crește. Polițiștii care tind să adopte gânduri iraționale, cum ar fi „trebuie să fiu perfect” sau „toate lucrurile trebuie să fie controlate”, pot experimenta dificultăți în gestionarea sarcinilor în mod eficient și planificat. Reducerea acestor convingeri poate permite o abordare mai flexibilă și mai orientată spre performanță.

Conștiinciozitatea se referă la trăsături precum responsabilitatea, autocontrolul, organizarea și perseverența. Aceste trăsături sunt esențiale pentru polițiști, care trebuie să fie capabili să ia decizii bine gândite, să își îndeplinească sarcinile cu diligență și să rămână orientați către obiectivele pe termen lung, chiar și în fața provocărilor sau stresului. O persoană mai conștiincioasă este mai capabilă să își organizeze munca, să stabilească priorități și să își controleze reacțiile emoționale.

Terapia cognitiv-comportamentală și alte tehnici psihologice pot ajuta la identificarea și modificarea convingerilor iraționale. Aceasta poate duce la o îmbunătățire a autocontrolului, îmbunătățirea încrederii în sine și începutul unui ciclu pozitiv de dezvoltare a trăsăturilor de personalitate constructive, precum conștiinciozitatea. Polițiștii care beneficiază de astfel de intervenții pot deveni mai eficienți în gestionarea sarcinilor, având un impact pozitiv asupra performanței profesionale și a relațiilor interpersonale.

Diminuarea convingerilor iraționale poate juca un rol semnificativ în dezvoltarea conștiinciozității la polițiști. Reducerea gândirii iraționale, cum ar fi gândirea catastrofică sau autodeprecierea, poate sprijini o mai bună organizare, responsabilitate și autocontrol, trăsături fundamentale ale conștiinciozității. Intervențiile psihologice și programele de formare care se concentrează pe reducerea acestor convingeri pot avea un impact pozitiv asupra performanței și sănătății mentale a polițiștilor, contribuind astfel la creșterea eficienței și la îmbunătățirea calității serviciilor oferite.

Bibliografie:

1. DAVID, D., MONTGOMERY, G. H., MACAVEI, B., BOVBJERG, D. H., *An empirical investigation of Albert Ellis's binary model of distress*. În: *Journal of Clinical Psychology*, 2005, vol 61, 499–516 p. ISSN 0021-9762.
2. DI GIUSEPE, R., LEAF, R., EXNER, T., și Robin, M., *Scala de atitudini și convingeri 2* (adaptat de Macavei, B.). În: *Sistem de evaluare clinică*, Editura RTS, Cluj-Napoca, 2007, ISBN 978-973-88429-0-8, ISBN 978-973-88429-7-7
3. ELLIS, A., DRYEN, W., *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*, Springer Publishing, 2007, ISBN: 978-0-8261-2216-2.
4. HENDRIKS, A. A. J., *The Construction of the Five-Factor Personality Inventory (FFPI)*, Teză de doctorat, Rijksuniversiteit Groningen, 1997.
5. HENDRIKS, A. A. J., HOFSTEE, W. K. B., De RAAD, B., *The Five-Factor Personality Inventory (FFPI)*. În: *Personality and Individual Differences* 27(2), 1999, 307-325 p. DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00245-1.
6. KASHDAN, T., BISWAS-DIENER, R., *The Power of Negative Emotion: How Anger, Guilt, and Self Doubt are Essential to Success and Fulfillment*, Oneworld Publications London, 2014. ISBN-10:1780746601.

7. MICLEA, M., PORUMB, M., COTÂRLEA, P., ALBU, M., *Cognitrom Assessment System Personalitate și Interese*, Cluj – Napoca, 2009. ISBN 978-973-7973-73-3.
8. RUTH, W. J., *Irrational thinking in humans: an evolutionary proposal for Ellis’ genetic postulate*. În: *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy* 10, 1992, 3–20 p. ISSN: 08949085.

Date despre autor:

Lenuța OLARU, doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău.

ORCID: 0009-0007-2141-9088

E-mail: olarulenuța59@gmail.com

Prezentat: 13.01.2025

THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL CHARISMA

Olga MUNTEANU,

"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

The article explores the concept of pedagogical charisma as examined by researchers from various geographical contexts and discusses the role of this professional competence in contemporary education. The historical analysis of pedagogical charisma indicates a shift in its theoretical interpretation, from being regarded as a personality trait to being recognized as a professional competence within organizational contexts. The article identifies the defining features of pedagogical charisma: fluency, self-assurance, authenticity, empathy, and passion. It considers their influence on the interpersonal dynamics between teachers and students, and highlights the relevance of developing an emotional culture that contributes to a constructive and engaging learning environment. The author proposes an original definition of pedagogical charisma, understood not merely as a system of personal traits, but as a set of professional competencies activated through assertive communication, with a profound impact on students by fostering motivation for learning and supporting teachers' career advancement through ongoing professional development.

Keywords: *charisma, pedagogical charisma, professional competence, educational leadership, emotional culture.*

EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE CARISMA PEDAGOGICĂ

Conținutul articolului explorează conceptul de carismă pedagogică în viziunea cercetătorilor din variate arii geografice și prezintă descrierea rolului acestei competențe profesionale în educația contemporană. Studiul parcursului istoric al carismei pedagogice arată că această competență a evoluat la nivel de semnificație teoretică de la o trăsătură de personalitate la o competență importantă în domeniul organizațional. Articolul descrie caracteristicile principale ale carismei pedagogice: fluenta, încrederea în sine, autenticitatea, empatia și pasiunea, argumentând impactul acestora asupra raporturilor interpersonale profesor-elev în mediul educațional, descriere importanța dezvoltării culturii emoționale care contribuie la crearea atmosferei pozitive de învățare motivantă. Articolul conține o definiție originală a carismei pedagogice prin care se înțelege nu doar un sistem de trăsături personale ale profesorului, ci și anumite competențe profesionale angajate într-un proces de comunicare asertivă, cu profund impact asupra elevilor, stimulând motivația pentru învățare și susținând ascensiunea profesională a cadrelor didactice prin dezvoltare continuă.

Cuvinte-cheie: *carismă, carismă pedagogică, competență profesională, leadership educațional, cultură emoțională.*

Introduction

Despite the widespread use of the term 'charisma' and the increasing scholarly attention it has received [31, p. 124], a major challenge persists in identifying the factors that contribute to the development of personal charisma. In pedagogical contexts, charisma is conceptualized as an integrative trait of the teacher's personality, expressed through charismatic qualities that inspire trust and motivate others to follow their guidance.

From this perspective, "contemporary society establishes new norms for social communication, with pedagogical charisma emerging as an essential component in cultural advancement" [13, p. 32]. Pedagogical charisma has a direct impact on the educational process and the harmonious development of students. Charismatic teachers encourage and motivate learners, supporting academic achievement, personal development, and a learning environment that promotes engagement and creativity. Nonetheless, the personality traits associated with professional success in teaching remain underexplored [4, 23], underscoring the need for further research aimed at identifying and cultivating attributes that improve instructional effectiveness and strengthen the teacher-student relationship.

In light of recent research in psychology and education, the concept of charisma has evolved considerably beyond its theological and political origins, taking on new relevance within social and organizational settings. Charisma has emerged as a defining element in the study of personal influence and leadership,

encapsulating not only distinctive individual characteristics but also communicative competencies and a capacity to generate meaningful social impact. This development calls for closer examination of both the features that define charisma and its role in guiding and shaping contemporary communities.

The third edition of the Orthographic, Orthoepic, and Morphological Dictionary of the Romanian Language (2021), published under the Romanian Academy's authority, standardizes the spelling *carismă* (En. charisma) (with „c,” omitting „h”) and specifies its feminine grammatical form, including the definite genitive-dative *carismei* [10]. This marks a departure from earlier editions: for instance, the 2005 edition (DOOM2) preserved the spelling *charismă* (with „ch”), though a pronunciation note clarified that „ch” is articulated as „c” [11]. The 2021 revision formalized this change by eliminating „h” from the orthography.

Charisma, originally conceptualized by Saint Paul in the 1st century as a divine endowment enabling believers to perform extraordinary acts (e.g., prophecy, preaching, and miracles) for communal benefit, derives linguistically from the Greek *kharisma*—a term denoting a favor freely given, always linked to beauty in ancient texts. 13th-century scholastic theologians preserved Paul's definition but aligned it with theological grace. In the early 20th century, Max Weber reinterpreted charisma as a secular trait of personal magnetism, enabling individuals to assume leadership roles across political, economic, and religious domains. Following its secularization in Weberian and post-Weberian sociology, charisma became a central concept in contemporary social sciences, sparking a complex and ongoing debate to this day, while simultaneously suffering some distortion of its original meaning [1].

For Weber, charisma denotes “a certain quality of an individual personality, by virtue of which he is set apart from ordinary men and treated as endowed with supernatural, superhuman, or at least specifically exceptional powers or qualities. These are not accessible to the ordinary person, but are regarded as of divine origin or as exemplary, and on the basis of them the individual concerned is treated as a leader.” Its legitimacy depends on recognition derived from perceived divine revelation, reverence for the leader's exceptionalism, and the trust granted by followers. Though the concept may seem extreme, a core feature of charisma lies in followers' voluntary commitment, motivated by duty born of enthusiasm, sacrifice, or desperation [19].

Subsequent sociologists diverged from Weber's analysis in two core dimensions. First, they contested the notion that charismatic leadership inherently requires an extraordinary personality. Second, they reconceptualized charisma not as an innate trait but as an emergent phenomenon shaped by a confluence of factors, including abilities, behaviors, and societal perceptions. Expanding on this latter view, some scholars increasingly defined charisma through observable leader behaviors. Weber himself had acknowledged that charisma is ascribed to certain political and religious figures based on demonstrated competencies and qualities, later categorized as charismatic skills. For some theorists, charismatic ability reflects a person's adeptness at navigating the norms and expectations of their specific arena, a skill particularly advantageous in political contexts [22].

Outcomes and Analytical Discussion

The term *charisma* has undergone considerable semantic development in the modern era. By the nineteenth century, sociological reinterpretations had introduced a more individualistic dimension, presenting it as the ability to exercise seduction, influence, or fascination in order to guide or manipulate others. This shift emphasized personal magnetism and behavioral influence, framing charisma as an expression of individual agency and the capacity to leave a lasting impression on others [ibid.].

The Explanatory Dictionary of the Romanian Language (DEX) [9] defines charisma (Rom. *carismă*) as: (1) influence over the masses derived from prestige or personal charm, and (2) a set of exceptional spiritual gifts conferred by the Holy Spirit upon individuals or communities. Over time, the concept of charisma has undergone substantial transformation, moving from early interpretations that regarded it as an innate and fixed attribute to more recent views that approach it as a socially constructed phenomenon and an acquirable skill. This reconceptualization has been shaped by interdisciplinary research across social psychology, leadership studies, and education, each offering distinct insights into its dynamics and practical relevance. In this context, the table below summarizes prominent scholarly contributions to the study of charisma, organized according to theoretical orientation and disciplinary perspective.

Table 1. Definitions of Charisma According to Various Authors

Author(s)	Year	Definition of Charisma
Robert J. House	1976	Revisits the concept of charismatic leadership, emphasizing the difficulty of identifying individuals with innate charisma suited for leadership roles.
H. H. Friedman	1988	Personal charisma is linked to emotional expressiveness, extroversion, and physical attractiveness.
Austin C. Archer	1994	Charisma refers to teacher behaviors and learners' interpretations of those behaviors, characterized by personal empathy, enthusiasm, and intellectual competence.
J. A. Conger, R. N. Kanungo	1996	Charisma results from a dynamic interaction between leaders and followers, shaped by leader behaviors and follower perceptions.
Richardson, Thayer	1996	A three-stage process: passionate/expressive communication (via nonverbal language), creating an inspirational bond with others, and engaging followers emotionally.
Potoski	2000	Charisma can be cultivated and developed through targeted training and learning.
M. Zlate	2004	A social relationship involving mutual influence between leaders and groups; followers' attraction stems from group perception, not the leader's authentic traits.
C. Roșca	2004	A quality granted by others through interaction.
A. Leigh	2010	An extraordinary ability to influence people and inspire devotion. Charismatic effects involve using personal traits to leave lasting emotional, physical, and intellectual impressions.
Z. Ziglar	2010	Cultivating charisma demands ongoing self-directed learning and the deliberate development of communicative, empathetic, and leadership competencies.
S. Marcus	2009	An indispensable component of pedagogical talent and emotional culture.
M. Cojocaru-Borozan	2010	Strong emotional culture underpins authentic charisma; charismatic individuals express, control, and perceive others' emotions, responding appropriately.
Y.-C. Wu, L.-F. Hsieh, J.-J.-L. Can	2012	Teacher charisma comprises personality traits (knowledge, skills, temperament) and behavioral elements (posture, attire, body language).
О. Кабейн	2015	Pedagogical charisma reflects exceptional communication skills and behavior marked by high emotional quotient (EQ), through which teachers inspire and captivate students.
L. Cuznețov	2016	Pedagogical charisma includes traits like kindness, integrity, empathy, creativity, self-confidence, personal charm, and responsibility.
R.-A. Resmeriță	2017	Pedagogical charisma influences teaching methods and strategies, enhancing student engagement and motivation.
G. R. Walter	2018	Pedagogical charisma mobilizes students through positive language and increased emotional energy.
C. Roșca	2018	The concept of charisma has been reinterpreted as a perception formed through social interaction, rather than as an inherent trait of the leader.

Historically, charisma has shifted from being viewed as an innate trait attributed to exceptional individuals to a learnable capacity developed through relational dynamics and intentional growth. In the field of education, pedagogical charisma is increasingly conceptualized as a set of relational, communicative, and subject-specific competencies that are foundational to a teacher's professional success.

Scholars such as Zlate (2007) and Roșca (2015) reconceptualize charisma as a group-attributed perception rather than an innate leader quality. Similarly, Moscovici (2011) and Marcus (2019) highlight the fact that the term „charisma” has become widely used, yet often vaguely defined. Potoski (2000) and Ziglar (2010) frame charisma as a cultivable skill, attainable through targeted training, sustained self-improvement, and the deliberate refinement of communicative, empathetic, and leadership competencies emphasizing that the development of charisma is a complex process involving commitment and practice. Thus, charisma is no longer viewed as a fixed attribute, but as a skill that can be enhanced over time [23, 26].

Another dimension of charisma pertains to an individual’s emotional competencies. Austin C. Archer (1994) and O. Kabein (2015) emphasize the role of personal empathy and elevated emotional intelligence in defining pedagogical charisma. The charismatic individual is described as someone capable of inspiring and mobilizing others through behaviors that reflect a deep understanding of their emotional needs [23, 28]. Similarly, M. Cojocaru-Borozan (2010) explores the link between charisma and emotional culture, underscoring the significance of both empathy and emotional self-regulation in educational contexts. She argues that a strong emotional culture underpins authentic charisma, as charismatic individuals are not only able to manage their own emotional states but also to respond sensitively and appropriately to the emotions of others [6].

Within educational research, scholars such as Y.-C. Wu (2012) and R.-A. Resmeriță (2024) claim that charismatic teachers engage students and foster intrinsic motivation through dynamic instructional strategies and positive behaviors. L. Cuznețov (2008) identifies core traits of pedagogical charisma such as empathy, integrity, creativity, self-confidence, and responsibility. Conversely, D. Carnegie (2018) ties pedagogical charisma to a constructive demeanor, emphasizing teachers’ capacity to inspire learners through purposeful dialogue and relational attunement.

Advanced pedagogical experience reinforces the understanding of charisma (*Fr. charisme*) as a constellation of distinctive personal qualities closely linked to a teacher’s style, emerging from the unique configuration of the individual’s traits.

The features of pedagogical charisma can be categorized into two dimensions:

- Intrinsic dimension: teaching strategies, the teacher’s personality, and subject-matter expertise.
- Extrinsic dimension: posture, nonverbal communication, and paralinguistic elements [3].
- According to A. Pease (2017), teachers can enhance charismatic communication by strategically integrating words such as *consideration, exploration, certainty, affection, achievements, efficiency, simplicity, well-being, protection, and you* [18]. Empirical evidence suggests that teachers’ deliberate use of these terms heightens instructional efficacy and increases student motivation.

Teaching methods are the ways through which the teacher transmits knowledge and shapes students’ skills. These are influenced by the teacher’s personal style, originality, choice and use of didactic strategies, as well as the ability to vary classroom activities and encourage diverse learning behaviors. Education specialists have identified various teaching styles, including: directive style (based on authority), practical style (explanation followed by imitation), reciprocal style (mutual evaluation), self-regulation style (autonomy), inclusion style (student involvement in tasks), guided discovery style (teacher-guided exploration), convergent discovery style (reasoning and critical thinking), divergent activity style (creative problem-solving), individualized program style (tailored learning plans), student-initiated style (student-driven learning). The charismatic teacher adapts their style according to the educational subject [21].

In 2016, Sammons and colleagues [apud 20, pp. 10–11] identified defining elements of relationships built by charismatic (inspirational) teachers, including:

- *High expectations*: inspirational teachers provide constructive feedback and individualized support, encouraging students to trust their abilities to achieve strong outcomes even amid challenging tasks. They resist student withdrawal, instead offering targeted guidance to deepen understanding and overcome obstacles.
- *Creating a safe environment*: inspirational teachers cultivate an environment where students feel secure making mistakes and contributing to tasks aligned with their competencies.
- *Use of humor*: inspirational teachers use humor tactfully when needed to create a positive climate, support classroom management, and promote student engagement and enthusiasm.

- *Treating students as individuals*: inspirational teachers consistently refer to students as individuals, learn their names, and show awareness of their lives and interests beyond the classroom.
- *Awareness of individual targets/needs*: inspirational teachers provide extra support to students in need and additional opportunities for students with better skills.
- *Sense of authority*: inspirational teachers assert authority when necessary.
- *Enthusiasm and mutual liking*: inspirational teachers and students share enthusiasm and derive satisfaction from collaborative efforts.

In his work, A. Leigh (2010) highlights that there are seven essential behaviors of pedagogical charisma: *fluency*, which enables the teacher to convey ideas in a clear and engaging manner; *self-confidence*, which inspires a sense of security and respect among students; as well as *presence* and *authenticity*, the latter being essential for building relationships grounded in sincerity and empathy; *courage*, necessary for addressing challenges in the educational environment with determination and responsibility; *passion*, an essential element that fuels the teacher's desire to inspire and motivate students; and finally, *demeanour*, which refers not only to outward appearance but also to the way the teacher expresses their personality and values in front of the class. In this context, pedagogical charisma is defined as "the ability to harness one's personal qualities to generate a strong and memorable impact on others, influencing them on a psycho-emotional, physical, and intellectual level, including their thoughts, attitudes, and behavior" [16].

Figure 1 presents a framework of pedagogical charisma synthesized from scholarly literature, structured into five primary dimensions: *personal skills* – innate and developed qualities that define a charismatic leader; *personal traits* – actions and competencies that influence communication and interaction; *emotional components* – expressiveness and emotional energy that facilitate connection with others; *personal development* – processes through which an individual continuously enhances their charisma; *power of influence* – the way a teacher influences students and the academic community.

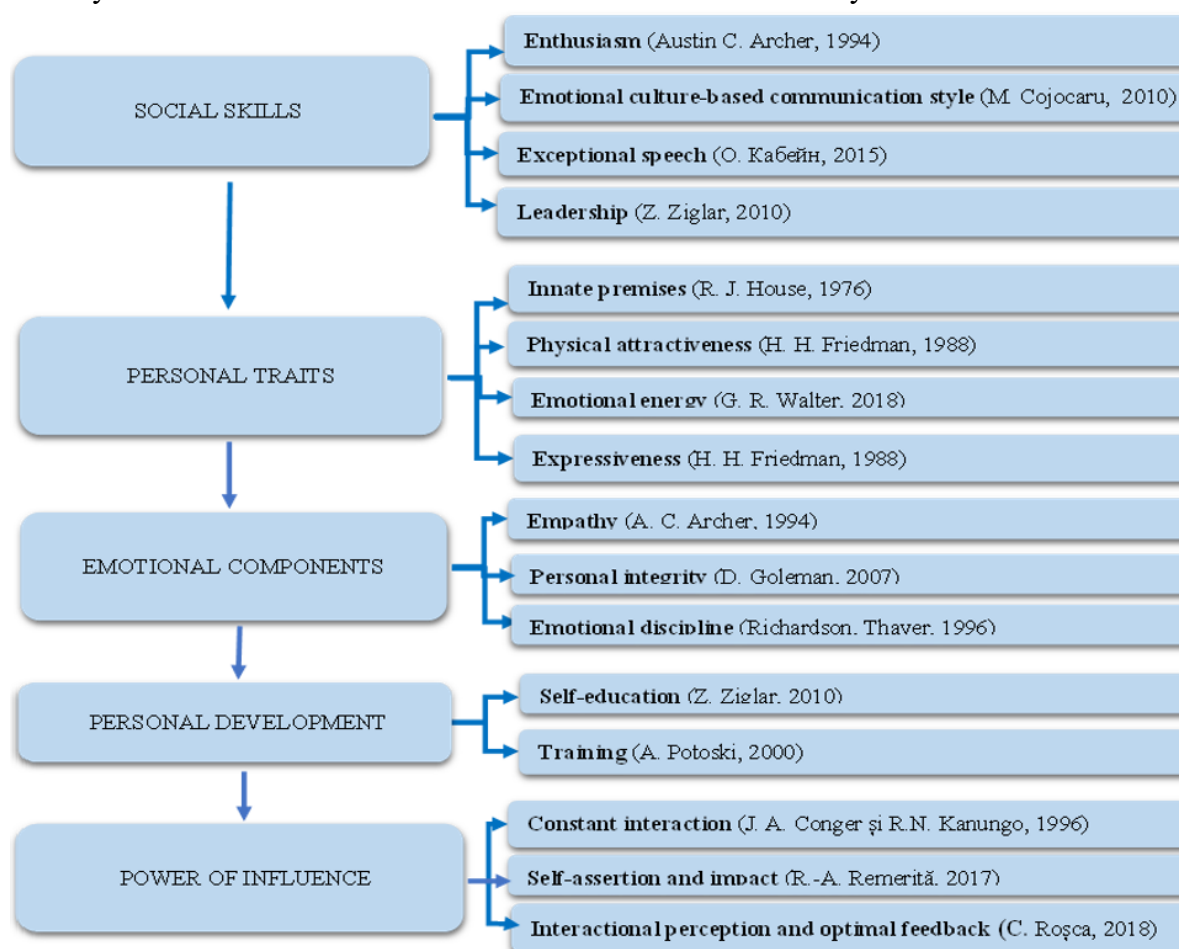


Figure 1. Components of pedagogical charisma

Pedagogical charisma is closely linked to the teacher's active and positive attitude [4, p. 35]. People are drawn to the traits of charismatic leaders because such figures often enjoy greater opportunities and experience reduced stress [28, p. 8]. Teachers' individual, personal, communicative, activity-related, and behavioral qualities shape their professional identity [29, p. 70], which encompasses visual appeal, engaging verbal conduct, pleasant nonverbal behavior (manners, etiquette, pauses), and personal charm. There is growing emphasis on fostering positive interactions marked by a distinct capacity to exert emotional influence [24, p. 3].

The educational domain presents fertile ground for diverse challenges. It is essential to acknowledge that “charisma development is a complex process requiring sustained self-directed learning and training” [26]. This process demands ongoing commitment to refining communication, empathy, and leadership skills, which are essential for becoming a charismatic teacher.

Psychologists have demonstrated that “interactions with charismatic individuals can induce emotional contagion, transmitting mood even through nonverbal silence” [17, p. 26]. This phenomenon is known as *communicative resonance* [4, p.167]. Furthermore, instructional materials must be presented with charisma and dynamism to motivate learners to gradually move beyond their comfort zones and actively engage in identifying and solving challenges within educational settings. Empirical studies in communication psychology reveal that 82% of information is processed visually, 11% auditorily, and 7% through other sensory modalities. Consequently, scholars stress the imperative to “prioritize audience immersion in communicative exchanges” [18, p.81].

Conclusions

Building on the investigative framework of the study, we define pedagogical charisma as a system that integrates the teacher's personal traits (such as empathy, emotional discipline, and expressiveness) with specific professional competencies (including integrity, enthusiasm, and the ability to inspire through assertive communication) that have exceptional impact, embody authentic leadership, and equip teachers with the skills to positively influence learners. This integrated approach fosters passionate engagement, self-affirmation, and career advancement through continuous professional development. Historically, the concept of *charisma* has evolved significantly, transitioning from a theological and religious trait to a social and psychological construct that is central to understanding personal influence and leadership. Within education, pedagogical charisma plays a very important role by enabling teachers to create positive classroom environments, motivate students, and shape their behaviors and attitudes. Charismatic teachers effectively blend leadership competencies with deep emotional connections to learners, thereby contributing to educational success. The development of pedagogical charisma necessitates ongoing self-directed learning in a rapidly evolving world and represents a potent instrument for shaping the future of education.

Bibliography:

1. AURELL, J., AURELL. M., HERRERO, M. *Charisma in the Middle Ages: Theories, Practices, and Representations*. *Religiile*. 2024; 15(2):151. <https://doi.org/10.3390/rel15020151>
2. BOROZAN, M. *Emotional culture - foundation of teachers profesional success*. În: *Interpersonal Communication cognitive and praxiological dimensions of communication*, *Lucrările Conferinței Științifice Internaționale*, vol. 2. Iași: Performantica, 2021. p. 37-43. ISBN 978-606-685-793-2.
3. CALARAȘ, C. *Dirigintele – manager al actului educativ/ The form teacher – manager of the educational process*. Chișinău: CEP USM, 2009. 144 p. ISBN 978-9975-70-119-8.
4. CARNEGIE, D. *Cum să vorbim în public/ Public speaking skills*. Tradusă I.-M. Nistor. București: Ed. Curtea Veche, 2018, 272 p. ISBN 978-606-440-054-3.
5. CHIRIMBU. S. *Creșterea profesională a cadrului didactic: o carieră de succes prin prisma unei carisme pedagogice / Teacher professional growth: building a successful career through pedagogical charisma*. În: *Lucrările Simpozionului Național „Formarea și dezvoltarea competențelor elevilor și cadrelor didactice prin participarea la proiecte naționale / europene”*. București: 2024. 243 p. ISBN 978-973-0-40731-0.

6. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale/ The theory of emotional culture*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
7. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice/ The theory and methodology of developing teachers' emotional culture*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău: 2011. 385 p.
8. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei/ Family Education Treatise. Family Pedagogy*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
9. *Dicționarul explicativ al limbii române/ The Explanatory Dictionary of the Romanian Language*. [online], [cit 10.01.25] Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/carism>.
10. *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române, ed. a III-a/ The Orthographic, Orthoepic, and Morphological Dictionary of the Romanian Language, 3rd edition*. 2021. [online] [cit 10.01.25] Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/carism:~:text=OrtograficeDOOM>
11. *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române, ed. a II-a/ The Orthographic, Orthoepic, and Morphological Dictionary of the Romanian Language, 2nd edition*. 2005. [online] [cit 10.01.25] Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/carism/definitii>
12. FRIEDMAN, H. H. et al. *Nonverbal skill, Personal charisma, and initial attraction*. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1988, 14(3), 370-380. ISSN: 0146-1672.
13. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie / Values, Attitudes, and Social Behaviors: Current Themes in Psychosociology*. Iași: Editura Polirom, 2004, 256 p.
14. KING L., BILL G. *Secretele comunicării/ The Secrets of Communication*. București, Ed. Amaltea, 2018, 156 p.
15. LEIGH, A. *Charisma – cum să faci o impresie puternică și durabilă/ Charisma – How to Make a Strong and Lasting Impression*. București, Editura Trei, 2018. 272 p. ISBN 978-973-7074-706.
16. LEIGH, A. *Charisma. Cum să faci o impresie puternică și durabilă/ Charisma. How to Make a Strong and Lasting Impression*. Tradusă din engl., Mereș. D. București: Editura Trei, 2010. 266 p. ISBN 978-973-707-407-2.
17. MARCUS, S. *Charismă și personalitate/ Charisma and Personality*. București: Societatea Științifică și Tehnică, 2019. 144 p.
18. PEASE, A. B. *Abilități de comunicare/ Communication skills*. București: Editura Curtea Veche, 2017. 104 p. ISBN 978-606-44-0402-2
19. POPESCU, F. *Divinități, simboluri și mistere orientale, volumul 3/ Deities, Symbols, and Eastern Mysteries, Volume 3*. București: Editura Floarea Darurilor, 2001. 200 p.
20. QARDAKU, N. G. *The impact of charismatic teachers in building positive relationships with their students*. In: *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2019, 4(3), pp.7-12. ISSN 2414-8385 (online). [cit 25.02.25] https://www.revistia.com/books/files/proceedings/20th_ICSS_2019_
21. RESMERIȚĂ R.-A. *Competențele profesionale ale profesorului carismatic/ The professional competencies of the charismatic teacher*. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. 5, 25-26 aprilie 2024, Bălți: CEU US, 2024, Ediția 5-a, pp. 281-289. ISBN (PDF) 978-9975-50-336-5.
22. ROBERTS, K. *Viitorul dincolo de branduri/ The Future Beyond Brands*. Lovemarks. București: Editura Business Media Group. 2006. 224 p. ISBN 64218470000.
23. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-charismatic / The transformational-charismatic leader*. București: Tritonic, 2015. 316 p. ISBN 978-606-749-085-5.
24. WALTER, G. R. *Influența limbajului pozitiv / The influence of positive language*. București: Editura Curtea Veche, 2018. 267 p. ISBN 978-973-669-425-7.
25. WU, Y.-C., HSIEH, L.-F., CAN, J.-J.-L. *Teacher charisma really sparks adult intention in continuing learning?* In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, 191, pp. 2340-2344. ISSN: 1877-0428. [cit 25.02.25] <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.497>.
26. ZIGLAR, Z. *De la bine la excelent/ From Good to Excellent*. București: Curtea Veche, 2019. 304 p. ISBN 978-606-44-0371-1.
27. ZLATE, M. *Tratat de Psihologie Organizațional-Managerială, Volumul II / Treatise on Organizational-Managerial Psychology, Volume II*. Iași: Editura Polirom, 2007. 688 p. ISBN 978-973-46-0452-4.

28. КАБЕЙН, О. Харизма. Как влиять, убеждать и вдохновлять/ *How to Influence, Persuade, and Inspire*. (перевод с английского). Москва: Альпина Паблишер, 2013. 307 с. ISBN 978-5-9614-4391-2.
29. МАЛЯРЧУК Н. Н., ФЕДОРЯК Л. М. Просветительская функция преподавателя высшей школы в формировании качества жизни субъектов образования / *The Enlightening Role of University Teachers in Shaping the Quality of Life of Educational Subjects*. В: Человек и образование. 2019. № 2. с. 69-71. ISSN: 2311-7273.
30. МОСКОВИЧИ, С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / *The Age of Crowds. A Historical Treatise on the Psychology of Masses*. Москва: Академический Проект, 2011. 395 с.
31. ФИЛЬ, Т. А. Возможность формирования идентичности личности и развития педагогической харизмы в условиях тренинговой работы / *The Potential for Shaping Personal Identity and Developing Pedagogical Charisma in Training Settings*. В: Мир Науки, Культуры, Образования. № 6(31) 2011. с. 124-128. ISSN 1991-5497.

Data about the author:

Olga MUNTEANU, PhD student, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau.

ORCID: 0009-0006-3542-9618

E-mail: olgamunteanu80@gmail.com

Presented: 28.02.2025

STUDIUL DE CAZ: APLICAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE (IA) ÎN EDUCAȚIE

Maria BELDIGA, Tudor BRAGARU,

Universitatea de Stat din Moldova

Educația contemporană se confruntă cu numeroase provocări, cum ar fi accesul inegal la resurse educaționale, metode de predare învechite și dificultăți în personalizarea procesului de învățare pentru fiecare elev. Aceste probleme duc la inegalități în performanțele școlare și la o rată ridicată de abandon școlar. Integrarea tehnologiilor avansate, cum ar fi Inteligența Artificială (IA), poate oferi soluții inovatoare pentru a aborda aceste provocări. Scopul acestui studiu de caz este de a explora modul în care Inteligența Artificială poate fi aplicată în sistemul educațional pentru a îmbunătăți calitatea și accesibilitatea educației. Studiul își propune să identifice beneficiile și provocările asociate cu utilizarea IA în educație și să ofere recomandări pentru implementarea eficientă a acestei tehnologii. Obiectivele Studiului sunt: Analiza Impactului IA asupra Procesului de Învățare; Identificarea Beneficiilor IA pentru Profesori; Evaluarea Provocărilor și Riscurilor; Recomandări pentru Implementare.

Cuvinte-cheie: *Inteligență Artificială (IA), Educație personalizată, Tehnologii educaționale, Învățare adaptivă, Analiza datelor educaționale, Algoritmi de învățare automată, Inovație în educație, Eficiența predării, Confidențialitatea datelor, Echitate în educație.*

CASE STUDY:

APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE (IA) IN EDUCATION

Contemporary education faces many challenges, such as unequal access to educational resources, outdated teaching methods and difficulties in personalizing the learning process for each student. These problems lead to inequalities in educational performance and high drop-out rates. The integration of advanced technologies such as Artificial Intelligence (AI) can provide innovative solutions to address these challenges. The aim of this case study is to explore how Artificial Intelligence can be applied in the education system to improve the quality and accessibility of education. The study aims to identify the benefits and challenges associated with the use of AI in education and provide recommendations for effective implementation of this technology. The objectives of the Study are: Analyze the Impact of AI on the Learning Process; Identify the Benefits of AI for Teachers; Assess the Challenges and Risks; Recommendations for Implementation.

Keywords: *Artificial Intelligence, Personalized education, Educational technologies, Adaptive learning, Educational data analysis, Machine learning algorithms, Innovation in education, Teaching efficiency, Data privacy, Fairness in education.*

Introducere

Importanța și actualitatea subiectului abordat

În ultimul timp IA a ieșit pe primul plan în cercetarea, inovarea, transformarea și dezvoltarea societății informaționale moderne bazată pe cunoștințe, digitizarea masivă, robotizarea inteligentă/creativă, învățarea de-a lungul vieții etc. Cu toate că cercetările privind aplicarea IA în educație au deja de peste jumătate de secol, ele **s-au activizat mult în ultimi 20-30 de ani**. Tematica e-transformării societății, inclusiv a educației de toate nivelurile, mediate de IA și „instrumente inteligente” este prezentă de-a lungul anilor pe agenda majorității conferințelor și forurilor științifice. De exemplu, catalogul SCOPUS conține 20 de reviste tematice active privind utilizarea IA în diferite domenii, inclusiv „International Journal of Artificial Intelligence in Education” (IAED) [2] cu sute de mii de publicații cu acces deschis.

„Conferința internațională „Artificial Intelligence in Education” / IAED este cunoscută în lume pentru cercetarea inovatoare și de înaltă calitate privind integrarea IA în educație. Conferința IAED a fost lansată pentru prima dată în 1989, iar în 2025 a ajuns la ediția a 26. Din 2017 conferința IAED este lansată anual, ceea ce denotă creșterea interesului societății față de acest subiect „fierbinte”.

SUA, UE și multe alte țări, state ale lumii au adoptate **strategii naționale în domeniul IA** și/sau care fac referire la domeniul IA. De exemplu, *Strategia națională pentru inteligență artificială 2024-2027, România* [17], *Strategia națională de dezvoltare Moldova 2030* [16] cu acțiuni prioritare precum „Elaborarea și adoptarea activă a tehnologiilor avansate (blockchain, inteligență artificială și algoritmi de învățare asistată de calculator). Și Strategia națională „Educație 2030” în obiectivul general 5 „Crearea noilor medii, eficiente și motivante, de dezvoltare și învățare pe parcursul vieții pentru toți cetățenii” prevede mai multe acțiuni prioritare precum: „2) Implementarea noilor medii de învățare, resurse și tehnologii didactice active/ interactive în condiții de siguranță, inclusiv online, pentru obținerea noilor cunoștințe și experiențe; 3) Optimizarea sistemului de evaluare a rezultatelor învățării din perspectiva pedagogiei competențelor și cadrului motivațional; 4) Valorificarea oportunităților oferite de noile medii de învățare, resurse și tehnologii didactice active/interactive...”

Căutarea sintagmei „**Artificial Intelligence in Education**” în Google Search oferă peste 5,340,000 de rezultate (în 0.10 sec). Iar căutarea sintagmei „*International Journal of Artificial Intelligence in Education pdf*” oferă peste 2,650,000 de rezultate (în 0.12 sec).

Springer Nature Link (<https://link.springer.com>) privind publicațiile deschise fără delimitare de termen arată 131 de articole relevante, dintre care 86 în ultimii 2 ani, inclusiv 60 în ultimele 12 luni. Creșterea numărului publicațiilor de la 26 la 60 (230%) în perioada de 12 luni denotă **creșterea interesului societății umane pentru integrarea IA în educație**. Și aceste cifre sunt doar în baza publicațiilor în limba engleză, fără a ține cont de limbile circulante în India și China, care constituie peste 37% din populația lumii!

Pot fi aduse și multe alte argumente în favoarea actualității și importanței inovării educației prin integrarea IA, inclusiv declarațiile unor oameni iluștri recunoscuți în domeniul IA, precum Elon Musk, Bill Gates etc. Dar pentru subiectul examinat considerăm că sunt destul de convingătoare și cele deja relatate. Multitudinea domeniilor de inovare și problemelor cercetate a se vedea (Fig. 1).

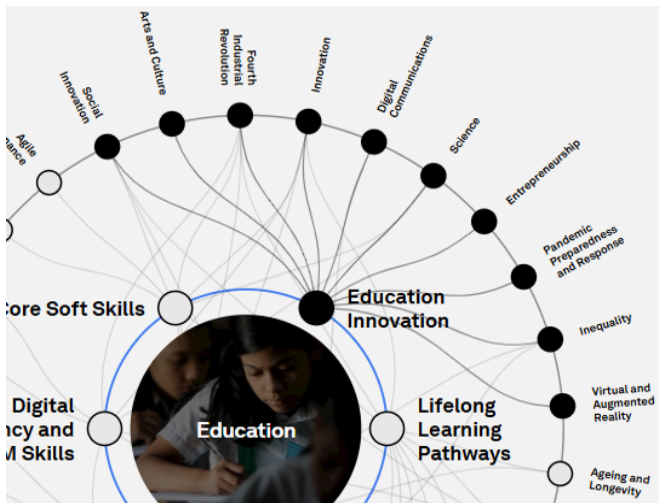


Figura 1. Fragment privind domeniile referite la inovarea educației [10]

Problema investigată: oportunități și provocări privind integrarea IA în educație. În prezent, există o abundență de discuții și articole în reviste indexate SCOPUS, Web of Science (WOS) și alte foruri internaționale recunoscute, care explorează oportunitățile și avantajele integrării inteligenței artificiale în educație. Aceste discuții subliniază potențialul IA de a transforma educația prin personalizarea învățării, automatizarea sarcinilor administrative și oferirea de feedback în timp real.

Inteligența artificială / IA a devenit un **element esențial în transformarea educației moderne**. Pe măsură ce tehnologia avansează, instituțiile de învățământ din întreaga lume adoptă soluții bazate pe IA pentru a îmbunătăți procesele de predare și învățare. Aplicațiile IA generative conversaționale cu acces liber sunt accesibile și pot fi utilizate pentru

diverse nevoi conversaționale și de generare de conținut cum ar fi:

1. ChatGPT: Dezvoltat de OpenAI, ChatGPT folosește modele generative avansate pentru a oferi răspunsuri conversaționale precise și utile. Este ideal pentru a obține informații rapide și pentru a purta conversații naturale. De exemplu, a se vedea „*Chat GPT Română Gratis – fără înregistrare*” (<https://chatromanaai.com>).

2. Copilot: Microsoft Copilot este un asistent IA conversațional care ajută utilizatorii să îndeplinească diverse sarcini, să obțină informații și să primească suport în timp real. Recent, Microsoft a anunțat acces nelimitat la funcțiile Voice și Think Deeper (<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-copilot/blog/2025/02/25/announcing-free-unlimited-access-to-think-deeper-and-voice/>).

3. Gemini de la Google, este un asistent IA conversațional care utilizează modele avansate de învățare automată pentru a oferi răspunsuri relevante și personalizate. Este perfect pentru a găsi rapid informații și pentru a primi recomandări utile (<https://gemini.google.com/>).

4. CopyIA, un instrument construit pe baza modelului GPT-3, destinat pentru eCommerce, bloguri și multe altele, oferă 7 generatoare de conținut A.I. gratuite sau foarte ieftine, ajută la crearea de conținut captivant (<https://aistory.ro/7-generatoare-de-continut-a-i-gratuite-sau-foarte-ieftine>). Tot aici se poate vedea **Writecream**, un instrument de generare de conținut IA care oferă un editor de formulări lungi, cu multe opțiuni de formatare. Este ideal pentru scriitori și creatori de conținut.

5. IA Mojo, oferă o listă cu 14 chatboți IA generativi, proiectați pentru a crește productivitatea, automatiza sarcinile și spori creativitatea. Este ideal pentru cei ce doresc să-și crească eficiența (<https://aistory.ro/7-generatoare-de-continut-a-i-gratuite-sau-foarte-ieftine>).

Inteligența artificială reprezintă un domeniu extrem de complex și diversificat, cu aplicații variate care, deși promițătoare, sunt adesea vagi și neclare în ceea ce privește utilizările specifice. Unele dintre aceste aplicații sunt considerate nerealiste și discutabile, ridicând numeroase întrebări și provocări care le clasifică mai degrabă ca obstacole decât ca oportunități.

Liderii din domeniul tehnologiei și-au exprimat în repetate rânduri îngrijorările cu privire la viitorul inteligenței artificiale și la posibilitatea apariției roboților inteligenți care ar putea substitui oamenii. Elon Musk, de exemplu, a avertizat că dezvoltarea rapidă a IA ar putea duce la crearea de roboți cu capacități avansate, inclusiv emoții și sentimente, care ar putea reprezenta o amenințare pentru umanitate [8- 9]. El a subliniat necesitatea reglementării stricte a IA pentru a preveni scenarii catastrofale. Bill Gates, pe de altă parte, a recunoscut potențialul imens al IA, dar a subliniat și el riscurile asociate. Gates a menționat că, deși roboții și IA pot aduce beneficii semnificative în diverse domenii, există și riscul ca aceștia să înlocuiască locurile de muncă ale oamenilor și să creeze noi provocări sociale și economice [6]. Acești lideri tehnologici subliniază importanța unei **abordări echilibrate în dezvoltarea și implementarea IA**, care să maximizeze beneficiile și să minimizeze riscurile. Ei atrag atenția asupra necesității de a dezvolta IA într-un mod responsabil și etic, pentru a asigura că tehnologia servește interesele umanității și nu devine o amenințare.

Scopul lucrării constă în elucidarea conceptului de IA, principalelor tipuri și tehnologi de IA, aplicații și instrumente inteligente de IA și a domeniilor de aplicare potrivită rolului și activităților pentru orientarea actorilor implicați în procesele educaționale, atenționarea asupra provocărilor/problemele generate de utilizarea lor.

Ipoteze și constatări cheie: pentru fiecare aplicație sau instrument IA în educație există un domeniu potrivit. Identificarea acestora permite orientarea rapidă a profesorilor și studenților în marea diversitate de instrumente și aplicații IA, permițându-le să se concentreze pe sarcinile educaționale și să folosească timpul economisit în direct pentru realizarea activităților educaționale respective.

Metodologie

Cadrul legislativ al învățământului superior în Republica Moldova, regulamentele industriale și interne ale instituțiilor de învățământ superior, curricula disciplinelor care intenționează aplicarea IA în procesele de predare-învățare-evaluare. Privind înainte, **cea mai eficientă și indiscutabilă aplicare IA și a instrumentelor inteligente în educație este (auto) evaluarea tematică formativă, intermediară și finală și auto-treningul** în formarea unor abilități profesionale a viitorilor specialiști

În domeniul educației, există o varietate vastă de sisteme și instrumente de inteligență artificială, fiecare proiectat pentru scopuri specifice, cu utilizări, principii de funcționare și caracteristici distincte. Aceste tehnologii sunt accesibile atât gratuit, cât și contra cost, și includ:

1. Sisteme de Învățare Adaptivă: Aceste sisteme utilizează algoritmi de IA pentru a personaliza materialele educaționale în funcție de nevoile și ritmul fiecărui elev. Ele analizează performanțele elevilor și ajustează conținutul pentru a optimiza procesul de învățare (*ex. DreamBox Learning, un sistem de învățare matematică adaptivă care ajustează lecțiile în timp real pe baza performanțelor elevilor*)

2. Asistenți Virtuali și Chatboți Educaționali: Acești asistenți oferă suport elevilor în afara orelor de curs, răspunzând la întrebări și oferind explicații suplimentare. Ei pot, de asemenea, să automatizeze sarcinile administrative pentru profesori.

3. Sisteme de Evaluare Automată: Aceste sisteme utilizează IA pentru a corecta lucrările elevilor și a oferi feedback instantaneu, economisind timp pentru profesori și îmbunătățind procesul de învățare (*de exemplu, Turnitin, un sistem de evaluare automată care detectează plagiatul și oferă feedback detaliat asupra lucrărilor elevilor*).

4. Analiza Datelor Educaționale: Utilizarea IA pentru a analiza performanțele elevilor și a identifica tipare și tendințe, permițând intervenții timpurii și personalizate (*de exemplu, Knewton, o platformă care utilizează analiza datelor pentru a personaliza experiența de învățare și a oferi recomandări educaționale personalizate*).

5. Realitatea Virtuală și Augmentată: Tehnologii care permit elevilor să exploreze medii virtuale interactive, îmbunătățind înțelegerea conceptelor complexe prin experiențe imersive (*de exemplu, Google Expeditions, o aplicație care utilizează realitatea virtuală pentru a oferi excursii virtuale educaționale*).

Aceste sisteme și instrumente de IA nu doar că îmbunătățesc eficiența și eficacitatea procesului educațional, dar și democratizează accesul la educație de calitate, oferind oportunități egale pentru toți elevii, indiferent de locație sau resurse disponibile.

1. Ce este și cum poate fi utilizată IA pentru îmbunătățirea calității educației

Inteligența artificială reprezintă un **ansamblu de sisteme programo-tehnice care manifestă comportamente inteligente și iau măsuri cu un anumit grad de autonomie**. Bill Gates, în articolul său „*The Age of IA Has Begun*” <https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun>, afirmă că „*descoperirea în inteligența artificială se datorează creșterii nivelului de învățare automată și disponibilității acesteia*”. Software-ul bazat pe inteligență artificială facilitează învățarea, oferind soluții inovatoare pentru personalizarea educației și automatizarea sarcinilor administrative.

Uniunea Europeană a adoptat un cadru legislativ cuprinzător pentru reglementarea utilizării inteligenței artificiale, inclusiv în domeniul educației. Regulamentul UE privind IA, intrat în vigoare la 1 august 2024, urmărește să promoveze dezvoltarea și implementarea responsabilă a IA, abordând riscurile potențiale la adresa sănătății, siguranței și drepturilor fundamentale ale cetățenilor [23].

Pentru o mai bună orientare a utilizatorilor, sistemele de IA sunt clasificate conform diferitor criterii, unele mai relevante fiind succint expuse în continuare.

Clase de sisteme IA conform nivelului de risc

- **Cu risc minim:** Majoritatea sistemelor de IA, cum ar fi filtrele anti-spam și jocurile video bazate pe IA, nu au obligații specifice în temeiul Regulamentului privind IA.

- **Cu risc specific în materie de transparență:** Sistemele precum roboții de chat trebuie să informeze clar utilizatorii că interacționează cu o mașină, iar anumite conținuturi generate de IA trebuie etichetate ca atare.

- **Cu risc ridicat:** Sistemele de IA cu grad ridicat de risc, cum ar fi software-ul medical bazat pe IA sau sistemele de IA utilizate pentru recrutare, trebuie să respecte cerințe stricte, inclusiv sisteme de atenuare a riscurilor și supraveghere umană.

- **Cu risc inacceptabil:** Sistemele de IA care permit acordarea unui „punctaj social” sau manipularea comportamentală sunt interzise în UE.

Organizația Internațională pentru Standardizare (ISO) a dezvoltat standarde pentru a asigura utilizarea etică și eficientă a IA în diverse domenii, inclusiv educația. Aceste standarde includ:

- **ISO/IEC 2382-37:2017:** Termeni și definiții pentru IA, care oferă un cadru comun pentru înțelegerea și utilizarea IA.

- **ISO/IEC TR 24028:2020:** Evaluarea impactului IA asupra societății, inclusiv aspecte etice și de confidențialitate.

- **ISO/IEC 20546:2019:** Managementul datelor mari, care include recomandări pentru utilizarea datelor în sisteme de IA.

Clase de IA în educație conform destinației și altor caracteristici definitorii**- După funcționalitatea specifică educației există:**

- **Sisteme de învățare adaptivă:** Personalizează materialele educaționale în funcție de nevoile fiecărui elev.
- **Asistenți virtuali:** Oferă suport elevilor în afara orelor de curs.
- **Evaluare automată:** Corectează lucrările și oferă feedback instantaneu.

- După nivelul de interacțiune cu utilizatorii există:

- **IA pasivă:** Sisteme care analizează date fără a interacționa direct cu utilizatorii (ex. analize de performanță).

- **IA activă:** Sisteme care interacționează direct cu utilizatorii (ex. tutorii virtuali).

- După destinație există:

- **Sisteme de îmbunătățire a procesului de învățare:** Sisteme care ajută la personalizarea traiectoriilor de învățare și eficientizarea, în special, a autoînvățării.

- **Suport administrativ:** Sisteme care ajută la gestionarea sarcinilor administrative ale profesorilor, precum evidența realizării activităților educaționale, generarea unor rapoarte, borderouri etc.

Aceste clasificări și altele similare **ajută la utilizarea IA în educație** într-un mod conștient, responsabil și eficient, protejând în același timp drepturile și siguranța utilizatorilor.

Un **studiu realizat** în cadrul proiectului „IA ETHICS” a explorat modul în care tehnologiile bazate pe inteligența artificială pot fi integrate în activitatea didactică pentru a personaliza și îmbunătăți experiența de învățare a studenților. Studiul a evidențiat avantajele utilizării IA pentru adaptarea conținutului educațional la nevoile individuale ale studenților și pentru optimizarea procesului de învățare [15]. Acest proiect a explorat modul în care tehnologiile bazate pe inteligența artificială pot fi integrate în activitatea didactică universitară. Un studiu de caz a analizat utilizarea aplicației Chat GPT pentru personalizarea experiențelor de învățare, demonstrând cum tehnologia poate sprijini crearea de materiale adaptate nevoilor fiecărui student.

Impactul IA asupra procesului educațional reprezintă un studiu de caz unde este făcută o analiză a impactului inteligenței artificiale asupra disciplinei „Testare Software Automatizată”. Studiul a explorat trei metode cheie de aplicare a IA în acest domeniu și a evidențiat beneficiile aduse de aceste tehnologii în îmbunătățirea procesului educațional [7].

Aceste studii de caz demonstrează cum inteligența artificială poate fi utilizată pentru a personaliza și îmbunătăți experiențele de învățare, precum și pentru a dezvolta competențe specifice în diverse domenii.

La dezvoltarea IA și instrumentelor inteligente cel mai des se folosesc următoarele tehnologii:

- **Învățarea automată (machine learning).** Învățarea automată este capacitatea unui computer cu un sistem IA de a lua decizii bazate pe rezultatele prelucrării datelor fără a adera la modele și reguli stricte. Cu alte cuvinte, mașina devine capabilă să caute tipare în sarcini complexe pentru oameni cu un număr mare de parametri, să descopere răspunsuri precise și să facă predicții precise. Învățarea automată (machine learning) este un domeniu vast și în continuă dezvoltare, cu aplicații diverse în multe domenii științifice cum ar fi:

- **Predicția Structurilor Proteice:** Un studiu publicat în *Nature* a utilizat algoritmi de învățare automată pentru a prezice structurile proteice cu o acuratețe ridicată. Acești algoritmi au analizat secvențele de aminoacizi și au identificat tipare care au permis predicția structurilor tridimensionale ale proteinelor [11].

- **Clasificarea Obiectelor Astronomice:** Într-un articol din *The Astrophysical Journal*, cercetătorii au folosit învățarea automată pentru a clasifica obiectele astronomice pe baza datelor colectate de telescoape. Algoritmii au reușit să distingă între diferite tipuri de galaxii și stele, îmbunătățind astfel înțelegerea noastră asupra universului.

- **Modelarea Modelelor Climatice:** Un alt exemplu este utilizarea învățării automate pentru modelarea și predicția schimbărilor climatice. Un studiu publicat în *Journal of Climate* a demonstrat cum algoritmii de învățare automată pot analiza datele climatice istorice pentru a prezice tendințele viitoare ale temperaturilor și precipitațiilor.

- **Analiza Datelor Genetice:** În domeniul geneticii, un studiu din *Nature Genetics* a utilizat învățarea automată pentru a identifica tipare în datele genetice care sunt asociate cu anumite boli. Acești algoritmi au permis descoperirea unor noi gene implicate în boli complexe, cum ar fi diabetul și cancerul.

- **Învățarea profundă (deep learning).** Este o subsecțiune a învățării automate care permite descoperirea unor modele/legități în cantități uriașe de informații (Big Data). Procesarea datelor în tehnologia de învățare profundă este realizată de rețele neuronale artificiale (ANN), create prin analogie cu rețelele neuronale biologice. ANN-urile sunt concepute pentru a modela și procesa relații neliniare dintre semnalele de intrare și de ieșire. ANN-urile folosesc un algoritm de auto-învățare care le permite să rezolve anumite probleme ținând cont de experiența anterioară și cu un număr minim de erori. Învățarea profundă (deep learning) este o ramură a învățării automate care utilizează rețele neuronale artificiale cu multiple straturi pentru a analiza și a învăța din date complexe cum ar fi:

- **Detectia Defectelor Software:** Un studiu a utilizat modele de învățare profundă pentru a îmbunătăți calitatea sistemelor software prin predicția și detecția automată a defectelor. Algoritmii de învățare profundă au fost capabili să identifice modulele software defecte, facilitând astfel activitățile de întreținere și evoluție a software-ului [5].

- **Depistarea Precoce a Cancerului Mamar:** Un alt exemplu este dezvoltarea unui algoritm de învățare profundă pentru depistarea precoce a cancerului mamar. Studiul a demonstrat că utilizarea rețelelor neuronale convoluționale poate îmbunătăți acuratețea diagnosticării prin analizarea imaginilor mamografice.

- **Clasificarea Obiectelor Astronomice:** În domeniul astronomiei, cercetătorii au folosit învățarea profundă pentru a clasifica obiectele astronomice pe baza datelor colectate de telescoape. Algoritmii au reușit să distingă între diferite tipuri de galaxii și stele, contribuind la o mai bună înțelegere a universului.

- **Recunoașterea Vocală:** Un studiu publicat în *IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing* a utilizat rețele neuronale profunde pentru a îmbunătăți recunoașterea vocală. Algoritmii au fost capabili să transcrie cu acuratețe vorbirea în text, chiar și în medii zgomotoase. Aceste exemple ilustrează aplicabilitatea și eficiența învățării profunde în diverse domenii științifice, contribuind la avansarea cunoștințelor și la dezvoltarea de soluții inovatoare.

- **Procesarea limbajului natural și generarea de conținut** - crearea de software pentru a transforma orice date în limbaj natural pe care un computer îl poate înțelege și utiliza pentru a răspunde oamenilor. Procesarea limbajului natural (NLP) și generarea de conținut sunt domenii esențiale ale inteligenței artificiale, cu aplicații variate și impact semnificativ în multe industrii cum ar fi:

- **Generarea de Text Coerent:** Un studiu publicat în *Journal of Artificial Intelligence Research* a explorat utilizarea modelelor de transformatoare, cum ar fi GPT-3, pentru generarea de text coerent și contextualmente relevant. Cercetătorii au demonstrat că aceste modele pot produce articole, eseuri și chiar poezii care sunt greu de distins de cele scrise de oameni [12].

- **Traducerea Automată:** Un alt exemplu este utilizarea rețelelor neuronale recurente (RNN) și a modelelor de transformatoare pentru traducerea automată. Un studiu din *Transactions of the Association for Computational Linguistics* a arătat că aceste modele pot traduce texte între diferite limbi cu o acuratețe și o fluiditate remarcabile, depășind performanțele sistemelor tradiționale de traducere [13].

- **Recunoașterea Entităților Numite:** Într-un articol publicat în *Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, cercetătorii au folosit modele de învățare profundă pentru recunoașterea entităților numite în texte. Aceste modele au fost capabile să identifice corect nume de persoane, locuri și organizații, îmbunătățind astfel capacitatea de analiză a textelor mari [14].

- **Generarea de Răspunsuri în Asistenți Virtuali:** Un studiu din *IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems* a investigat utilizarea rețelelor neuronale pentru generarea de răspunsuri în asistenți virtuali. Algoritmii au fost antrenați pe seturi mari de date de conversații și au demonstrat capacitatea de a genera răspunsuri naturale și relevante în timp real.

Aceste exemple ilustrează puterea și versatilitatea procesării limbajului natural și a generării de conținut, contribuind la avansarea tehnologiilor de inteligență artificială și la îmbunătățirea interacțiunilor om-calculator.

- **IA folosește**, de asemenea, tehnologii de „viziune computerizată” pentru a găsi, recunoaște și clasifica obiecte, extrage date din imagini și analiza datele obținute pentru a identifica modele și pentru a prezice evenimente pe baza rezultatelor sale. Viziunea computerizată este un domeniu esențial al inteligenței artificiale, cu aplicații variate în identificarea, recunoașterea și clasificarea obiectelor, extragerea și analiza datelor din imagini, și prezicerea evenimentelor de exemplu:

- **Identificarea și Clasificarea Obiectelor.** Un studiu publicat în *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence* a demonstrat utilizarea rețelelor neuronale convoluționale (CNN) pentru clasificarea obiectelor în imagini. Algoritmii CNN au fost antrenați pe seturi mari de date și au reușit să clasifice obiectele cu o acuratețe ridicată, depășind performanțele metodelor tradiționale [20].

- **Extragerea Datelor din Imagini.** Într-un articol din *Journal of Machine Learning Research*, cercetătorii au utilizat tehnici de viziune computerizată pentru a extrage date din imagini medicale. Algoritmii au fost capabili să identifice și să segmenteze structuri anatomice complexe, cum ar fi tumori, din imagini de rezonanță magnetică (IRM), îmbunătățind astfel diagnosticarea și tratamentul medical.

- **Analiza Datelor și Identificarea Modelelor.** Un alt exemplu este utilizarea viziunii computerizate pentru analiza datelor și identificarea modelelor în imagini satelitare. Un studiu publicat în *Remote Sensing of Environment* a demonstrat cum algoritmii de învățare profundă pot analiza imagini satelitare pentru a detecta schimbările de mediu și a prezice tendințele climatice [19].

- **Prezicerea Evenimentelor.** Cercetătorii de la Columbia Engineering au dezvoltat o tehnică de viziune computerizată care poate prezice comportamentul uman din videoclipuri. Algoritmii analizează asocieri de nivel superior între oameni, animale și obiecte pentru a prezice ce se va întâmpla în continuare. Această tehnică are aplicații în colaborarea om-robot și vehiculele autonome [21].

Aceste exemple ilustrează puterea și versatilitatea tehnologiilor de viziune computerizată în diverse domenii, contribuind la avansarea cunoștințelor și la dezvoltarea de soluții inovatoare.

Figura 2 prezintă noi moduri gratuite de a folosi ChatGPT-urile pentru munca creativă: predominanța instrumentelor vizuale (3 din 6 sunt dedicate generării de imagini sau logo-uri) și creșterea interesului pentru aplicații academice și științifice, precum „Scholar GPT” și „Consensus”, care democratizează accesul la resurse de cercetare. De asemenea, majoritatea autorilor de la indivizi la platforme organizaționale, sugerează o comunitate vibrantă, în care atât entuziaștii, cât și startup-urile, contribuie la inovație în domeniul inteligenței artificiale.

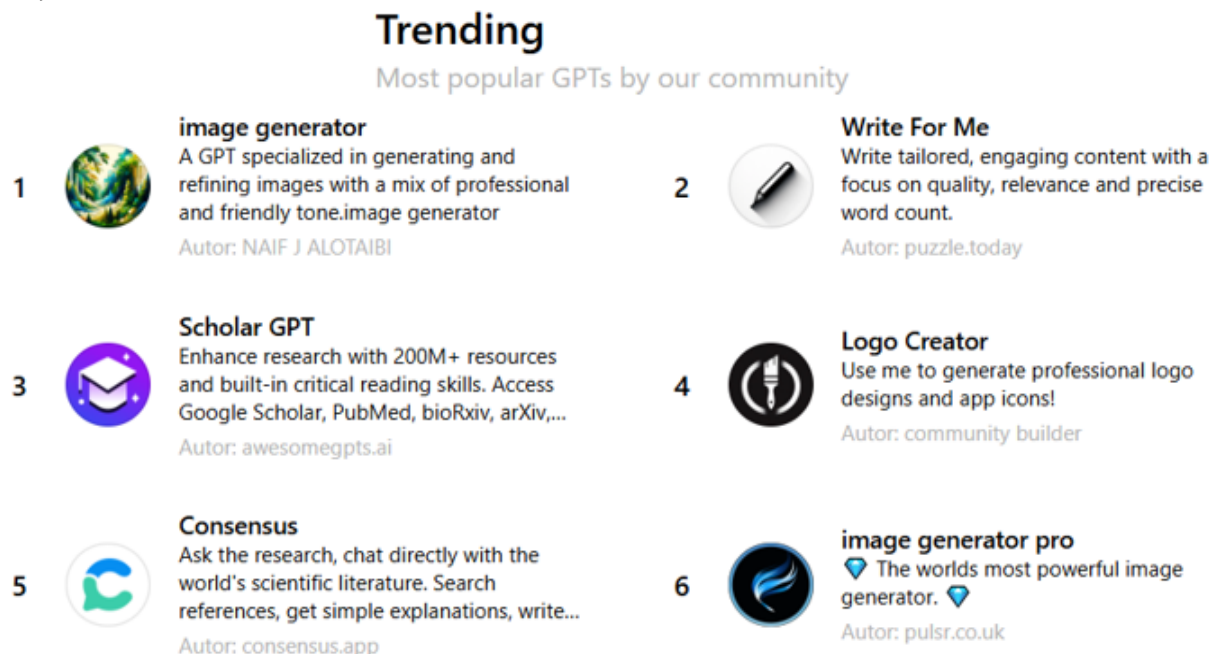


Figura 2. Tendințe clare în utilizarea GPT-urilor [22]

2. Utilizarea inteligenței artificiale în educație

Utilizarea inteligenței artificiale în educație este confirmată de numeroase statistici, totodată este însoțită de anumite provocări, probleme care trebuie soluționate. IA, după cum deja a fost menționat, este activ integrată în educației mai ales , În ultimii ani, oferind noi abordări ale predării-învățării-evaluării și gestionării procesului educațional. În continuare sunt analizate câteva articole recente de cercetare privind utilizarea IA în educație, provocările implicate și soluțiile propuse.

Inteligența artificială în educație: conștientizarea, pregătirea și practicarea utilizării tehnologiilor inteligenței artificiale în activități profesionale de către profesorii din învățământul superior (2023). Lucrarea analizează nivelul de conștientizare și pregătire a profesorilor universitari de pentru utilizarea tehnologiilor IA, precum și aspectele practice ale aplicării acestora în procesul educațional [4].

Provocarea inteligenței artificiale pentru sistemul de învățământ tradițional (2024). Autorii prezintă avantajele și dezavantajele utilizării IA în scopuri educaționale și științifice și, de asemenea, prezintă rezultatele lucrărilor practice cu IA la orele de limbi străine la o universitate (researchgate.net, [1])

Inteligența artificială în sistemele de management al educației (2021). Articolul analizează potențialul IA în transformarea procesului educațional, inclusiv aspectele etice și provocările asociate cu aplicarea acestuia [3].

Inteligența artificială în educație și știința: pro et contra (2023). Articolul discută despre aplicarea IA în publicare și educație, inclusiv automatizarea proceselor de pregătire a conținutului și crearea de servicii de recomandare. *Lista poate fi continuată până când permite volumul*

Toate aceste studii oferă o analiză aprofundată a stării actuale și a perspectivelor de utilizare a IA în educație și discută provocările și soluțiile posibile implicate.

Oportunități, provocări, probleme

Aplicarea inteligenței artificiale în educație oferă numeroase oportunități pentru îmbunătățirea procesului de învățare și predare. Totodată acestea, sunt însoțite de unele provocări și probleme asociate [18].

Oportunități:

- **Personalizarea învățării.** IA permite personalizarea procesului de învățare prin adaptarea conținutului și ritmului lecțiilor la nevoile și stilurile de învățare ale fiecărui elev. Acest lucru ajută elevii să înțeleagă mai bine subiectele și să avanseze în ritmul propriu.

- **(Auto) evaluare automată cu feedback în timp real.** Sistemele inteligente de evaluare și monitorizare a progresului oferă feedback detaliat și în timp real atât elevilor, cât și profesorilor. Acest lucru permite intervenții prompt și sprijin personalizat.

- **Asistența în predare.** Asistenții virtuali bazați pe IA pot ajuta profesorii în crearea de planuri de lecții, sugestii pentru materiale educaționale și înțelegerea nevoilor specifice ale elevilor. Acest lucru eliberează timpul profesorilor pentru a se concentra pe interacțiunea directă cu elevii.

- **Predicții și analize educaționale:** IA poate analiza datele și identifica modele și tendințe în performanța elevilor, ajutând autoritățile educaționale să ia decizii informate pentru îmbunătățirea curricula și implementarea programelor de susținere personalizate.

Provocări:

- **Confidențialitatea datelor.** Utilizarea IA implică colectarea și analiza unui volum mare de date despre elevi, ceea ce ridică probleme legate de confidențialitatea și securitatea datelor. Este esențial să se implementeze mecanisme de protecție a datelor și să se respecte normele etice.

- **Dependența de tehnologie și degradarea procesului.** Există riscul ca utilizarea excesivă a IA să ducă la o dependență de tehnologie și la pierderea factorului uman în procesul educațional, degradarea procesului educațional ca atare. Sau, studenții nu mai învață ci „storc” tot ce pot din. IA ar trebui să fie un **instrument complementar**, nu un înlocuitor al profesorilor.

- **Limitări tehnice.** Implementarea IA în educație poate fi limitată de infrastructura tehnică și de nivelul de alfabetizare digitală al profesorilor și studenților. Este necesară formarea continuă a cadrelor didactice și dezvoltarea infrastructurii tehnologice.

Probleme:

- **Bias / Prejudecăți algoritmice.** Algoritmii IA pot prezenta răspunsuri inexacte, eronate, ceea ce poate afecta încrederea în IA și utilitatea sa în educație. Este important ca algoritmii să fie calibrați și supravegheați pentru a alinia sistemele IA cu valorile educaționale.

- **Costuri înalte și decalaj digital.** Implementarea IA în educație poate fi costisitoare, necesită investiții semnificative în tehnologie și formare. Nu toți dispun sau acces egal la tehnologii. Este esențial să se găsească soluții pentru a face aceste tehnologii accesibile tuturor instituțiilor educaționale, elevilor și profesorilor pentru a diminua decalajul digital.

Concluzii finale

Aplicarea inteligenței artificiale în educație reprezintă o oportunitate semnificativă pentru transformarea calitativă a proceselor de predare – (auto-) învățare – (auto-) evaluare și antrenament. Integrarea IA în educație are potențialul de a revoluționa modul în care învățăm și predăm, oferind soluții inovatoare pentru personalizarea experiențelor de învățare, automatizarea sarcinilor administrative și îmbunătățirea accesului la resurse educaționale de calitate.

Cu toate acestea, este esențial să abordăm și provocările și considerațiile etice, asociate cu utilizarea acestor tehnologii. Asigurarea confidențialității datelor, lichidarea decalajului digital, echitatea în accesul la tehnologie și prevenirea depersonalizării experiențelor de învățare sunt aspecte critice care trebuie gestionate cu atenție. O implementare responsabilă și echitabilă a inteligenței artificiale în educație permite maximizarea beneficiilor și minimizarea riscurilor, contribuind astfel la crearea unui sistem educațional mai eficient și mai incluziv.

Bibliografie:

1. АГАЛЫЦОВА, В., ВАЛЬКОВА, Е. *Вызов искусственного интеллекта традиционной системе образования. Международный журнал «Мир науки, культуры, образования»*, № 2(105) 2024. Стр. 169-172. Доступно: <https://amnko.ru/index.php/russian/journals/>. [Доступ 28.02.2025].
2. *International Journal of International Intelligence in Education*. Available: <https://link.springer.com/search?query=&search-within=Journal&package=openaccessarticles&facet-journal-id=40593> [Accessed 28.02.2025].
3. МИХАЙЛОВА, М. В. *Искусственный интеллект в системах управления образованием. Журнал „Мировые цивилизации”*, 2021, №4, Том 6. Доступно: <https://wcj.world/PDF/03ECMZ421.pdf> [Доступ 28.02.2025]/3.
4. SYSOEV, P. *Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-osvedomyonnost-gotovnost-i-praktika-primeneniya-prepodavatelskimi-vysshimi-shkolami-tehnologii/viewer> [Accessed 28.02.2025].
5. *Îmbunătățirea calității sistemelor software folosind modele de învățare profundă pentru predicția și detecția defectelor. Raport Științific și Tehnic - Rezumat (QUADEEP)*. Accesibil: <https://www.cs.ubbcluj.ro/quadeep/wp-content/uploads/2022/12/Etapa%202%20-%20Raport%20Stiintific%20si%20Tehnic%20-%20Rezumat.pdf> [Accesat 28.02.2025].
6. BILL GATES. *The start-ups making robots a reality*. Available at: <https://www.gatesnotes.com/robotics?WT.tsrc=PTRSOC> [Accessed 28.02.2025].
7. Darii O., Beldiga M. *Impactul inteligenței artificiale asupra procesului educațional. Integrare prin cercetare și inovare*, p. 630-638 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/630-638_1.pdf [Accessed 28.02.2025].
8. ELON MUSK. *Sets 2026 Optimus sale date. Here's where other humanoid robots stand*. <https://techcrunch.com/2024/07/23/elon-musk-sets-2026-optimus-sale-date-heres-where-other-humanoid-robots-stand/> [Accessed 28.02.2025].
9. Elon Musk. *Unveils Tesla Optimus Robot That Can 'Be Your Friend'*. Available at: <https://www.thewrap.com/elon-musk-tesla-optimus-robot-explained/>
10. *Education. Technical University of Munich*. Available at: <https://intelligence.weforum.org/topics/a1Gb000000LPfEAO?tab=publications>. [Accessed 28.02.2025].
11. *Machine Learning in Science*. Available at: <https://mindthegraph.com/blog/ro/machine-learning-in-science/>. [Accessed 28.02.2025] /11.
12. *Procesarea limbajului natural: ce este și de ce contează*. Accesibil: <https://targettrend.com/ro/natural-language-processing/>. [Accesat 28.02.2025].
13. *Tutorial de procesare a limbajului natural: Ce este NLP? Exemple*. Accesibil: <https://www.guru99.com/ro/nlp-tutorial.html>. [Accesat 28.02.2025].
14. *Limbajul natural: înțelegerea procesării sale*. Accesibil: <https://nucleovisual.com/ro/limbajul-natural-%C3%AEn%C8%9Beleg%C3%A2nd-procesarea-acestui/>. [Accesat 28.02.2025].

15. *Studii de caz privind integrarea instrumentelor de inteligență artificială în activitatea didactică*. https://snspa.ro/wp-content/uploads/2024/11/AI-Ethics_Studii-de-caz-privind-integrarea-instrumentelor-de-inteligenta-artificiala-in-activitatea-didactica.pdf. [Accesat 28.02.2025].
16. *Strategia națională de dezvoltare Moldova 2030*. Accesibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr40_12_0.pdf. [Accesat 28.02.2025].
17. *Strategia națională în domeniul inteligenței artificiale*. Accesibil: <http://sgglegis.gov.ro/legislativ/docs/2024/02/gkvfmpbcr94t7s5hzj2y.pdf>. [Accesat 28.02.2025].
18. *Transformarea educației prin inteligența artificială*. Accesibil: <https://evz.ro/transformarea-educatiei-prin-inteligenta-artificiala-provocările-si-oportunitățile-in-fata-viitorului.html>. [Accesat 28.02.2025].
19. *Viziunea computerizată: 8 aspecte importante de văzut dincolo de evident*. Accesibil: <https://julienflorkin.com/ro/tehnologie/viziunea-computerului/viziunea-computerului/> [Accesat 28.02.2025].
20. *Recunoașterea imaginii vs. Viziunea computerizată: care sunt diferențele?*. Accesibil: <https://www.unite.IA/ro/recunoa%C8%99terea-imaginii-vs-viziune/> [Accesat 28.02.2025].
21. *Tehnica de vedere pe computer prezice comportamentul uman din videoclipuri*. Accesibil: <https://www.unite.IA/ro/tehnica-vederii-computerizate-prezice-comportamentul-uman-din-videoclipuri/> [Accesat 28.02.2025].
22. JEREMY Caplan. *100 Surprisingly useful ChatGPT apps*. <https://wondertools.substack.com/p/surprisingly-useful-chatgpt-apps> [Accesat 28.02.2025].
23. *Legea UE privind IA: prima reglementare a inteligenței artificiale*. Accesibilă: https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/expert/2023/6/story/20230601STO93804/20230601STO93804_ro.pdf [Accesat 28.02.2025].

N. B.: Lucrarea a fost realizată în cadrul subprogramului "Ingineria materialelor nanostructurate funcționale pe baza SI, SIGE, ZNO, INGAALN, SNO₂ și IN₂O₃", cod 011208.

Date despre autori:

Maria BELDIGA, doctor, conferențiar universitar, Facultatea de Fizică și Inginerie, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0009-0002-8979-6852

E-mail: maria.beldiga@usm.md

Tudor BRAGARU, doctor, profesor universitar, Facultatea de Matematică și Informatică, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0001-6356-2906

E-mail: theosnume@gmail.com

tudor.bragaru@usm.md

Prezentat: 28.02.2025

CZU: 373.5.091.32:796.333

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_27](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_27)

INTEGRAREA CONȚINUTURILOR JOCULUI DE RUGBY ÎN LECȚIILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ LA NIVEL LICEAL: PREMISE METODOLOGICE ȘI VALENȚE FORMATIVE

Marian UDROIU,

Liceul Teoretic „Marin Preda”, București, România

Studiul analizează impactul integrării conținuturilor jocului de rugby în lecțiile de educație fizică la nivel liceal, având ca scop optimizarea procesului instructiv-formativ prin valorificarea valențelor formative ale acestui sport. Obiectivele cercetării au vizat selectarea și structurarea conținuturilor specifice rugbyului, fundamentarea metodologică a aplicării acestora în demersul didactic și evaluarea influenței asupra dezvoltării motricității elevilor. Plecând de la ipoteza că aplicarea mijloacelor din rugby contribuie semnificativ la dezvoltarea capacităților motrice generale și specifice, cercetarea a evidențiat corelații funcționale între elementele tehnico-tactice ale jocului și calitățile motrice dominante. Metodologia elaborată asigură un cadru didactic coerent și progresiv pentru dezvoltarea competențelor motrice generale și specifice disciplinei, contribuind concomitent la formarea trăsăturilor de personalitate ale elevilor, prin cultivarea spiritului de echipă, a responsabilității, a perseverenței și a capacității de adaptare în contexte variate de învățare motrică, aspecte esențiale în dezvoltarea armonioasă și integrată a acestora.

Cuvinte-cheie: educație fizică, rugby, motricitate, metodologie, conținuturi curriculare, elevi de liceu.

INTEGRATING RUGBY CONTENT INTO PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT HIGH SCHOOL LEVEL: METHODOLOGICAL PREMISES AND FORMATIVE VALUES

The study analyzes the impact of integrating rugby content into physical education classes at the high school level, aiming to optimize the instructive-formative process by capitalizing on the formative values of this sport. The research objectives focused on selecting and structuring specific rugby content, methodologically grounding their implementation in the didactic process, and evaluating the influence on students' motor development. Based on the hypothesis that the application of rugby methods significantly contributes to the development of general and specific motor skills, the research highlighted functional correlations between the game's technical-tactical elements and dominant motor qualities. The developed methodology provides a coherent and progressive instructional framework for developing general and discipline-specific motor skills, simultaneously contributing to the development of students' personality traits by fostering teamwork, responsibility, perseverance, and adaptability in diverse motor learning contexts essential aspects for their harmonious and integrated development.

Keywords: physical education, rugby, motor skills, methodology, curricular content, high school students.

Introducere

Importanța educației fizice pentru sănătatea și dezvoltarea armonioasă a adolescenților este incontestabilă într-o societate afectată tot mai mult de sedentarism și dezinteres față de mișcare. Cu toate acestea, în învățământul liceal, numărul de ore de activitate motrică este adesea insuficient, ceea ce obligă profesorii la un demers creativ permanent în căutarea și utilizarea unor metode și mijloace noi de lucru [1, p. 64]. Curriculumul școlar actual oferă cadrul flexibilizării și personalizării procesului didactic în acord cu nevoile și interesele elevilor, conferind cadrelor didactice autonomie în selectarea conținuturilor. Astfel, programa de Educație Fizică pentru liceu permite adaptarea și diversificarea parcursului educațional, respectând particularitățile de vârstă și nivel de pregătire ale elevilor [2, p. 4]. Elevii de liceu prezintă o maturizare a intereselor și o curiozitate sporită, procesul de intelectualizare accentuându-se, iar din perspectivă motrică acțiunile lor devin mai complexe și mai nuanțate pe fondul dezvoltării capacității de a sesiza elementele semnificative pentru o conduită motrică eficientă [3, p. 114]. În acest context, se impune adoptarea unor

abordări metodologice deosebite, care să integreze conceptele moderne și mijloacele adecvate în predare-învățare, pentru a motiva elevii și a eficientiza ora de educație fizică.

Unul dintre mijloacele didactice alternative ce pot fi valorificate la nivel liceal este jocul de rugby. Conform programei școlare în vigoare, rugby-ul este inclus printre disciplinele sportive alternative ce pot fi predate în cadrul orelor de educație fizică, în funcție de condițiile materiale (teren, echipament specific) și de formarea profesională a profesorului [4, p. 3]. Această prevedere curriculară oferă profesorului libertatea de a utiliza conținuturile specifice rugby-ului pentru atingerea competențelor prevăzute, diversificând astfel oferta motrică a lecțiilor. Integrarea rugby-ului în orele de educație fizică se aliniază și obiectivului de a adapta activitatea la particularitățile clasei și la contextul concret, asigurând eficiența demersului didactic prin folosirea unor jocuri sportive inedite, atractive și formative. Numeroși specialiști subliniază necesitatea diversificării conținuturilor educației fizice și introducerea unor noi jocuri sportive, pentru a crește motivația elevilor și a le oferi experiențe de învățare variate [5, 6, 7, 8, 9].

Din perspectivă pedagogică, jocul sportiv reprezintă un instrument valoros în procesul instructiv-educativ. Ileana Monica Popovici (2015) afirmă că jocul este „un fenomen de cultură, o formă de activitate umană”, iar utilizarea lui ca mijloc în activitatea de educație fizică „pregătește elevul pentru etapele ulterioare ale vieții cotidiene” [5, p. 62]. De asemenea, aceeași autoare menționează că jocul dobândește în viața elevilor o dublă semnificație: le exteriorizează emoțiile și satisfacțiile prin descărcare tensională liberă și, totodată, le exersează capacitățile de acțiune [5, p. 62]. Alți autori au evidențiat că participarea la jocuri îmbunătățește sfera cognitivă, afectivă și psihomotrică a elevilor, dezvoltându-le curiozitatea și conturându-le interesele pentru activitatea fizică [6, p. 8]. Prin urmare, introducerea unor jocuri sportive noi în curriculum, precum rugby-ul, poate stimula interesul tinerilor și poate genera un cadru propice dezvoltării multilaterale.

Jocurile sportive de echipă au numeroase valențe formative, fiind considerate mijloace de bază ale educației fizice și sportului școlar datorită influențelor pozitive multiple pe care le exercită educational [7, p. 8]. Acestea au un potențial formativ ce se manifestă pe mai multe direcții esențiale. În plan motric, practicarea jocurilor sportive contribuie la îmbunătățirea bagajului de deprinderi motrice cu caracter general și specific, precum și la dezvoltarea calităților motrice de bază (forță, viteză, rezistență, îndemânare) [8, p. 21-24]. Totodată, în plan psihosocial, jocul sportiv favorizează formarea trăsăturilor pozitive de personalitate și a comportamentului de echipă: elevii își dezvoltă spiritul de echipă, capacitatea de colaborare, fair-play-ul, precum și calități de lider și responsabilitate [8, p. 23]. Nu în ultimul rând, în plan psihologic și al sănătății, activitățile sportive de echipă au rol compensatoriu și de recreere, contribuind la combaterea stresului și a sedentarismului caracteristic vârstei adolescenței [8, p. 24]. Acest cumul de efecte formative recomandă jocurile precum rugby-ul ca instrumente didactice valoroase pentru educația fizică la liceu.

Dintre jocurile sportive, rugby-ul se remarcă prin complexitatea și specificul său, oferind oportunități deosebite de educație și formare. Dan Badea descrie rugby-ul ca pe un sport colectiv de luptă, cu un conținut motric extrem de variat și bogat, ce dispune de valențe formative integrale – în rugby „se îmbină rațiunea și pasiunea, tehnicul și umanul”, sportul modelând personalitatea practicantului și nefiind redus la simpla execuție biomecanică [1, p. 33]. Jucătorul de rugby demonstrează atât rigoarea și disciplina impuse de partea tehnico-tactică a jocului, cât și curaj, entuziasm și spirit de sacrificiu, trăsături esențiale pentru integrarea în echipă și reușita în joc [1, p. 35]. Aceste caracteristici unice ale rugby-ului – îmbinarea dezvoltării fizice cu cea mentală și morală – constituie argumente puternice pentru valorificarea sa în mediul școlar. Practicarea elementelor specifice rugby-ului (cum ar fi pasa, alergarea cu balonul, placajul, cooperarea în echipă) în cadrul lecțiilor de educație fizică contribuie la îmbogățirea motricității generale a elevilor și la creșterea nivelului de pregătire fizică, după cum confirmă studiile de specialitate [1, p. 64]. De exemplu, o cercetare realizată de Ivașcu a demonstrat că aplicarea mijloacelor specifice unui joc sportiv (volei) în lecțiile de educație fizică a condus la îmbunătățirea semnificativă a performanțelor motrice ale elevilor de liceu, susținând ideea că integrarea conținuturilor unui sport precum rugby-ul poate avea efecte similare benefice [6, p. 64].

Deci valorificarea conținuturilor jocului de rugby în cadrul orei de educație fizică la nivel liceal se sprijină pe multiple premise metodologice și valențe formative. Această abordare este justificată atât de cerințele actuale ale curriculumului (flexibilitate, diversitate, orientare pe competențe), cât și de impactul educativ dovedit al jocurilor sportive asupra tinerilor.

În acest context s-a formulat **scopul cercetării** care constă în investigarea modului în care aplicarea metodelor și mijloacelor specifice jocului de rugby în lecțiile de educație fizică desfășurate cu elevii din ciclul liceal influențează dezvoltarea motricității generale, cu accent pe identificarea elementelor tehnico-tactice și a calităților motrice implicate în execuția acestora. Pentru realizarea cercetării, au fost aplicate **următoarele metode**: *Analiza teoretică a lucrărilor de specialitate din țară și străinătate, privind eficiența aplicării mijloacelor specifice jocului de rugby în cadrul lecțiilor de educație fizică; Identificarea și sistematizarea elementelor tehnico-tactice de bază ale jocului de rugby în corelație cu deprinderile motrice fundamentale și aplicative, precum și cu principalele calități motrice implicate; Compararea conținuturilor propuse cu structura și specificul învățământului liceal, pentru a evidenția aplicabilitatea practică și didactică a mijloacelor din rugby în procesul de formare a competențelor elevilor.*

Rezultate obținute și discuții

Studierea jocului de rugby în cadrul lecțiilor de educație fizică la nivel liceal a fost fundamentată pe o abordare coerentă, sistematică și progresivă, având la bază aplicarea etapizată a mijloacelor specifice acestui sport. Această abordare a fost orientată strategic către dezvoltarea motricității generale și specifice a elevilor, luând în considerare particularitățile de vârstă, nivelul inițial de pregătire, precum și obiectivele curriculare ale învățământului liceal. Complexitatea, dinamismul și caracterul formativ al rugbyului au permis proiectarea unei metodologii bine structurate, care valorifică simultan dimensiunile esențiale ale procesului instructiv-educativ: fizică, tehnico-tactică, tactică, psihologică și teoretică.

Metodologia propusă în cercetare a urmărit cu precizie selecția celor mai relevante conținuturi ale jocului de rugby, structurate în două cicluri didactice distincte: ciclul I – descoperirea jocului de rugby și ciclul II – inițierea în jocul de rugby. Aceste cicluri au fost concepute în funcție de durata ciclului liceal și de momentul introducerii disciplinei în orarul elevilor. În primul ciclu, accentul a fost pus pe activități introductive și formative, menite să asigure acomodarea elevilor cu specificul jocului și să faciliteze asimilarea deprinderilor motrice elementare: poziția de joc, pasarea balonului, alergarea cu balonul, culegerea balonului, exerciții de coordonare și jocuri motrice simple. Ulterior, ciclul de inițiere a vizat consolidarea și aplicarea în contexte tactice a procedeelor tehnice însușite, precum și dezvoltarea gândirii tactice, a colaborării în echipă și a conduitei fair-play, prin introducerea de situații aplicative și reguli strategice.

Pe lângă abordarea etapizată a conținuturilor, un obiectiv major al cercetării a fost identificarea și analiza calităților motrice implicate în execuția procedeelor specifice jocului de rugby. Studiul a evidențiat corelații funcționale între acțiunile motrice caracteristice rugbyului și categoriile de deprinderi motrice fundamentale și aplicative. Astfel, s-a constatat că execuția eficientă a unor elemente precum „placajul” implică deprinderi precum mersul, târârea și transportarea, corelate cu forța globală și capacitățile coordinative. De asemenea, „lovitura de picior” presupune un nivel ridicat al forței-viteză la nivelul membrelor inferioare și o bună coordonare intersegmentară.

În lucrarea de bază a fost realizată o sistematizare detaliată a acestor corelații, indicând pentru fiecare element tehnic deprinderile motrice implicate și calitățile dominante necesare. Aceste date susțin în mod clar ipoteza cercetării conform căreia mijloacele specifice rugbyului, aplicate în mod organizat și sistematic, contribuie semnificativ la dezvoltarea motricității generale și segmentare a elevilor. Printre calitățile dominante evidențiate s-au remarcat capacitățile coordinative, în toate formele lor (spațio-temporale, de echilibru, de reacție etc.), și forța-viteză, ambele esențiale pentru performanța motrică în condiții de joc.

O contribuție practică deosebită a cercetării o reprezintă fig. 1, care oferă o reprezentare schematică a structurii generale a conținutului rugbyului, organizată pe patru dimensiuni fundamentale: pregătirea fizică, tehnică, tactică și psihologică. Această schemă funcționează ca un ghid didactic pentru profesori, facilitând înțelegerea interdependenței dintre componente și permițând o proiectare coerentă a lecțiilor, adaptată progresiei motrice a elevilor.

De asemenea, metodologia didactică elaborată a inclus o gamă variată de metode de instruire, combinate strategic pentru a stimula participarea activă și dezvoltarea integrată a elevilor: Metode verbale (explicația, indicația, povestirea), utile pentru transmiterea cunoștințelor teoretice și explicarea regulilor de joc; Metode intuitive (demonstrarea execuțiilor motrice, utilizarea materialelor vizuale și a instrumentelor TIC), favora-

bile în formarea imaginii motrice corecte; Metode practice (exerciții analitice și globale, jocuri aplicative, exerciții în echipă, trasee motrice), menite să dezvolte deprinderile motrice și capacitățile de colaborare.

Această organizare didactică, sprijinită de un conținut atractiv și formativ precum cel oferit de jocul de rugby, asigură o experiență educațională completă, cu efecte reale asupra progresului motric, a coeziunii de grup și a motivației pentru mișcare. Totodată, aplicabilitatea metodologiei nu se limitează la cadrul strict al lecțiilor de educație fizică, ci poate fi valorificată eficient în activități extracurriculare, proiecte educative, cluburi sportive școlare, susținând dezvoltarea holistică și integrată a elevilor de liceu.

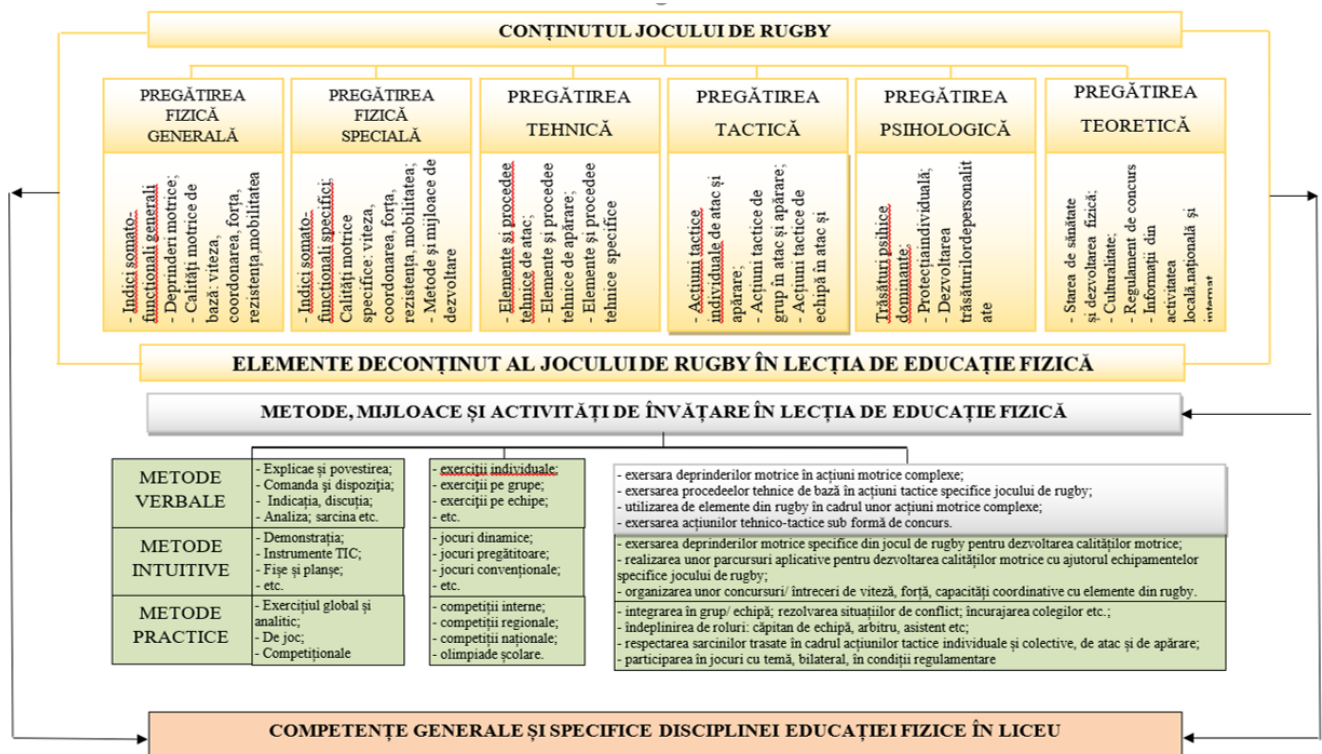


Figura 1. Metodologia predării jocului de rugby în învățământul general

Concluzii

Integrarea conținuturilor jocului de rugby în lecțiile de educație fizică la nivel liceal răspunde în mod pertinent nevoii tot mai stringente de diversificare și eficientizare a procesului instructiv-educativ. Într-un context educațional caracterizat de un număr limitat de ore dedicate activităților fizice și de creșterea fenomenului de sedentarism în rândul adolescenților, valorificarea rugbyului ca mijloc didactic alternativ se dovedește oportună și justificată.

Jocul de rugby se distinge prin valențele sale formative multiple, contribuind nu doar la dezvoltarea motrică generală și segmentară a elevilor, ci și la formarea gândirii tactice, a conduitei fair-play și a trăsăturilor de personalitate, precum responsabilitatea, perseverența, curajul și spiritul de echipă. Aceste influențe, exercitate concomitent în plan fizic, intelectual și psihosocial, consolidează rolul educației fizice în dezvoltarea integrată a elevului.

Metodologia elaborată în cadrul cercetării propune o structură coerentă, progresivă și adaptabilă, organizată în două cicluri didactice succesive, descoperire și inițiere, fiecare cuprinzând cele cinci componente esențiale ale pregătirii: fizică, tehnico-tactică, tactică, teoretică și psihologică. Această organizare a permis adaptarea conținuturilor la particularitățile de vârstă și la nivelul de pregătire al elevilor, facilitând învățarea și progresul motric. Selecția conținuturilor a fost realizată riguros, pe baza corelării elementelor tehnico-tactice cu deprinderile motrice fundamentale și aplicative, evidențiindu-se în mod deosebit rolul capacităților coordinative și al forței-viteză în eficiența execuțiilor specifice. În acest sens, metodologia a permis o abordare integrată și funcțională a instruirii, cu efecte directe asupra dezvoltării motricității. Rezultatele cercetării, prin elaborarea modelului, prezentând schematic conținuturile jocului de rugby, presupune a contribui

la clarificarea structurii didactice și a interdependențelor dintre componente, servind drept instrument util în proiectarea lecțiilor și în asigurarea coerenței instruirii. Aceasta va permite o viziune integratoare asupra conținuturilor, facilitând aplicarea lor graduală și eficientă. Aplicarea combinată a metodelor de instruire precum verbale, intuitive și practice susține învățarea activă, formarea și consolidarea deprinderilor motrice, precum și aplicarea acestora în contexte tactice, oferind elevilor o experiență educațională completă, motivantă și adaptată nevoilor lor.

În fine, aplicabilitatea metodologiei propuse transcende cadrul orelor curente de educație fizică, putând fi valorificată și în activitățile extracurriculare sau în proiecte educative cu caracter formativ. Prin potențialul său integrativ, aceasta susține dezvoltarea holistică a elevilor, contribuind la formarea unor tineri echilibrați, activi și responsabili.

Bibliografie:

1. BADEA, D., *Rugby: strategia formativă a jucătorului*. București: Editura Universitară, 2012.
2. BADIU, T., Ciorbă, C. & Badiu, G., *Educația fizică a copiilor și a școlarilor – Metode și mijloace*. Chișinău: Garuda-Art, 1999.
3. BALINT, Gh., *Metodica predării fotbalului în gimnaziu*. Iași: Editura PIM, 2007.
4. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (CNPEE). *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului național la clasele a IX-a și a X-a în anul școlar 2022–2023 – Educație fizică*. București: CNPEE, 2022.
5. CRISTEA, D. I., *Didactica educației fizice (Curs universitar)*. FEFS Oradea. Universitatea din Oradea, ©[f.a.]. Available: https://fefsoradea.ro/fisiere/cadre/3_curs_didactica.pdf [Accessed: 24.02.2025]
6. IVAȘCU, D. *Studiu privind îmbunătățirea performanței motrice a elevilor din liceu prin aplicarea în lecția de educație fizică a mijloacelor specifice jocului de volei*. În: *Știința Culturii Fizice*, 25(1), Chișinău: USEFS, 2016, p.64.
7. BRAGARENCO, N., UDROIU, M. *Abordarea teoretică privind eficiența aplicării mijloacelor din rugby în lecția de educație fizică la elevii ciclului liceal*. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2023, nr. 5(165), pp. 180-184. ISSN 1857-2103. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_29](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_29)
8. *Programe școlare pentru clasele IX–XII – Educație fizică*. București: MEC, 2009.
9. POPOVICI, I. M. *Elemente de psihopedagogie cu aplicații în educație fizică și sport*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2015.

Date despre autor:

Marian UDROIU, director, profesor de educație fizică și sport, Liceul Teoretic „Marin Preda”, București, România, doctorand, Școala Doctorală de Științe ale Sportului, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0009-0008-8524-7518

E-mail: marian_udroiu2009@yahoo.com

Prezentat: 28.02.2025

CZU: [373.016:373.015.325]:303.433.2

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_28](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_28)

CURRICULUMUL ȘCOLAR ȘI DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR: STUDIU BAZAT PE VIZIUNEA PROFESORILOR

*Angela POTÂNG,**Universitatea de Stat din Moldova*

Acest articol reflectă rezultatele unui studiu care investighează percepțiile cadrelor didactice vizând influența curriculumului școlar asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor, utilizând un chestionar aplicat pe un eșantion de 270 de profesori. Aproximativ 68,5% dintre respondenți observă frecvent semne de stres și anxietate cauzate de cerințele școlare. În ceea ce privește creativitatea și gândirea critică, 68,4% dintre profesori consideră că curriculumul le promovează, însă există spațiu pentru îmbunătățiri. Dezvoltarea abilităților sociale și colaborative este percepută ca fiind susținută de curriculum de către 69,6% dintre profesori, iar 72,6% afirmă că curriculumul contribuie la menținerea motivației elevilor, deși într-o măsură adecvată, dar nu maximă. Studiul evidențiază nevoia unor ajustări pentru a reduce stresul, a stimula creativitatea și a spori relevanța curriculumului pentru dezvoltarea holistică a elevilor.

Cuvinte-cheie: curriculum școlar, dezvoltare socio-emoțională, percepții ale cadrelor didactice, abilități sociale, motivație, chestionar.

THE SCHOOL CURRICULUM AND STUDENTS' SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT: A STUDY BASED ON TEACHERS' PERSPECTIVES

This article reflects the results of a study investigating teachers' perceptions of the school curriculum's influence on students' socio-emotional development, using a questionnaire applied to a sample of 270 teachers from various regions. Approximately 68.5% of respondents frequently observe signs of stress and anxiety caused by school demands, highlighting the need to reassess workloads. Regarding creativity and critical thinking, 68.4% of teachers consider that the curriculum promotes these aspects, though there is room for improvement. The development of social and collaborative skills is perceived to be supported by the curriculum by 69.6% of teachers, while 72.6% state that the curriculum contributes to maintaining students' motivation, albeit to an adequate but not optimal extent. The study emphasizes the need for adjustments to reduce stress, foster creativity, and enhance the curriculum's relevance to students' holistic development.

Keywords: school curriculum, socio-emotional development, teachers' perceptions, social skills, motivation, questionnaire.

Introducere

În literatura pedagogică actuală, conceptul de curriculum este definit în multiple moduri, fără a exista un consens generalizat. Unele definiții îl descriu ca ansamblul documentelor școlare care ghidează conținuturile și activitățile de predare-învățare, în timp ce altele subliniază integrarea proceselor educaționale și a experiențelor de învățare, directe sau indirecte, prin care elevii trec în timpul școlarizării. O altă perspectivă consideră curriculumul ca totalitatea experiențelor de învățare implicite și explicite, ce contribuie la formarea și dezvoltarea elevilor în context educațional [1].

Curriculumul școlar reprezintă nucleul procesului educațional, ghidând activitățile de predare-învățare și asigurând coerența și relevanța educației pentru formarea elevilor. Acesta este un instrument strategic ce reflectă valorile, obiectivele și prioritățile unui sistem educațional. Prin intermediul disciplinelor incluse, elevii își dezvoltă cunoștințele academice, abilitățile sociale, competențele emoționale, gândirea critică și creativitatea. Așa dar, în sens larg, curriculumul, reprezintă totalitatea proceselor și experiențelor de învățare prin care elevul trece pe parcursul școlarizării. În sens restrâns, acesta include ansamblul structurat al documentelor reglatorii care definesc traseul educațional oferit de școală.

Dimensiunea psihologică a curriculumului influențează în mod direct proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului, impunând necesitatea unui cadru flexibil, capabil să răspundă particularităților psihologice ale elevilor. Adaptarea situațiilor de învățare trebuie să țină cont de caracteristicile cognitive, afective și motivaționale ale elevilor, de ritmurile individuale de dezvoltare, stilurile de învățare și nivelul de autonomie în procesul educațional. Conținutul curriculumului privind dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, se manifestă în mai multe direcții:

- dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională și motivație intrinsecă, care le permit elevilor să își gestioneze învățarea, să fie rezilienți în fața eșecurilor și să exploreze soluții creative în diverse contexte;
- cultivarea inteligenței emoționale, empatiei și abilităților sociale, care sunt foarte importante pentru construirea relațiilor interpersonale armonioase, atât în familie, cât și în societate;
- dezvoltarea conștiinței etice și morale, a respectului pentru diversitate și a capacității de a gestiona conflictele în mod constructiv, contribuind la o societate incluzivă și echitabilă;
- formarea unei mentalități de autodezvoltare (growth mindset), care încurajează perseverența, autoreflexia și dorința de autodepășire, elemente fundamentale pentru succesul personal și profesional;
- dezvoltarea sentimentului de responsabilitate socială, prin participarea activă la viața comunității și conștientizarea impactului acțiunilor individuale asupra societății și mediului înconjurător.

Subiectul privind dimensiunea socio-emoțională abordată în curriculumul școlar a fost studiat de autorii Stavrou, P. D. și Kourkoutas, E. (2017), care consideră că acțiunile / intervențiile realizate de orice profesor la nivel de clasă pot varia în funcție de nevoile copiilor. Aceste acțiuni/ intervenții se pot clasifica în următoarele categorii:

- a) acțiuni / intervenții care promovează comportamente pozitive, cum ar fi respectarea regulilor;
- b) acțiuni / intervenții care vizează prevenirea comportamentelor problematice, precum vorbitul în momente nepotrivite și conflictele fizice;
- c) acțiuni/ intervenții care dezvoltă abilități sociale și emoționale, precum rezolvarea conflictelor și a problemelor;
- d) acțiuni / intervenții menite să prevină escaladarea furiei și a reacțiilor agresive. [2]

Dezvoltarea socio-emoțională trebuie să fie o componentă centrală în curricula școlară, deoarece aceasta sprijină dezvoltarea unei identități personale sănătoase și permite elevilor să învețe cum să-și gestioneze emoțiile, să stabilească relații de sprijin și să ia decizii responsabile în viața personală.

Metodologia cercetării

Studiul dat reprezintă o cercetare de tip non-experimental, orientată spre analiza situației reale din școli privind percepțiile cadrelor didactice cu privire la influența curriculumului școlar asupra dezvoltării psihologice a elevilor. Prin această abordare, s-a urmărit conturarea unei imagini cât mai obiective asupra modului în care profesorii percep impactul proceselor educaționale asupra dezvoltării elevilor, luând în considerare diversitatea contextelor școlare și experiențele didactice.

Scopul cercetării este de a analiza percepția cadrelor didactice asupra influenței curriculumului asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor și asupra bunăstării acestora.

Caracteristici ale eșantionului: au fost incluse 270 de cadre didactice, selectate din mai multe școli situate în toate regiunile țării. Profesorii chestionați predau diverse discipline școlare și activează la nivelurile de învățământ corespunzătoare claselor a V-a până la a IX-a. De asemenea, eșantionul este caracterizat printr-o diversitate în ceea ce privește experiența didactică, de la 2 ani, până la 35 de ani, asigurând astfel o reprezentativitate largă pentru analiza realizată.

Procedura: aplicarea chestionarelor s-a desfășurat în format online, utilizând platforma *Google Forms*. Această metodă a fost aleasă pentru a facilita accesul participanților din diverse regiuni și pentru a asigura o administrare eficientă a instrumentului de cercetare. Pe tot parcursul procesului, s-a respectat principiul anonimatului participanților, oferindu-le acestora siguranța confidențialității datelor furnizate.

Procesul de elaborare a chestionarului

Acest chestionar a fost elaborat utilizând o abordare centrată pe utilizator, având la bază modele teore-

tice și empirice din domeniul psihologiei educaționale. Instrumentul a fost creat cu scopul de a colecta date relevante și precise referitoare la impactul curriculumului școlar asupra dezvoltării psihologice și bunăstării emoționale ale elevilor. În elaborarea acestuia am ținut cont de principiile metodologice principale privind etapele construcției chestionarului. [3] Astfel, am parcurs trei faze distincte: studierea cercetărilor existente privind efectele curriculumului asupra elevilor, cu accent pe aspecte emoționale și sociale; conceperea întrebărilor într-o manieră clară, accesibilă și relevantă pentru publicul țintă; testarea inițială a chestionarului pentru a evalua comprehensibilitatea și relevanța întrebărilor, urmată de ajustări în funcție de feedback.

Chestionarul are scopul de a evalua percepția/ viziunea/ opinia profesorilor privind impactul curriculumului asupra dezvoltării emoționale și sociale a elevilor, precum și asupra stării lor de bine. Acesta include 6 întrebări cu răspunsuri de tip opțiuni multiple, iar fiecare întrebare vizează un aspect specific al influenței curriculumului asupra elevilor. Astfel, chestionarul este structurat pe următoarele categorii de itemi:

1. Dimensiunea *dezvoltarea emoțională*, care măsoară percepțiile cadrelor didactice privind contribuția curriculumului la sănătatea emoțională a elevilor;
2. Dimensiunea *stres și anxietate*, care evaluează frecvența cu care profesorii observă semne de stres sau anxietate la elevi datorită cerințelor curriculumului;
3. Dimensiunea *creativitate și gândire critică* explorează în ce măsură curriculumul promovează dezvoltarea acestor abilități;
4. Dimensiunea *abilități sociale și colaborative* identifică percepția profesorilor privind impactul curriculumului asupra dezvoltării abilităților sociale și colaborative ale elevilor;
5. Dimensiunea *motivație și interes pentru învățare* evaluează opinia cadrelor didactice privind efectul curriculumului asupra menținerii motivației și interesului elevilor pentru învățare;
6. Dimensiunea *pregătirea pentru viață și carieră* determină în ce măsură curriculumul poate contribui la pregătirea elevilor din punct de vedere emoțional și psihologic pentru viață și carieră.

Itemii sunt concepuți astfel încât să ofere o interpretare clară a nivelului de influență al curriculumului asupra fiecărei arii evaluate. Răspunsurile sunt codificate pe o scală de la „da” la „nu” sau de la „foarte des” la „niciodată”, facilitând o interpretare ușoară a datelor și evidențind zonele în care curriculumul are cel mai mare impact sau unde ar putea fi necesare îmbunătățiri. Interpretarea rezultatelor va permite identificarea aspectelor curriculumului care sunt percepute ca benefice pentru dezvoltarea psihologică a elevilor și a celor care necesită ajustări pentru a sprijini mai bine starea lor emoțională și socială.

Rezultate obținute și interpretarea lor

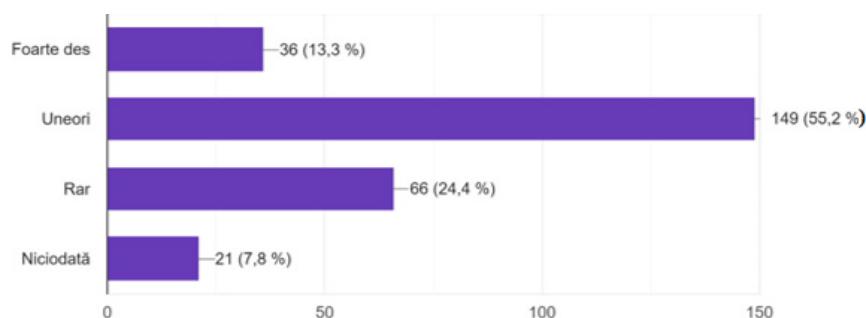
În urma administrării chestionarului datele au fost centralizate și codificate, urmând a fi analizate cantitativ și comparativ pentru a identifica tendințele și percepțiile cadrelor didactice privind impactul curriculumului asupra elevilor.

Rezultatele pentru dimensiunea dezvoltarea emoțională reflectă percepțiile cadrelor didactice privind contribuția curriculumului la sănătatea emoțională a elevilor. Conform răspunsurilor la întrebarea „Curriculumul contribuie la dezvoltarea emoțională sănătoasă a elevilor?”, majoritatea profesorilor (60%) consideră că curriculumul are un impact semnificativ asupra dezvoltării emoționale a elevilor. Un procent de 39,6% dintre cadrele didactice consideră că acest impact este parțial, în timp ce doar 1,1% dintre profesori nu percep nicio contribuție a curriculumului la sănătatea emoțională a elevilor. Aceste rezultate sugerează o percepție generală favorabilă privind influența curriculumului asupra dezvoltării emoționale, deși există și o parte semnificativă de profesori care consideră că efectele sunt mai moderate.

Tematica influenței curriculumului asupra dezvoltării emoționale a elevilor este una complexă și diversă, fiind abordată în multiple teorii și modele din psihologia educațională. Un exemplu semnificativ este Modelul învățării social – emoționale CASEL sau învățarea colaborativă dintre aspectul academic, social și emoțional, elaborat de autorii M. J. Elias, J. E. Zins și P. A. Graczyk, care subliniază importanța învățării sociale și emoționale pentru dezvoltarea sănătoasă a elevilor. Acest model propune un curriculum care integrează abilități de gestionare a emoțiilor, relaționare și rezolvare de conflicte, contribuind astfel la creșterea

bunăstării emoționale a elevilor [4, 5]. Un alt model relevant este *PERMA*, elaborat de către psihologul american M. Seligman, care pune accent pe cinci componente esențiale ale stării de bine: emoții pozitive, angajament, relații, sens și realizări. Acestea sunt toate influențate de curriculumul școlar și modul în care acesta sprijină dezvoltarea competențelor emoționale ale elevilor, în vederea unui echilibru între viața personală și succesul educațional. [6]. De asemenea, în cercetările mai recente, *modelul stării de bine în școală*, elaborat și promovat de A. Konu și M. Rimpela în Finlanda, oferă o abordare holistică a influenței mediului educațional asupra sănătății mintale și emoționale a elevilor. Acesta evidențiază importanța unui curriculum echilibrat, care să integreze nu doar cunoștințele academice, ci și aspecte ale dezvoltării emoționale și sociale. [7] În Republica Moldova, în *Ghidurile metodologice de elaborare a curriculumului*, de asemenea, este reflectată importanța dezvoltării emoționale sănătoase a elevilor prin diverse abordări și recomandări.

Dimensiunea „Stres și anxietate” reflectă percepția profesorilor asupra frecvenței cu care elevii manifestă semne de stres și anxietate generate de cerințele curriculumului. Rezultatele obținute de la 270 de profesori la întrebarea „Cât de frecvent observați semne de stres sau anxietate la elevi din cauza cerințelor curriculumului?” se repartizează astfel:



Cât de frecvent observați semne de stres și anxietate la elevi cauzate de cerințele curriculumului?
(270 răspunsuri)

Figura 1. Percepția profesorilor asupra frecvenței semnelor de stres și anxietate la elevi cauzate de cerințele curriculumului

Datele din fig. 1. se repartizează astfel:

- *Foarte des* au răspuns 36 de profesori, ce presupune 13,3%. Acest rezultat indică faptul că semnele de stres și anxietate sunt observate frecvent, ceea ce subliniază o problemă persistentă în rândul elevilor;

- *Uneori* au răspuns 149 de profesori, adică 55,2% raportează că observă astfel de semne ocazional, sugerând că aceste manifestări sunt prezente în mod constant, dar nu la toți elevii sau în toate situațiile;

- *Rar* au răspuns 66 de profesori ceea ce presupune 24,4%. Ei consideră că stresul și anxietatea apar doar în anumite circumstanțe punctuale;

- *Niciodată*: au răspuns 21 de profesori (7,8%). Ei nu au observat semne de stres sau anxietate la elevi legate de cerințele curriculumului.

Analizând datele cantitative obținute, putem observa că, majoritatea profesorilor (68,5%) (categorie cumulativă „foarte des” și „uneori”) constată că stresul și anxietatea sunt fenomene prezente și relevante în viața școlară a elevilor, fiind cel mai probabil legate de volumul mare de sarcini școlare, gradul de complexitate a materiei, evaluări solicitante sau complexe, nevoia de a respecta termene stricte, etc. Un procent semnificativ de cadre didactice (24,4%) sugerează că unii elevi pot fi mai puțin afectați, fie datorită abilităților personale de gestionare a stresului, fie datorită sprijinului din partea profesorilor și părinților. Doar 7,8% dintre profesori nu observă astfel de manifestări, indicând fie o percepție redusă asupra acestor semne, fie un mediu de învățare mai puțin stresant pentru elevi. Rezultatele evidențiază faptul că stresul și anxietatea cauzate de cerințele curriculumului sunt o problemă prevalentă în sistemul educațional, cu potențial impact asupra sănătății lor emoționale și fizice, asupra performanțelor academice ale elevilor, asupra capacității de a se adapta cerințelor școlare. Pentru a preveni situația data e recomandabil reevaluarea volumului și complexității sarcinilor, asigurând un echilibru între provocare și capacitatea elevilor de a le gestiona, implementarea unor programe școlare care să ajute elevii să dezvolte abilități de gestionare a

stresului și anxietății, precum și promovarea unei comunicări eficiente între profesori, părinți și elevi pentru a identifica și aborda sursele de stres.

Întrebarea „Curriculumul actual promovează dezvoltarea creativității și a gândirii critice în rândul elevilor?” explorează percepțiile profesorilor asupra modului în care curriculumul contribuie la formarea unor competențe esențiale în procesul educațional modern. Analiza detaliată a răspunsurilor obținute de la 270 de profesori relevă următoarele că faptul, că o majoritate semnificativă a profesorilor (68,5%) percepe curriculumul ca fiind favorabil dezvoltării creativității și gândirii critice. Această opinie pozitivă poate fi determinată de mai mulți factori, cum ar fi integrarea activităților inovative, promovarea flexibilității, existența unor sarcini care încurajează elevii să găsească soluții creative la probleme. Curriculumul include exerciții care stimulează analiza, evaluarea și luarea deciziilor bazate pe argumente logice. De asemenea, utilizarea metodelor didactice centrate pe elev (proiecte, dezbateri, studii de caz) facilitează dezvoltarea creativității și a gândirii critice.

Un procent mai mic de profesori (31,1%) consideră că, deși există elemente în curriculum care promovează aceste abilități, ele sunt insuficiente sau limitate. De exemplu, în cazul când accentul mai mare este pus pe acumularea de cunoștințe teoretice decât pe aplicarea practică a acestora. De asemenea, programul încărcat poate împiedica implementarea activităților care dezvoltă aceste abilități. Un număr foarte redus de profesori (1,1%) consideră că curriculumul nu promovează deloc creativitatea și gândirea critică. Această percepție poate reflecta rigurozitatea excesivă a curriculumului, sarcini preponderent standardizate și accentul pe reproducerea cunoștințelor, în detrimentul inovației. Unele cadre didactice pot simți că nu au pregătirea sau sprijinul necesar pentru a implementa strategii de predare care să promoveze aceste competențe.

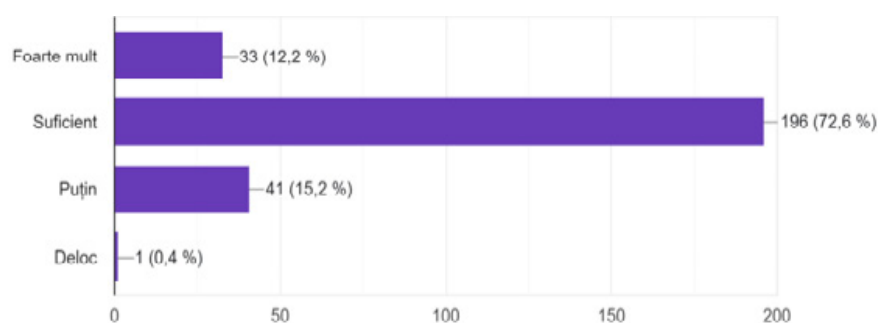
Rezultatele la această dimensiune sugerează că, în general, curriculumul actual din învățământul analizat este perceput ca favorizând dezvoltarea creativității și a gândirii critice, dar există spațiu pentru îmbunătățiri.

Dimensiunea „Abilități sociale și colaborative” explorează percepția profesorilor privind modul în care curriculumul sprijină dezvoltarea acestor competențe esențiale pentru integrarea elevilor în societate și pentru colaborarea eficientă în diferite contexte. Răspunsurile la întrebarea „Conșiderați că curriculumul favorizează dezvoltarea abilităților sociale și colaborative?” sunt distribuite astfel: majoritatea profesorilor (69,6%) percep curriculumul ca fiind un factor pozitiv în dezvoltarea abilităților sociale și colaborative. Curriculumul include activități care încurajează colaborarea între elevi, cum ar fi proiectele de echipă, debaterile sau sarcinile colective. Prin conținuturile incluse în curriculumul sunt promovate valorilor sociale, fiind acordată atenție educației civice, empatiei și respectului reciproc în cadrul disciplinelor. Profesorii folosesc metode didactice care implică elevii în dialog și cooperare, favorizând astfel dezvoltarea relațiilor interpersonale.

În schimb, 30% de profesori consideră că, deși curriculumul sprijină abilitățile sociale și colaborative, acest sprijin este limitat sau incomplet. Motivele pot fi: accentul insuficient pe competențele sociale atunci când curriculumul se concentrează mai mult pe obiective cognitive și mai puțin pe dezvoltarea abilităților interpersonale sau atunci când activitățile de grup sau de cooperare sunt incluse sporadic, fără a fi integrate sistematic în toate disciplinele. Foarte puțini profesori (2 respondenți) consideră că curriculumul nu contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și colaborative. Acest punct de vedere poate reflecta situația când accentul este pe performanță individuală. În unele cazuri, poate fi și presiunea pentru rezultate academice, care poate diminua importanța colaborării.

Rezultatele arată că, în general, curriculumul din sistemul analizat este perceput ca având un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților sociale și colaborative, însă trebuie să devină mai consistent și mai bine susținut prin resurse și practici pedagogice pentru a maximiza impactul asupra elevilor.

Dimensiunea „Motivație și interes pentru învățare” evaluează percepția cadrelor didactice asupra influenței curriculumului asupra motivației și interesului elevilor pentru învățătura lor. Răspunsurile obținute la întrebarea „În ce măsură curriculumul actual contribuie la menținerea motivației și interesului elevilor pentru învățare?” reflectă modul în care profesorii consideră că structura și conținutul curriculumului sprijină aceste aspecte fundamentale ale procesului educațional. Răspunsurile obținute la această dimensiune sunt reflectate în fig. 2.



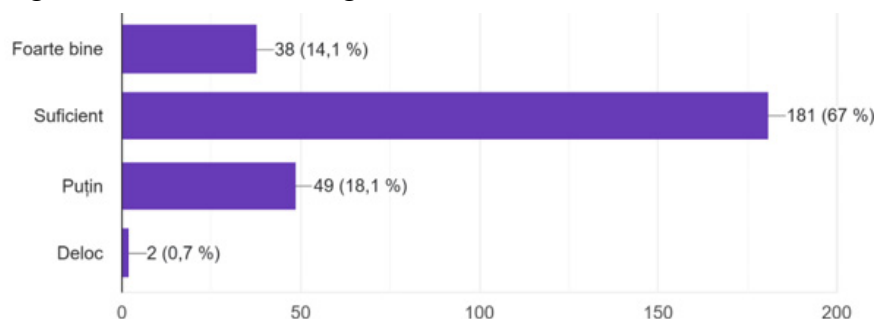
*În ce măsură curriculumul actual contribuie la menținerea motivației și interesului elevilor pentru învățare?
(270 răspunsuri)*

Figura 2. Percepția cadrelor didactice asupra contribuției curriculumului la menținerea motivației și interesului elevilor pentru învățare

Datele din fig. 2. relevă că un procent mic de profesori (12,2%) consideră că curriculumul actual sprijină într-o măsură semnificativă menținerea motivației și interesului elevilor. În această viziune, curriculumul include activități și teme variate care sunt atractive și motivante pentru elevi și au un impact pozitiv asupra interesului acestora. Majoritatea profesorilor (72,6%) consideră că curriculumul contribuie într-o măsură adecvată, dar nu maximă, la menținerea motivației și interesului elevilor. În timp ce sunt incluse activități interesante și conținut relevant, există încă loc pentru a face curriculumul mai atractiv și mai interactiv. În unele cazuri, curriculumul poate pune prea mult accent pe învățarea teoretică și prea puțin pe aspectele creative sau exploratorii care ar putea stimula interesul elevilor. Realitatea arată că deși profesorii utilizează metode variate, resursele pentru a sprijini elevii să rămână motivați pot fi insuficiente sau inadecvate în anumite domenii. Un procent de 15,2% profesori consideră că impactul curriculumului asupra menținerii motivației și interesului elevilor este doar modest. Uneori elevii pot percepe materialul didactic ca fiind prea generalizat sau nepotrivit pentru nevoile și interesele lor. De asemenea, dacă metodele predării nu sunt suficient de inovative sau nu implică elevii în mod activ, acest lucru poate duce la scăderea interesului pentru învățare. Un număr foarte mic de profesori (0,4%) consideră că curriculumul nu contribuie deloc la menținerea motivației și interesului elevilor.

În general, curriculumul actual este perceput ca având un impact pozitiv, dar nu maxim, asupra motivației și interesului elevilor. Majoritatea cadrelor didactice consideră că există loc de îmbunătățiri, în special în ceea ce privește diversificarea activităților și personalizarea învățării.

Dimensiunea „Pregătirea pentru viață și carieră din punct de vedere emoțional și psihologic” evaluează percepția profesorilor privind măsura în care curriculumul actual sprijină elevii în dezvoltarea competențelor emoționale și psihologice necesare pentru viață și carieră. Răspunsurile la întrebarea „În ce măsură credeți că curriculumul actual îi pregătește pe elevi pentru viață și carieră din punct de vedere emoțional și psihologic?” sunt reflectate în fig. 3.



*În ce măsură curriculumul actual contribuie la pregătirea elevilor pentru viață și carieră din punct de vedere emoțional și psihologic?
(270 răspunsuri)*

Figura 3. Percepția cadrelor didactice asupra contribuției curriculumului la pregătirea elevilor pentru viață și carieră din punct de vedere emoțional și psihologic

Datele arată că un procentajul relativ scăzut (14,1%) din profesori consideră că curriculumul oferă un sprijin puternic în pregătirea elevilor pentru viață și carieră, iar majoritatea profesorilor (67%) sunt de părere că curriculumul contribuie într-o măsură adecvată, dar nu optimă. Acest rezultat indică faptul că există elemente ale curriculumului care sprijină dezvoltarea emoțională și psihologică, dar mai pot fi aduse

îmbunătățiri. 18,1% dintre profesori percep curriculumul ca fiind insuficient în pregătirea elevilor pentru viață din punct de vedere emoțional și psihologic. Aceste percepții pot fi cauzate de resursele limitate sau metodele de predare tradiționale care nu abordează în mod direct aceste dimensiuni. Numărul foarte mic al celor care consideră că curriculumul nu are niciun impact subliniază o perspectivă extrem de critică, care poate reflecta experiențe individuale negative sau o lipsă totală de resurse dedicate în anumite contexte educaționale.

Concluzii

Curriculumul trebuie să adopte o perspectivă holistică asupra copilului, integrând nu doar obiectivele academice, ci și aspecte esențiale ale dezvoltării socio-emoționale, astfel încât să sprijine formarea unor abilități precum empatia, autoreglarea emoțională și relaționarea pozitivă cu cei din jur. Necesitatea includerii dimensiunii socio-emoționale, reiese și din situația reală din școli, având în vedere, că profesorii se confruntă tot mai des cu numeroase provocări în diverse domenii, în special în cele legate de problemele comportamentale ale elevilor și de bunăstarea lor psihologică.

Bibliografie:

1. GUȚU VI., GREMALSCHI A., ANDRITCHI V., ȚÎBULEAC A., *Conceptul Dezvoltării Curriculumului Școlar*. file:///D:/CURRICULUM%20proiect/concept-26-aprilie compressed_6630a85a97a2e.pdf
2. STAVROU, P.D., KOURKOUTAS, E., *School Based Programs for Socio-emotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience*. In: *American Journal of Educational Research*, vol. 5, no. 2 (2017): 131-137. doi: 10.12691/education-5-2-4.
3. DINCĂ, M., MIHALCEA, A. *Metode de cercetare în psihologie*. București: Editura Universitară, 2016, pag. 95-98.
4. CASEL. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*
5. ELIAS, M. J., ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., KESSLER, R., SCHWABSTONE, M. E., SHRIVER, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
6. SELIGMAN, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
7. RODAWELL. (2019). *Starea de bine*. Retrieved from <https://rodawell.fpse.unibuc.ro/modelul-rodawell/starea-de-bine/>

N. B.: Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar", cifrul 01.14.01,

Date despre autor:

Angela POTÂNG, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: angela.potang@usm.md

ORCID: 0000-0001-9849-8457

Prezentat: 28.02.2025

MONITORIZAREA CURRICULUMULUI DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII GÂNDIRII: STUDIU BAZAT PE PERCEPȚIILE ELEVILOR

Raisa CERLAT,

Universitatea de Stat din Moldova

Studiul explorează impactul curriculumului școlar asupra dezvoltării gândirii elevilor, analizând percepțiile acestora asupra activităților educaționale. Cercetarea evidențiază tipurile de gândire cel mai frecvent stimulate și relevă modul în care metodele didactice contribuie la formarea competențelor cognitive. De asemenea, sunt investigate frecvența și eficiența activităților care încurajează analiza, gândirea creativă, reflecția și colaborarea, alături de rolul profesorilor în monitorizarea progresului elevilor. Rezultatele sugerează necesitatea diversificării strategiilor didactice și a adaptării conținutului educațional pentru a stimula gândirea critică, strategică și practică. În final, studiul include propuneri ale elevilor privind îmbunătățirea procesului educațional, punând accent pe metode interactive, aplicabilitate reală și integrarea tehnologiei în învățare.

Cuvint- cheie: curriculum, monitorizare, gândire, educație, elevi, strategii didactice, învățare activă, eficientizare curriculară.

CURRICULUM MONITORING FROM THE PERSPECTIVE OF THINKING DEVELOPMENT: A STUDY BASED ON STUDENTS' PERCEPTIONS

The study explores the impact of the school curriculum on the development of students' thinking, analyzing their perceptions of educational activities. The research highlights the most frequently stimulated types of thinking and reveals how teaching methods contribute to the formation of cognitive skills. Additionally, it examines the frequency and effectiveness of activities that encourage analysis, creativity, reflection, and collaboration, along with the role of teachers in monitoring students' progress. The findings suggest the need to diversify teaching strategies and adapt educational content to foster critical, strategic, and practical thinking. Finally, the study includes students' proposals for improving the educational process, emphasizing interactive methods, real-life applicability, and the integration of technology in learning.

Keywords: curriculum, monitoring, thinking, education, students, teaching strategies, active learning, curriculum optimization.

Introducere

În contextul evoluției continue a societății și al necesității de a răspunde cerințelor educaționale emergente, monitorizarea curriculumului școlar devine un proces esențial pentru asigurarea calității și relevanței actului educațional. Curriculumul reprezintă fundamentul pe care se construiește experiența de învățare a elevilor, iar actualizarea și adaptarea sa permanentă sunt necesare pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor și exigențelor societății moderne.

Importanța monitorizării curriculumului este subliniată în documente strategice naționale și internaționale. *Strategia Educației 2030* promovează o abordare centrată pe competențe, flexibilitate și adaptabilitate, subliniind necesitatea unui curriculum dinamic, capabil să dezvolte gândirea critică, creativitatea și competențele pentru viața reală. De asemenea, ghidurile de implementare a curriculumului educațional evidențiază rolul important al evaluării continue și al feedback-ului din partea tuturor actorilor educaționali, pentru a identifica punctele forte și domeniile ce necesită îmbunătățiri [3, 4].

Monitorizarea curriculumului nu se limitează doar la analiza conținuturilor, ci vizează și modul în care acestea sunt aplicate în practică, eficiența strategiilor didactice, impactul asupra dezvoltării competențelor elevilor și relevanța în raport cu cerințele pieței muncii și ale societății. Un curriculum eficient trebuie

să fie flexibil, să promoveze învățarea activă, să integreze tehnologia și să răspundă diversității nevoilor educaționale.

Un aspect esențial al monitorizării este implicarea activă a actorilor educaționali – elevi, profesori, părinți – în procesul de evaluare și adaptare a curriculumului. Percepțiile și experiențele acestora oferă o perspectivă valoroasă asupra modului în care curriculumul este implementat și asupra impactului său real în dezvoltarea gândirii și competențelor elevilor.

În acest context, cercetarea de față își propune să analizeze percepțiile elevilor asupra modului în care curriculumul școlar contribuie la dezvoltarea gândirii lor. Studiul investighează frecvența și eficiența activităților educaționale, rolul profesorilor în stimularea proceselor cognitive și impactul metodelor de predare asupra dezvoltării gândirii. Prin această cercetare, se dorește identificarea punctelor forte ale curriculumului actual, precum și a domeniilor care necesită îmbunătățiri, oferind astfel un suport valoros pentru procesul de monitorizare și dezvoltare continuă a curriculumului educațional.

Metodă și eșantion

Studiul implică răspunsurile a 100 de elevi din clasele V-XII ale gimnaziilor și liceelor din Republica Moldova, care au participat la o cercetare (desfășurată în perioada 15 noiembrie – 15 decembrie) despre modul în care curriculumul școlar contribuie la dezvoltarea gândirii.

Distribuția eșantionului este următoarea: 45% dintre elevi sunt din mediul rural iar 55% reprezintă mediul urban; 60% își fac studiile în clase gimnaziale, iar 40 % – în clase liceale. Analiza rezultatelor se va desfășura pe două dimensiuni: cantitativă, pentru a identifica frecvențele și tiparele majore și calitativă, pentru a înțelege în profunzime percepțiile elevilor și sugestiile lor [2].

Rezultate obținute și propuneri

Cercetarea a debutat cu întrebarea despre tipurile de gândire dezvoltate mai mult prin prevederile curriculumului școlar. Răspunsurile oferite de către elevi au fost următoarele:

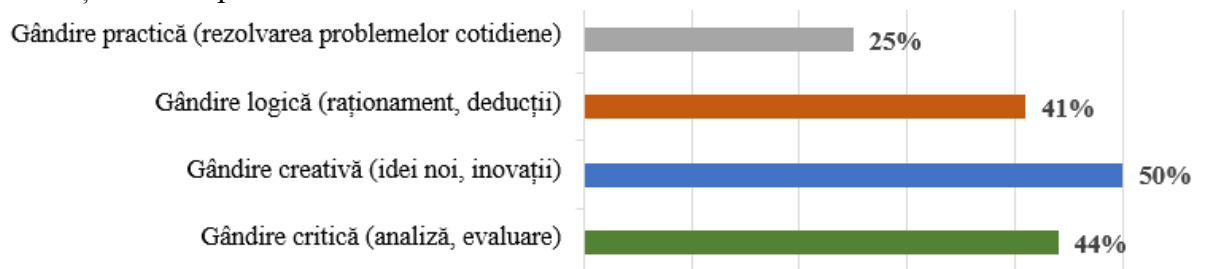


Figura 1. Tipuri de gândire dezvoltate mai mult de către curriculumul școlar

Cele mai bine dezvoltate tipuri de gândire, conform percepției elevilor, sunt gândirea creativă și cea critică (50% și respectiv 44%), gândirea logică obținând un procentaj asemănător – 41%. Gândirea practică este semnificativ mai puțin dezvoltată (25%).

Astfel, conform părerii elevilor, curriculumul școlar pare să încurajeze gândirea creativă și critică, ceea ce este esențial pentru a pregăti elevii pentru un mediu educațional dinamic și orientat spre inovație. Gândirea practică, care se concentrează pe soluționarea problemelor cotidiene, este cel mai rar selectată, indicând o conexiune slabă între ceea ce învață elevii și aplicabilitatea practică în viața reală. Posibile cauze ar putea fi aici lipsa unui număr suficient de proiecte sau exerciții orientate spre rezolvarea problemelor practice. Introducerea metodelor de tip „rezolvarea problemelor” sau „învățare prin proiecte” ar putea crește implicarea elevilor și dezvoltarea abilităților practice. La fel, organizarea activităților interdisciplinare, excursii de studiu sau proiecte aplicative poate spori aplicabilitatea practică a cunoștințelor dobândite [1, 5].

Prin cea de-a doua întrebare, ne-am propus să aflăm părerea elevilor vizând frecvența diferitor tipuri de activități orientate spre dezvoltarea gândirii.

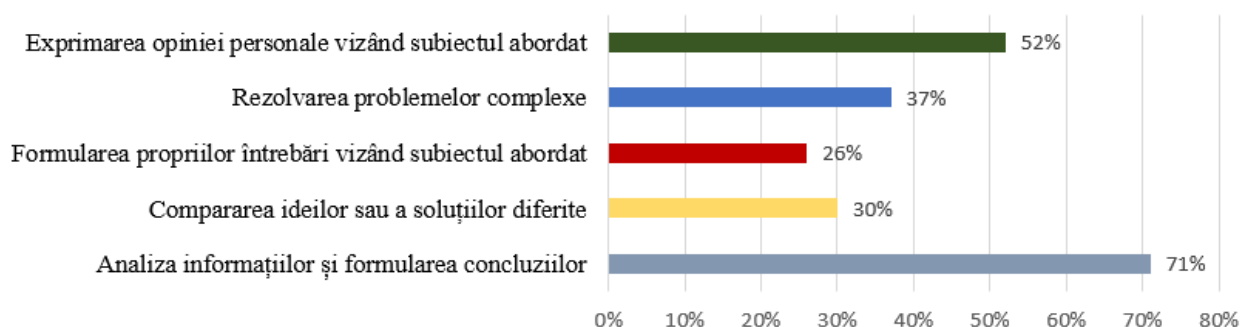


Figura 2. Activitățile desfășurate cel mai frecvent în timpul lecțiilor

Majoritatea elevilor (71%) identifică analiza informațiilor și formularea concluziilor drept activitatea principală solicitată în timpul lecțiilor. Activităților care implică creativitate și colaborare, precum „compararea soluțiilor” sau „formularea întrebărilor proprii” le revin mai puține procente (26% – 30%). Exprimarea opiniei personale are o pondere semnificativă (52%), sugerând o deschidere bună spre activități participative.

Analizând rezultatele obținute, menționăm că cele 71 de răspunsuri ce subliniază analiza informațiilor, indică o orientare a curriculumului spre dezvoltarea gândirii critice și sintetice, iar procentele scăzute pentru „formularea întrebărilor” și „compararea soluțiilor” indică o nevoie de îmbunătățire a metodelor care stimulează curiozitatea și explorarea autonomă. În această ordine de idei, considerăm că creșterea ponderii activităților care implică compararea ideilor sau crearea de întrebări proprii ar putea spori implicarea elevilor și gândirea creativă. Activitățile ce permit exprimarea opiniei personale sunt deja bine integrate (52%), însă ar putea fi completate de dezbateri sau alte metode participative [1].

Întrebați fiind cum apreciază implicarea profesorilor în monitorizarea gândirii elevilor, respondenții au menționat următoarele:

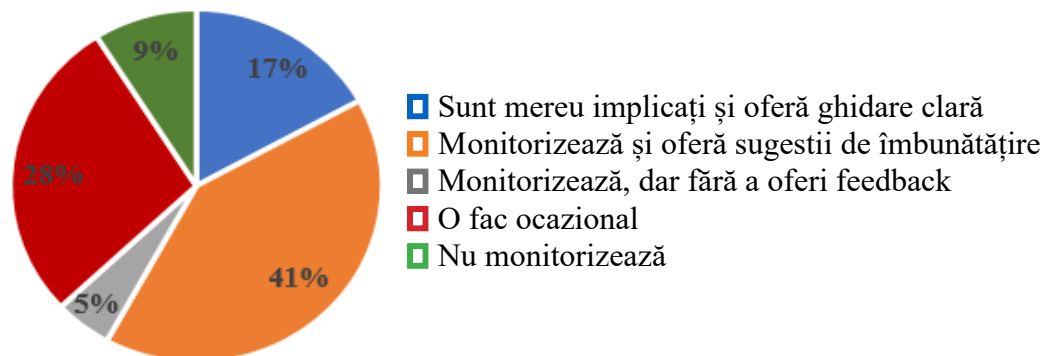


Figura 3. Implicarea profesorilor în monitorizarea gândirii elevilor

Circa jumătate dintre elevi percep o implicare activă și benefică din partea profesorilor, dar cealaltă jumătate (cumulat: „monitorizează fără feedback” și „nu observă”) consideră că implicarea este insuficientă sau lipsită de impact. Astfel, deși există o proporție mare de elevi care observă monitorizare utilă (41%), există loc de îmbunătățire în ceea ce privește oferirea de feedback consecvent și ghidarea clară. O parte semnificativă a elevilor (27%) simt că, deși profesorii monitorizează progresul, nu oferă sugestii concrete pentru îmbunătățire, limitând astfel impactul dezvoltativ. Presupunem că posibile cauze ar putea fi: suprasolicitarea profesorilor, ceea ce limitează timpul alocat fiecărui elev pentru feedback individual; lipsa unor metode eficiente de evaluare formativă în curriculum, comunicarea insuficientă între elevi și profesori privind progresul gândirii. Totuși, cele 41% dintre elevi, care simt că primesc sugestii pentru îmbunătățire, arată că există bune practici care pot fi extinse. Dezvoltarea unor rubrici standardizate sau utilizarea tehnologiei pentru monitorizarea progresului gândirii ar putea face procesul mai eficient și mai transparent.

Cunoaștem că o organizare echilibrată a activităților școlare poate contribui la o dezvoltare armonioasă a tuturor tipurilor de gândire. Figura 4 reflectă părerea elevilor despre modul în care exercițiile și temele pentru acasă sunt concepute în vederea dezvoltării diferitor aspecte ale gândirii.

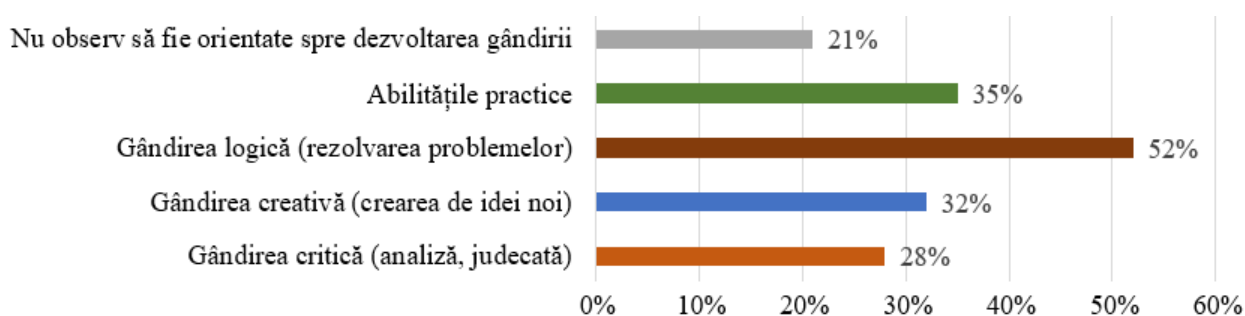


Figura 4. Aspecte ale gândirii dezvoltate prin temele de acasă

Astfel, conform părerii elevilor, temele pentru acasă sunt percepute cel mai frecvent ca fiind orientate spre dezvoltarea gândirii logice (52%); dezvoltarea gândirii creative (32%) și a abilităților practice (35%) fiind văzute ca beneficii secundare. Aproximativ unul din cinci elevi consideră că exercițiile nu contribuie la dezvoltarea gândirii, ceea ce poate indica o problemă în adaptarea activităților la necesitățile elevilor. Analiza rezultatelor sugerează diversitatea activităților proiectate, o prioritate în curriculum fiind acordată activităților de rezolvare a problemelor. Pe de altă parte, cei 21% care nu observă o contribuție semnificativă la dezvoltarea gândirii ar putea reflecta o lipsă de relevanță a activităților școlare sau o insuficiență în explicarea scopurilor acestora. Se conturează astfel nevoia unei mai bune adaptări a activităților la nevoile individuale ale elevilor, în special pentru cei care nu percep o legătură între temele pentru acasă și progresul lor intelectual. O sugestie pentru profesori ar fi aici să explice mai clar elevilor cum contribuie exercițiile efectuate la dezvoltarea diferitelor tipuri de gândire.

În continuare, fiind întrebați despre *măsura în care consideră că și-au dezvoltat abilitatea de a evalua idei și soluții diferite în cadrul activităților școlare*, pe o scară de la 0 la 5, viziunea elevilor este următoarea:

- Cele mai multe răspunsuri sunt concentrate la nivelurile 3 și 4 (70% în total), ceea ce sugerează că majoritatea elevilor percep o dezvoltare bună, dar nu extraordinară, a acestei abilități.
- Doar 9% (scoruri 0 și 1) consideră că școala are un impact minim sau inexistent asupra acestei competențe.

Astfel, scorurile de 3 și 4 reflectă o percepție predominantă că activitățile școlare contribuie la dezvoltarea capacității de evaluare a ideilor și soluțiilor. *Scorul 5, Foarte mult*, este raportat de un număr mic de elevi (7%), ceea ce poate indica lipsa unei abordări optime în cultivarea abilităților de gândire strategică și critică. Aspecte problematice identificate sunt *scorurile mici* (0, 1 și parțial 2), ce sugerează că există un grup de elevi care nu simt un impact suficient al activităților școlare asupra dezvoltării acestei abilități. Acest lucru ar putea reflecta lipsa diversității în metodele de predare sau neadaptarea lor la nevoile elevilor. Totuși, majoritatea elevilor (77%) indică o contribuție semnificativă a activităților școlare la dezvoltarea gândirii critice și analitice. Pentru a crește procentul celor care atribuie scoruri maxime (5), ar fi utilă includerea unor activități mai provocatoare, care să stimuleze creativitatea și gândirea strategică. Iar introducerea activităților interactive, cum ar fi proiectele colaborative sau exercițiile de gândire critică și dezbaterile ar putea favoriza implicarea mai profundă a grupului de elevi care percep impactul ca fiind scăzut.

Următoarea întrebare a vizat *dezvoltarea gândirii creative prin intermediul activităților școlare*. Sinteza rezultatelor obținute este următoarea: 13% dintre elevi consideră că și-au dezvoltat la maxim gândirea creativă datorită activităților educaționale; 29 % dintre ei menționează că și-au dezvoltat bine această abilitate, iar 32% optează pentru valorile medii. Observăm aici că majoritatea elevilor percep un impact pozitiv al activităților școlare asupra gândirii creative. Scorurile mici (0, 1 și 2) reprezintă 26%, indicând o parte considerabilă de elevi care nu simt o dezvoltare semnificativă a gândirii creative, sugerând că există nevoi neacoperite în rândul acestora, fie din cauza metodei de predare, fie a lipsei implicării. Considerăm că introducerea jocurilor de rol, a proiectelor artistice interdisciplinare și a rezolvării creative de probleme ar putea stimula mai bine această categorie de elevi. La fel, activitățile care antrenează gândirea divergentă și colaborarea între elevi pot spori numărul celor care percep gândirea creativă ca fiind maximal dezvoltată.

Întrebați fiind despre **gândirea strategică, care implică planificare și luarea deciziilor**, elevii menționează implicarea școlii (de la 0 la 5) în dezvoltarea acesteia în felul următor:

Scorurile mari (4 și 5) reprezintă 45%, ceea ce arată că aproape jumătate dintre elevi percep un impact semnificativ. Categoria 4 (31%) domină distribuția, indicând o tendință clară către un nivel bun de dezvoltare a gândirii strategice. Activitățile care provoacă luarea de decizii rapide și planificarea pe termen lung ar putea îmbunătăți impactul perceput.

Scorurile mici (0, 1 și 2) însumează 34%, ceea ce indică o proporție considerabilă de elevi care nu percep un impact puternic al dezvoltării gândirii strategice prin intermediul activităților școlare, sugerând o adaptare insuficientă a curriculumului pentru a stimula gândirea strategică în mod uniform. Putem sugera aici integrarea în cadrul orelor a unor activități de tip *simulări decizionale, proiecte interdisciplinare și exerciții de planificare strategică*. La fel, este binevenită o evaluare regulată a impactului activităților, însoțită de feedback direct de la elevi.

Este bine cunoscut faptul că gândirea poate fi dezvoltată eficient prin rezolvarea de probleme. Și invers, cu cât gândirea va fi mai bine dezvoltată, cu atât elevii vor putea rezolva mai rapid o gamă extinsă de probleme (indiferent de specificul materiei de studiu sau de provocările societale). De cele mai multe ori abilitățile de rezolvare sunt sporite de lucrul în echipă. Pentru a înțelege percepția elevilor despre modul în care școala-i pregătește în acest sens, le-am adresat următoarea întrebare: **„În cadrul disciplinelor de studiu, cât de frecvent (de la 0 la 5) se regăsesc activități care stimulează colaborarea în echipă pentru rezolvarea problemelor?”** Rezultatele obținute sunt următoarele:

- Scorurile mari (4 și 5) totalizează 31%, indicând o percepție pozitivă a unui număr considerabil de elevi. Astfel, un segment important de elevi se bucură de oportunități bune de colaborare în echipă în vederea rezolvării de probleme.

- Scorurile mici (0, 1 și 2) reprezintă 26%, sugerând nevoi mai puțin satisfăcute. Considerăm că profesorii ar trebui să identifice barierele în implementarea activităților colaborative și să le elimine pentru a ajunge la un impact mai uniform, iar integrarea activităților care stimulează munca în echipă nu ar trebui să fie limitată la anumite discipline, ci extinsă pe scară largă.

- Categoria 3 domină cu 42%, ceea ce ne arată că majoritatea elevilor percep o frecvență moderată a activităților colaborative. Proiectele de grup, dezbaterile și sarcinile comune pot stimula o implicare mai profundă și un sentiment mai puternic de echipă.

Atunci când elevii se implică conștient în procesul de învățare, ei pot să-și analizeze punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire. Această conștientizare le dezvoltă metacogniția, un element hotărâtor pentru gândirea critică și auto-reglarea învățării. Reflecția îi ajută pe elevi să evalueze strategiile de învățare utilizate, să identifice ce funcționează și ce nu, și să ia decizii mai bine informate pentru viitor. Astfel, elevii învață să-și adapteze metodele de învățare, ceea ce contribuie la o gândire mai flexibilă și mai eficientă. Pentru a înțelege gradul de reflecție conștientă a elevilor, le-am adresat următoarea întrebare: **„În cadrul materiilor predate, cât de frecvent se regăsesc activități care necesită reflecție asupra propriului proces de învățare, pe o scală de la 0 (deloc) la 5 (foarte mult)?”** Majoritatea răspunsurilor (39%) indică un scor mediu (3) pentru frecvența activităților care stimulează reflecția. Procentul respondenților care acordă un scor ridicat (4 sau 5) este de 29%, ceea ce sugerează că aproape o treime dintre elevi consideră că aceste activități sunt frecvent incluse. Scorurile mici (0, 1 și 2) reprezintă 32% dintre răspunsuri, ceea ce indică percepții defavorabile privind accentul pus pe reflecție. Este evident că există loc pentru creșterea frecvenței activităților de reflecție asupra procesului de învățare. Deși majoritatea respondenților oferă un scor mediu, un procent semnificativ subliniază nevoia unor îmbunătățiri în acest sens.

Fiind parte a sistemului psihic uman, gândirea este într-o permanentă interacțiune cu celelalte procese psihice. Activitățile care implică utilizarea unor metode diferite pentru rezolvarea problemelor au un impact semnificativ asupra dezvoltării gândirii elevilor, stimulând mai multe procese cognitive și abilități. Elevii sunt încurajați să analizeze problema din mai multe perspective, să identifice alternative și să evalueze avantajele și dezavantajele fiecărei metode. Acest proces le îmbunătățește capacitatea de a gândi logic și de a lua decizii bine fundamentate. Prin utilizarea unor metode variate, elevii sunt expuși la provocări care îi determină să găsească soluții inovatoare și să iasă din zona lor de confort. Alegerea între diferite metode

solicită elevii să treacă rapid de la un mod de gândire la altul, dezvoltându-le flexibilitatea mentală. Aceasta este esențială în adaptarea la situații noi și imprevizibile. Pentru a înțelege percepția elevilor în acest sens, le-am adresat întrebarea: **„În cadrul materiilor predate, cât de frecvent se regăsesc activități care solicită utilizarea unor metode diferite pentru a rezolva o problemă**, pe o scală de la 0 (deloc) la 5 (foarte mult)?” Cel mai mare număr de respondenți (34%) consideră că activitățile sunt moderate ca frecvență, cu o notă de 3. Nota de 3 pare a fi atât valoarea modală, cât și cea centrală, sugerând că activitățile de acest tip sunt percepute ca fiind destul de comune, dar nu predominante. Răspunsurile la extremele scalei (0 și 5) sunt mai puțin frecvente, totalizând 16%. Pentru „2” (puțin) și „4” (mult) au optat 17% și respectiv 22% dintre elevi. Observăm aici că distribuția răspunsurilor reflectă o diversitate în experiențele elevilor, fapt ce poate fi influențat de factori precum materia predată, stilul profesorului sau resursele disponibile. Nota medie (3) sugerează că aceste activități sunt utilizate, dar nu reprezintă o practică constantă în toate disciplinele sau pentru toți profesorii. Procentul celor care au acordat nota 0 sau 1 (17%) indică faptul că există elevi care percep un deficit major în utilizarea activităților care stimulează gândirea diversificată. Astfel, considerăm că activitățile care stimulează gândirea prin utilizarea metodelor diverse nu sunt suficient de frecvente pentru a avea un impact major în formarea gândirii elevilor. Chiar dacă curriculumul include obiective legate de dezvoltarea diferitor tipuri de gândire, implementarea lor depinde de capacitatea și disponibilitatea cadrelor didactice. În această ordine de idei, pregătirea cadrelor didactice pentru a integra în mod frecvent activități care stimulează utilizarea metodelor variate, dar și crearea unor materiale didactice care să includă exemple practice și variate de abordare a problemelor ar fi de real folos în acest sens.

Un rol esențial în monitorizarea progresului gândirii la elevi, având multiple beneficii și implicații atât pentru dezvoltarea lor academică, cât și pentru sprijinirea unui proces educațional de calitate îi revine procesului de evaluare. Evaluarea bine concepută permite profesorilor să ajusteze strategiile didactice în funcție de nevoile elevilor. Elevii, la rândul lor, primesc feedback concret, ceea ce îi ajută să înțeleagă cum să-și îmbunătățească abordările și să-și dezvolte gândirea. La fel, prin evaluare, elevii sunt încurajați să reflecteze asupra propriilor procese de gândire. Acest lucru îi ajută să devină mai conștienți de strategiile utilizate și să le optimizeze.



Figura 5. Tipuri de evaluare considerate de către elevi a fi cele mai eficiente în monitorizarea gândirii

Diagrama prezintă preferințele respondenților referitor la metodele considerate cele mai eficiente pentru monitorizarea progresului gândirii. Distribuția răspunsurilor este următoarea:

- *Exerciții creative sau jocuri educative* – 34%. Este opțiunea cel mai frecvent selectată, sugerând că elevii consideră aceste metode mai atractive, interactive și eficiente în dezvoltarea gândirii.
- *Proiectele individuale sau în echipă sunt, de asemenea, foarte apreciate* (31%), ceea ce indică o înclinație spre metode bazate pe colaborare și aplicabilitate practică.
- *Eseurile și lucrările scrise au o apreciere moderată*. Doar 13% dintre elevi consideră importantă reflecția și argumentarea scrisă în procesul de învățare.
- *Feedback-ul verbal de la profesori este considerat mai puțin eficient decât metodele interactive* - 13% – ceea ce poate sugera că elevii preferă o abordare activă în locul unei evaluări subiective.
- *Testele standardizate sunt cel mai puțin apreciate* – 10% – ceea ce poate indica o percepție negativă asupra metodelor tradiționale de evaluare, care nu surprind întotdeauna progresul real al gândirii.

Respondenții preferă metodele de evaluare care implică activități creative, colaborative și aplicative. Metodele tradiționale, cum sunt testele standardizate, sunt mai puțin valorizate, ceea ce sugerează o nevoie de adaptare a strategiilor de evaluare pentru a răspunde mai bine nevoilor și stilurilor de învățare ale elevilor.

Următoarea întrebare din chestionar a vizat aprecierea de către elevi a dezvoltării proprii gândiri pe parcursul ultimului an. Rezultatele sunt reflectate în figura 6.

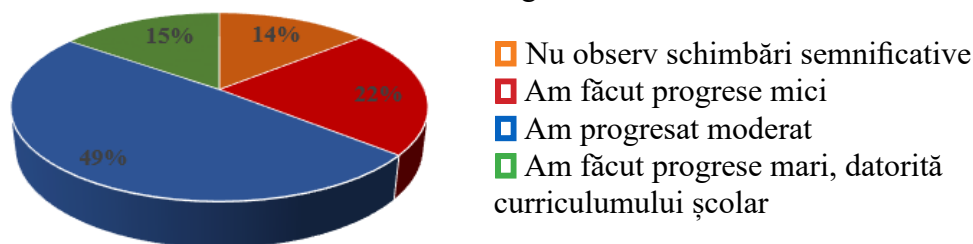


Figura 6. Aprecierea de către elevi a progresul în gândire în ultimul an școlar

- Majoritatea respondenților (49%) consideră că au progresat moderat, ceea ce indică o percepție echilibrată asupra dezvoltării cognitive. Aceasta poate sugera că metodele educaționale sunt eficiente, dar există loc pentru îmbunătățiri.

- Un procent semnificativ (22%) afirmă că au făcut doar progrese mici, ceea ce ar putea reflecta dificultăți în adaptarea la metodele de predare sau lipsa unor strategii de învățare personalizate.

- Doar 15% atribuie progresul mare metodelor folosite la școală, ceea ce sugerează că metodele educaționale actuale nu sunt percepute ca fiind suficient de eficiente pentru a stimula dezvoltarea avansată a gândirii.

- 14% nu observă schimbări semnificative, un procent relativ mic, dar care indică faptul că o parte dintre elevi nu resimt un impact real al învățării asupra dezvoltării lor cognitive.

Astfel, rezultatele sugerează că, deși majoritatea elevilor percep un progres moderat în gândire, o parte semnificativă nu resimte un avans considerabil. Acest lucru poate indica necesitatea unei diversificări a metodelor de predare, a unui accent mai mare pe învățarea activă și pe personalizarea procesului educațional pentru a stimula progresul fiecărui elev.

Ultima întrebare a cercetării a vizat propunerile elevilor de îmbunătățire a procesului de gândire, fiind formulată astfel: „**Ce activități sau metode credeți că ar trebui incluse în curriculumul școlar pentru a vă dezvolta mai bine gândirea?**”

Cele 100 de răspunsuri primite pot fi grupate în mai multe categorii tematice relevante. Tot aici, ne-am propus să venim cu recomandări concrete, care ar facilita aplicarea în practică a sugestiilor primite. Iată care sunt acestea (Tabelul 1):

Tabelul 1. Recomandări sugestii de implementare în curriculum

Nr.	Propunerile elevilor:	Sugestii de implementare în curriculum:
1	Educație financiară și antreprenoriat: activități în care să învățăm cum să faci bani pentru a te întreține; mai multe teme de viață precum: cum să începi primul business, cum să evoluezi în cariera ta profesională; activități de educație financiară și antreprenoriat, activități legate de alegerea carierei viitoare.	- Introducerea unui curs de educație financiară pentru a învăța elevii gestionarea banilor, economisirea și investițiile; - Proiecte practice despre antreprenoriat (ex.: simulări de afaceri, competiții de startup-uri pentru elevi); - Lecții despre piața muncii și dezvoltarea profesională.
2	Învățare prin colaborare și proiecte de echipă: proiecte în echipă, jocuri de echipă pentru dezvoltarea comunicării și a consensului, activitatea de echipă și colaborare pentru dezvoltarea gândirii creative și strategice, proiecte individuale sau în echipă.	- Introducerea proiectelor interdisciplinare care să implice colaborarea între mai multe materii; - Organizarea concursurilor și proiectelor de echipă pentru a stimula competiția constructivă; - Aplicarea metodei învățării prin colaborare.

3	Metode interactive și creative de învățare: jocuri intelectuale, jocuri logice, jocuri de strategie, vânătoare de comori; introducerea cursurilor de gândire critică și rezolvare de probleme; mai multe jocuri la temă pentru a fi mai concentrați; lecții mai creative și mai interactive, dezbateri și discuții structurate	- Utilizarea jocurilor educaționale și simulărilor în cadrul lecției pentru a dezvolta gândirea logică; - Dezvoltarea unui curs de gândire critică și rezolvare de probleme aplicate în viața reală; - Organizarea dezbaterilor structurate pentru a stimula argumentarea și analiza logică.
4	Aplicabilitatea cunoștințelor în viața reală: analiza studiilor de caz și a situațiilor reale, pentru a învăța să iei decizii corecte; introducerea dezbaterilor și a rezolvării de probleme practice pentru luarea deciziilor informate.	- Folosirea studiilor de caz pentru a aplica teoria în practică; - Utilizarea învățării bazate pe probleme; - Crearea unor simulări de situații reale pentru luarea deciziilor.
5	Utilizarea tehnologiei în educație: învățatul online și folosirea tehnologiilor creative	- Integrarea resurselor digitale interactive (platforme educaționale, aplicații de învățare); - Crearea unor module de învățare online care să permită accesibilitatea și flexibilitatea; - Utilizarea inteligenței artificiale și a realității virtuale în educație.
6	Lecții alternative și contexte variate de învățare: activități în aer liber, lecții despre dezvoltarea personală.	- Organizarea de lecții în aer liber pentru stimularea creativității și gândirii critice; - Invitarea diferitor specialiști în cadrul cursului de dezvoltare personală pentru a ajuta elevii în procesul de autocunoaștere.
7	Feedback și îmbunătățirea comunicării cu profesorii: discuții regulate cu profesorii despre progresul academic, solicitarea părerii elevilor despre eficiența metodelor de predare.	- Implementarea unui sistem de feedback continuu între elevi și profesori; - Crearea sesiunilor de consultare individuală cu profesorii pentru îndrumare personalizată.
8	Reducerea factorilor perturbatori: interzicerea telefoanelor mobile în timpul lecțiilor; combaterea bullying-ului fizic, verbal și psihologic.	- Crearea și implementarea unui cod de conduită clar pentru utilizarea telefoanelor în clasă; - Introducerea programelor de prevenire a bullying-ului și cursuri de inteligență emoțională.

Pe baza acestor categorii de propuneri, curriculumul școlar ar trebui să integreze mai multe activități practice, colaborative și creative, să pună accent pe dezvoltarea gândirii critice și să utilizeze tehnologia ca instrument educațional.

Limite ale cercetării:

- Deși cercetarea include elevi din mediul urban și rural, precum și din ciclul gimnazial și liceal, se bazează pe un număr relativ mic de respondenți (100 de elevi), ceea ce poate limita generalizarea rezultatelor la întreaga populație școlară.

- Studiul se bazează pe răspunsurile elevilor, ceea ce implică un grad de subiectivitate. Fără o analiză comparativă cu perspectivele profesorilor sau ale altor factori educaționali, rezultatele pot reflecta doar parțial realitatea procesului didactic.

Concluzii:

- Curriculumul școlar stimulează preponderent gândirea critică și creativă, însă dezvoltarea gândirii practice rămâne o provocare, necesitând activități mai aplicative.

- Elevii percep analiza informațiilor ca fiind o activitate centrală în procesul educațional, însă formularea întrebărilor proprii și compararea soluțiilor sunt mai puțin încurajate, ceea ce limitează explorarea autonomă.

- Evaluarea tradițională este percepută ca având un impact redus asupra dezvoltării gândirii, în timp ce metodele interactive, bazate pe colaborare și creativitate, sunt preferate de elevi.
- Activitățile de echipă și colaborarea în procesul de învățare sunt insuficient integrate, deși sunt esențiale pentru dezvoltarea gândirii strategice și a abilităților de rezolvare a problemelor.
- Elevii consideră că metodele didactice pot fi îmbunătățite printr-o mai mare diversificare, incluzând mai multe jocuri educative, proiecte interdisciplinare și dezbateri structurate.
- Gândirea strategică și capacitatea de luare a deciziilor nu sunt suficient de dezvoltate în cadrul activităților școlare, ceea ce sugerează necesitatea unor exerciții practice și simulări decizionale.
- Integrarea tehnologiei în educație este dorită de elevi, însă trebuie utilizată eficient pentru a sprijini învățarea activă și nu doar ca un mijloc de acces la informație.
- Pentru o mai bună adaptare a curriculumului la nevoile elevilor, este esențială o abordare centrată pe aplicabilitatea cunoștințelor în viața reală, prin studii de caz și exerciții bazate pe situații concrete.
- Îmbunătățirea comunicării dintre profesori și elevi prin feedback constant și sesiuni de reflecție ar putea optimiza procesul de învățare, contribuind la o dezvoltare mai echilibrată a gândirii.

Bibliografie:

1. CERLAT, R. *Dezvoltarea gândirii la diferite etape de vârstă*. Ghid metodologic. Chișinău: Editura USM, 2024.
2. DINCĂ, M., MIHALCEA, M. *Metode de cercetare în psihologie*. București: Editura Universitară, 2016.
3. GUȚU, VI., GREMALSCHI, A., ANDRIȚCHI, V., ȚÎBULEAC, A. *Concepția dezvoltării curriculumului școlar*. Chișinău, 2024.
4. *Hotărârea Guvernului Nr. 114 din 07-03-2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025*. Publicat: 20-04-2023 în *Monitorul Oficial* Nr. 134-137 art.289.
5. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.

N. B.: Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului (2024-2027) "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar", cifra 01.14.01, din cadrul Centrului de Cercetări Științifice "Politici educaționale și sociale" al Universității de Stat din Moldova.

Date despre autor:

Raisa CERLAT, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Departamentul Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0001-6864-9939

E-mail: raisa.cerlat@usm.md

Prezentat: 04.02.2025

CZU: 159.937:373.016

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_30](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_30)

DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR DIN PERSPECTIVA OPTIMIZĂRII PERCEPȚIEI ELEVILOR

Galina PRAVIȚCHI,*Universitatea de Stat din Moldova*

Articolul analizează dezvoltarea curriculumului școlar prin prisma optimizării proceselor perceptivă ale elevilor, evidențiind rolul esențial al percepției în învățare. Sunt prezentate strategii educaționale și metodologii didactice menite să îmbunătățească mecanismele perceptivă, facilitând asimilarea și integrarea eficientă a cunoștințelor. Se subliniază importanța unui curriculum flexibil, adaptat nevoilor individuale ale elevilor, care să valorifice diverse aspecte perceptivă, promovând astfel o învățare activă și durabilă. Prin integrarea unor metode didactice inovatoare, utilizarea resurselor educaționale multisenzoriale și aplicarea unor strategii de evaluare formativă, curriculumul poate deveni un instrument esențial pentru dezvoltarea percepției elevilor. În acest sens, articolul argumentează necesitatea unei structuri curriculare flexibile, centrate pe elev, care să permită adaptarea strategiilor educaționale la dinamica proceselor perceptivă individuale. Astfel, se promovează o învățare activă și durabilă, contribuind la formarea competențelor esențiale pentru succesul educațional și profesional al elevilor.

Cuvinte-cheie: dezvoltarea curriculumului școlar, eficiență educațională, percepția elevilor.

DEVELOPMENT OF SCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF OPTIMISING STUDENTS' PERCEPTION

The article analyses the development of school curriculum through the prism of optimising students' perceptual processes, highlighting the essential role of perception in learning. It presents educational strategies and teaching methods aimed at improving perceptual mechanisms and facilitating the effective assimilation and integration of knowledge. It emphasises the importance of a flexible curriculum, adapted to the individual needs of students, which makes use of different perceptual aspects and thus promotes active and sustainable learning. Through the integration of innovative teaching methods, the use of multisensory educational resources and the application of formative assessment strategies, the curriculum can become an essential tool for the development of students' perception. In this regard, the article argues for the need for a flexible, learner-centred curriculum structure that allows for the adaptation of educational strategies to the dynamics of individual perceptual processes. This promotes active and sustainable learning and contributes to the development of competences that are essential for students' educational and professional success.

Keywords: school curriculum development, educational effectiveness, students' perception.

Introducere

Procesul educațional modern se află într-o continuă adaptare la cerințele unei societăți dinamice, marcate de evoluția rapidă a cunoștințelor, schimbările tehnologice și necesitatea dezvoltării unor competențe complexe. În acest context, optimizarea curriculumului școlar reprezintă o condiție fundamentală pentru maximizarea potențialului cognitiv al elevilor și asigurarea unei învățări eficiente și durabile. Printre factorii esențiali care influențează acest proces, percepția joacă un rol central, determinând modul în care informațiile sunt recepționate, procesate și integrate în structurile cognitive ale elevilor. Studiile din domeniul psihologiei educaționale au evidențiat că procesele perceptivă influențează semnificativ atenția, memoria și capacitatea de învățare.

Având în vedere aceste aspecte, dezvoltarea unui curriculum care să favorizeze stimularea optimă a mecanismelor perceptivă nu este doar o opțiune pedagogică, ci o necesitate stringentă pentru eficientizarea procesului educațional. În acest sens, adaptarea curriculumului la particularitățile perceptivă ale elevilor nu doar că facilitează o înțelegere mai profundă și durabilă a conținuturilor educaționale, ci și sprijină formarea unor competențe esențiale pentru succesul academic și profesional. Printr-o abordare integrată, care să pună accent pe stimularea percepției active și conștiente, curriculumul poate deveni un instrument esențial în dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a capacității de autoreglare cognitivă a elevilor, oferindu-le acestora oportunitatea de a se adapta eficient la cerințele unei lumi aflate într-o continuă schimbare.

Tendențe și perspective actuale în dezvoltarea curriculumului școlar

Potrivit teoriei curriculare contemporane, curriculumul nu ar trebui să fie doar o listă rigidă de conținuturi, ci un cadru flexibil care răspunde nevoilor elevilor și le permite acestora să aplice cunoștințele în viața reală. Curriculumul trebuie să încurajeze gândirea critică și să promoveze dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. De asemenea, se pune accent pe învățarea centrată pe elev, care promovează o învățare activă, participativă și orientată spre dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și comportamentale ale elevilor [8].

Curriculumul școlar nu este doar o simplă listă de lecții sau subiecte de studiu, ci un cadru dinamic care reflectă valorile educaționale ale unei societăți și se adaptează la schimbările socio-culturale și economice. Conform cercetărilor și teoriilor educaționale, curriculumul trebuie să fie un proces viu, care evoluează și răspunde în mod activ nevoilor elevilor și ale societății. Astfel, un curriculum bine structurat nu se limitează la transmiterea cunoștințelor teoretice, ci include și dezvoltarea abilităților socio-emoționale și integrarea elevilor în comunitate [6].

Realitățile socio-economice de astăzi impun ca finalitățile educației să fie formulate nu doar în termeni concreți și pragmatici, dar mai ales din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Este vorba de o nouă abordare în pedagogie, numită pedagogia competențelor, și de promovarea unei didactici funcționale, care vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe-cheie necesare acestora în viață și având menirea să asigure o inserție socială mai bună.

După cum menționează Ceapa, elevul viitorului va fi un explorator, iar pentru aceasta el urmează a fi învățat să cerceteze. Învățarea prin investigație, prin descoperire trebuie să ducă la sesizarea fondului de probleme, la găsirea și punerea problemei, la formularea acesteia, la determinarea strategiei de rezolvare a problemei. Iar atitudinea interogativă este caracteristică unui adevărat cercetător. Gândirea se poate aprecia ca un flux de idei. Se poate concluziona că la cei la care fluxul de idei este mai mare, dintre multele idei s-ar putea ca una să fie mai originală [3].

Modernizarea curriculumului este posibilă prin adoptarea de către învățământul din Republica Moldova a unei pedagogii a competențelor și stabilirea, prin standardele educaționale, a finalităților educaționale din aceeași perspectivă. Acest demers poate furniza procesului de învățământ direcții mult mai clare de formare/dezvoltare a personalității elevului, va conduce la armonizarea în ceea ce privește finalitățile educației a sistemului educațional național cu sistemele de învățământ din Europa.

În acest sens, noile standarde educaționale pentru învățământul din Moldova au fost proiectate tocmai din această perspectivă a competențelor, ele marcând trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la o cultură a acțiunii contextualizate. Aceasta va conduce la focalizarea actului didactic pe achizițiile finale ale elevului și la stăpânirea de către acesta a unor competențe-cheie formate ca urmare a parcurgerii unui curriculum și necesare elevului în viață [2].

Transformările la nivelul curriculumului educațional vizează redimensionarea funcțiilor informative și formative ale educației, elaborarea de produse curriculare „în perspectivă”, valorificarea interdisciplinarității/transdisciplinarității; extinderea disciplinelor opționale, unificarea tehnologiilor informației și comunicării, formarea unei noi generații de cadre didactice, promovarea relațiilor de parteneriat între agențiile educaționale, stimularea învățării active, interactive, a autoînvățării [6, p. 5].

În această abordare, curriculumul este văzut ca un proces complex de negociere între diversele interese și nevoi educaționale, fiind continuu modelat prin interacțiunea dintre cadrele didactice, elevi și autoritățile educaționale. Această dinamică subliniază importanța colaborării și adaptabilității în educație, pentru a asigura o învățare de calitate și o dezvoltare armonioasă a elevilor [8].

Noul curriculum școlar urmărește formarea competențelor-cheie esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții și integrarea activă în societate. Acesta este **centrat pe elev**, adaptându-se nevoilor individuale prin metode participative și constructive, precum învățarea prin proiecte. Asigură **coerență** între discipline și niveluri educaționale, garantând o progresie logică a învățării. Prin **flexibilitate**, permite personalizarea educației și integrarea noilor tehnologii. Promovează un **echilibru optim** între timpul de studiu, efortul cognitiv și materiile de bază și opționale. De asemenea, încurajează **integrarea interdisciplinară**, conectând disciplinele pentru dezvoltarea unor competențe durabile [5].

Strategii didactice pentru optimizarea percepției în procesul educațional

A. Tarnovski consideră că percepția este nu doar o imagine mai mult sau mai puțin constituită a unui obiect sau fenomen din lumea externă, dar poate fi examinată și ca proces, în cursul căruia se formează, se „construiește” treptat imaginea perceptivă. Din această perspectivă percepția poate fi concepută ca un sistem de acțiuni perceptive. În formarea și desfășurarea acțiunilor perceptive, îndreptate spre „examinarea” obiectului și elaborarea percepției ca „model mental” al acestuia, un rol important îl joacă procesele motrice: mișcările mâinilor în pipăit, mișcările ochilor în urmărirea conturului în percepția vizuală a obiectelor, micromotricitatea coardelor vocale în perceperea sunetelor etc. [12].

Potrivit lui M. Zlate percepția îndeplinește următoarele roluri fundamentale în raport cu existența și activitatea omului:

1. *rol de informare* a individului asupra existenței și caracteristicilor obiectelor din lumea înconjurătoare, fapt ce facilitează adaptarea lui la lumea obiectelor;
2. *rol de ghidare*, orientare, de reglare a comportamentelor;
3. „*rol comutator*”, în sensul că ea închide și deschide circuitele traiectoriilor foarte întinse ale actelor mintale, interne și motorii, externe. Percepția nu este numai premisa integrării unor structuri psihice superioare, ci și punctul de sosire, forma de concretizare și verificare, prin confruntarea cu realul, a acestora [13].

Conform lui M. Golu, procesul perceptiv este unul de desfășurare fazică, având următoarele faze: a) *detecția* – sesizarea acțiunii stimulului și încadrarea lui în spațiu și timp; b) *discriminarea* – desprinderea stimulului din contextul celorlalți; c) *identificarea* – integrarea finală a modelului informațional al stimulului și în elaborarea răspunsului; d) *interpretarea* – se desprinde semnificația stimulului identificat și se pune în relație cu scopul activității subiectului.

Desfășurarea procesului perceptiv este mijlocită de o succesiune de operații și acțiuni pe care le efectuăm cu sau asupra obiectului perceput: acțiuni de ordonare, acțiuni de măsurare, acțiuni de deplasare, de descompunere etc. În acest fel percepția este principalul mecanism psihologic de orientare în mediul ambiant și de reglare indirectă a comportamentelor desfășurate în situație concrete. Ea se integrează organic în schema de reglare a oricărei activități desfășurate implicând limbajul, controlul gândirii și comenzile voluntare. Toate acestea relevă resursele deosebite ale activităților perceptive pentru realizarea eficientă a procesului învățării [4].

Învățarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepție care se produc prin învățare. Copiii trebuie învățați să perceapă, adică să privească, să asculte, să pipăie. Cu cât copilul este mai activ, percepe informația de învățat prin intermediul unui număr mai mare de analizatori, o caută, o selectează, o prelucurează, o organizează în diferite moduri în funcție de modelele perceptive, cognitive, afective, volitive deja formate, printr-un proces de prelucrare și interpretare cu atât crește eficiența învățării. Dezvoltarea abilităților perceptive prin experiență este demonstrată de descreșterea timpului de căutare necesar localizării unui stimul printre alții prin experiența cotidiană, de creșterea numărului de ținte detectate, de perfecționarea deprinderilor de scanare a câmpului perceptiv [10].

J. S Bruner distinge trei modalități de prezentare a cunoștințelor astfel încât acestea să fie înțelese de orice elev:

- a) *modalitatea activă*, realizată de subiect prin acțiune, prin manipularea liberă a realului din exteriorul lui, prin exersare sau construcție; pentru unele experiențe umane această modalitate este de neînlocuit (de exemplu, învățarea diferitelor sporturi, a diferitelor deprinderi de muncă ș.a.);
- b) *modalitatea iconică*, bazată pe organizarea vizuală sau pe alt fel de organizare senzorială și pe folosirea unor imagini schematice fără manipulare efectivă; acest nivel este guvernat de principiile organizării perceptuale și de tehnici speciale cum ar fi inserare, completare, extrapolare ș.a.;
- c) *Modalitatea simbolică* în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), ale căror reguli de formare sau transformare depășesc nivelul acțiunii sau al imaginii, iar gradul lor de compresibilitate (condensare) reprezintă o proprietate semantică remarcabilă (de exemplu, lungimea cercului = $2 \pi R$).

Bruner afirmă că orice conținut poate fi prezentat copilului, indiferent de vârstă și depinde de organizarea corespunzătoare a celor trei modalități. Educatorii nu trebuie să aștepte pasivi momentul apariției

capacității de asimilare a unor cunoștințe, ci să creeze condițiile și să folosească metode adecvate (metoda descoperirii, problematizării). În analiza structurii învățării și a eficienței sale trebuie să se ia în considerare și rolul subiectului ca atare, în mod deosebit – antrenarea și angajarea elevului în cunoaștere. În ceea ce privește metoda de învățare, se apreciază că rolul principal este jucat de descoperire, afirmându-se că în ordinea activităților contează punerea elevului în situația de a mânui, a rezolva contradicții, probleme. Astfel, sarcina profesorului este de a crea (imagina) continuu contradicții potențiale, cum ar fi între un exemplu deja înțeles și un contraexemplu ce trebuie de înțeles sau de explicat [1].

În percepție sunt implicate și o serie de atitudini: astfel, intervine *atitudinea motorie* (poziția noastră față de obiectul ce urmează a fi perceput); *atitudinea afectivă*, motivația, interesele (observăm cu ușurință ceea ce ne interesează sau ne place); starea de pregătire intelectuală (facem o selecție între ceea ce urmează să percepem). La baza percepției stă experiența, o experiență redusă în cazul copiilor le face percepția mult mai săracă. Astfel, ei nu pot prea ușor desprinde esențialul de neesențial, ceea ce este important sau nu să facă. Pentru a dezvolta experiența, de fapt îmbogățirea percepției, trebuie prezentată copilului o ofertă bogată în material intuitiv (excursii, planșe frumos colorate, punerea în acțiune a mai multor simțuri prin intermediul filmelor, obiectelor reale). Atunci când prezentăm elevilor o plantă, de exemplu, trebuie să le-o arătăm, dar în același timp să-i lăsăm să o pipăie, să o miroase. De asemenea, este important să-i lăsăm să facă singuri o schemă a unei lecții, să recunoască diferite obiecte, fenomene, desprinzând caracteristicile lor, să observe în mod independent, să efectueze experimente etc. [9].

Prin urmare, pentru a optimiza învățarea perceptivă, curriculumul trebuie adaptat astfel încât să stimuleze percepția activă a elevilor, prin metode variate care să favorizeze atât percepția premeditată, cât și cea involuntară. În acest sens, integrarea strategiilor didactice multisenzoriale, prin utilizarea materialelor vizuale, auditive și chinestezice, sprijină stilurile diferite de învățare și îmbunătățește asimilarea informației. Implementarea tehnologiilor educaționale, precum simulările și platformele interactive, oferă experiențe de învățare inovatoare, care facilitează explorarea activă și implicarea perceptivă a elevilor.

De asemenea, personalizarea procesului educațional este esențială, deoarece permite adaptarea metodelor de predare la particularitățile perceptive ale fiecărui elev, oferind resurse și strategii diferențiate în funcție de nevoile individuale. În acest sens, promovarea învățării prin descoperire, prin activități bazate pe investigare și experiment, contribuie la dezvoltarea percepției analitice și critice, consolidând înțelegerea profundă a conceptelor.

Pentru a susține aceste demersuri, este necesară crearea unui mediu educațional stimulativ, prin amenajarea spațiilor de învățare astfel încât să favorizeze concentrarea și să reducă factorii care pot afecta negativ percepția și procesarea informației. Totodată, formarea continuă a cadrelor didactice este crucială, deoarece îi ajută pe profesori să integreze tehnici de predare eficiente, care sprijină percepția activă și optimizează procesul de învățare.

Prin implementarea acestor măsuri, sistemul educațional poate deveni mai adaptabil, eficient și centrat pe nevoile elevilor, asigurând un proces de învățare care valorifică pe deplin potențialul perceptiv al fiecărui elev.

Concluzii

Percepția joacă un rol fundamental în procesul de învățare, influențând modul în care elevii receptează, procesează și integrează informațiile. Fiind punctul de plecare al cunoașterii, percepția determină eficiența asimilării noilor concepte și formarea reprezentărilor mentale. Un curriculum bine structurat, care ține cont de mecanismele perceptive, poate stimula atenția, concentrarea și înțelegerea profundă a conținuturilor educaționale.

Pentru a optimiza procesul de învățare, este esențială integrarea noilor tehnologii educaționale, aplicarea unor metode didactice inovatoare și promovarea unei învățări centrate pe elev. Un curriculum modern trebuie să fie flexibil, interdisciplinar și adaptabil diversității stilurilor de învățare, astfel încât fiecare elev să își poată valorifica potențialul.

Prin utilizarea unor metode didactice interactive, resurse multisenzoriale și strategii personalizate, curriculumul devine un instrument esențial în dezvoltarea competențelor necesare pentru succesul academic al elevilor.

Bibliografie:

1. BRUNER, J. S. *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960. 97 p.
2. BUCUN, N., POGOLȘA, L., GUȚU, VI., BOLBOCEANU, A., ACHIRI, I., HADÎRCĂ, M., BOTGROS, I. *Modernizarea și implementarea curriculumului școlar din perspectiva școlii prietenoase copilului*. *Univers Pedagogic*, 2011. nr. 1, pp. 63-73. ISSN 1811-5470.
3. CEAPA, V. *Abordări teoretice în demersul pedagogic al performanței*. *Acta Et Commentationes Sciences of Education*, 2019, 5(2), p. 29-35. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v5i2.29-35>
4. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Ediția a V -a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007, Vol. I ISBN 978-973-725-857-1.
5. GUȚU, VI., GREMALSCHI, A., ANDRIȚCHI, V., ȚÎBULEAC, A. *Concepția dezvoltării curriculumului școlar*. Chișinău, 2024. Accesat: https://mec.gov.md/sites/default/files/last_version_copy_compressed_1_0.pdf
6. GUȚU, V. (2024). *Conceptual framework of current school curriculum monitoring*. *Studia Universitatis Moldaviae Seria Științe ale Educației*. Accesat: https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2024/10/01_Gutu.pdf
7. GUȚU, VI. *Curriculum educațional*, Chișinău, 2014. ISBN: 978-9975-71-526-3.
8. GUȚU, VI., VELIȘCO, N. *Curriculumul educațional integrat: concept și perspectivele integralității*. *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale, 7-8 noiembrie 2024*. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2024, SS, pp. 475-484. ISBN 978-9975-62-687-3. ISBN (pdf) 978-9975-62-799-3.
9. LOSÎL, E. *Psihologia educației*. Chișinău: CEP USM, 2014. 204 p. ISBN 978-9975-71- 507-2.
10. PRAVIȚCHI, G. *Modalities of perception development in the educational environment*. *Journal of Romanian Literary Studies (JRLS)*, Institutul de Studii Multiculturale Alpha, 2023, nr.35, Tîrgu-Mureș, România. pp. 376-384. ISSN: 2248-3004. https://issuu.com/dumitrubuda/docs/jrls_35_v1?fr=xKAE9_zU1NQ
11. RUSOV, V. *Condiții de asigurare a învățării perceptive*. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conf. șt.-practice intern., Ed. a 4-a, 19 oct. 2018*. Bălți, 2018. p. 167-172. ISBN 978-9975-3276-1-9.
12. TARNOVSCHI, A., RACU, J. *Psihologia proceselor cognitive: note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2017, ISBN 978-9975-71-948-3.
13. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 521 p.

N. B.: *Articolul este realizat în cadrul subprogramul (2024-2027) „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cifrul 011401 din cadrul Centrului de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale” al Universității de Stat din Moldova.*

Date despre autor:

Galina PRAVIȚCHI, doctor în psihologie, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: 0000-0003-0838-1218

E-mail: galina.pravitchi@usm.md

Prezentat: 28.02.2025

PERCEPȚIA CADRELOR DIDACTICE ASUPRA CURRICULUMULUI ACTUAL

Ana TARNOVSCHI,

Universitatea de Stat din Moldova

Acest articol examinează percepția cadrelor didactice asupra curriculumului școlar actual, punând accent pe relevanța, impactul și provocările pe care acesta le întâmpină în contextul educațional actual. Studiul analizează modul în care curriculumul influențează dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor, subliniind importanța unui curriculum care să fie nu doar informativ, ci și formativ, sprijinind toate dimensiunile dezvoltării acestora. De asemenea, se discută despre rolul procesului psihic al atenției în învățare, evidențiind cum nivelul de concentrare al elevilor poate afecta în mod direct eficiența procesului educațional și performanțele lor academice. Articolul propune soluții și recomandări bazate pe cercetări recente pentru îmbunătățirea curriculumului școlar, ținând cont de punctele de vedere exprimate de cadrele didactice în urma unui studiu realizat în diverse școli din Republica Moldova. Astfel, cercetarea contribuie la înțelegerea mai profundă a modului în care curriculumul poate fi îmbunătățit pentru a răspunde nevoilor actuale ale elevilor și pentru a sprijini un proces educațional mai eficient și echitabil.

Cuvinte-cheie: cadre didactice, percepția curriculumului școlar, dezvoltare cognitivă, atenția elevilor.

THE PERCEPTION OF TEACHERS ON THE CURRENT CURRICULUM

This article examines teachers' perceptions of the current school curriculum, focusing on its relevance, impact, and the challenges it faces in the current educational context. The study analyzes how the curriculum influences students' cognitive, emotional, and social development, emphasizing the importance of a curriculum that is not only informative but also formative, supporting all dimensions of their development. Additionally, the article discusses the role of attention as a psychological process in learning, highlighting how students' level of concentration can directly affect the efficiency of the educational process and their academic performance. The article proposes solutions and recommendations based on recent research to improve the school curriculum, taking into account the perspectives expressed by teachers in a study conducted in various schools across the Republic of Moldova. Thus, the research contributes to a deeper understanding of how the curriculum can be improved to meet the current needs of students and support a more efficient and equitable educational process.

Keywords: teachers, school curriculum perception, cognitive development, students' attention.

Introducere

Curriculumul școlar reprezintă un element central al procesului educațional, având un impact direct asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a elevilor. Reformele recente promovate prin Strategia „Educația 2030” și „Concepția Dezvoltării Curriculumului Școlar” [1; 4] – vizează flexibilizarea conținuturilor, adaptarea acestora la cerințele pieței muncii și sprijinirea sănătății mentale a elevilor. În acest context, analiza percepției cadrelor didactice asupra curriculumului actual este esențială pentru înțelegerea provocărilor legate de implementarea acestuia și pentru optimizarea procesului educațional.

Un aspect important al eficienței curriculumului este atenția elevilor, un mecanism cognitiv fundamental care influențează capacitatea de învățare. Atenția este definită ca procesul psihic prin care individul concentrează resurse cognitive asupra unui stimul specific, facilitând asimilarea și organizarea informațiilor. Acest mecanism este influențat de factori interni (motivație, interes, oboseală) și externi (calitatea materialelor educaționale, distrageri din mediu), având un rol esențial în performanțele academice. O atenție redusă poate semnaliza dificultăți de adaptare la curriculum și necesitatea unor ajustări în metodele didactice [5; 6].

Monitorizarea curriculumului presupune o analiză constantă a eficienței acestuia, utilizând inclusiv nivelul de atenție al elevilor ca indicator al calității actului educațional. Un curriculum bine structurat, flexibil

și adaptat nevoilor elevilor poate contribui la menținerea atenției pe termen lung, facilitând astfel învățarea eficientă și obținerea unor rezultate academice superioare.

Curriculumul școlar nu este doar o simplă listă de lecții sau subiecte de studiu, ci un cadru dinamic care reflectă valorile educaționale ale unei societăți și se adaptează la schimbările socio-culturale și economice. Conform cercetărilor și teoriilor educaționale [2], curriculumul trebuie să fie un proces viu, care evoluează și răspunde în mod activ nevoilor elevilor și ale societății. Astfel, un curriculum bine structurat nu se limitează la transmiterea cunoștințelor teoretice, ci include și dezvoltarea abilităților socio-emoționale și integrarea elevilor în comunitate.

Pentru a asigura o învățare eficientă, curriculumul trebuie să fie flexibil și adaptabil, răspunzând diversității nevoilor elevilor. În acest sens, concepte precum diferențierea învățării și învățarea centrată pe elev au devenit fundamentale în dezvoltarea unui curriculum care promovează gândirea critică și rezolvarea problemelor [3]. Aceste abordări permit personalizarea procesului educațional, astfel încât fiecare elev să beneficieze de o învățare adecvată propriilor nevoi și stiluri de învățare.

Un alt concept esențial în analiza curriculumului este atenția, care reprezintă un factor crucial în procesul de învățare. Atenția este un proces psihic prin care elevii se concentrează asupra informațiilor relevante și ignoră stimulii irelevanți, facilitând astfel asimilarea și organizarea cunoștințelor. Într-un curriculum bine structurat, managementul atenției devine un factor cheie în influențarea performanțelor academice ale elevilor, contribuind la menținerea acestora în procesul de învățare pe termen lung [2; 4].

Potrivit teoriei curriculare contemporane, curriculumul nu ar trebui să fie doar o listă rigidă de conținuturi, ci un cadru flexibil care răspunde nevoilor elevilor și le permite acestora să aplice cunoștințele în viața reală. Curriculumul trebuie să încurajeze gândirea critică și să promoveze dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor [3]. De asemenea, se pune accent pe învățarea centrată pe elev, care promovează o învățare activă, participativă și orientată spre dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și comportamentale ale elevilor [6; 3].

În această abordare, curriculumul este văzut ca un proces complex de negociere între diversele interese și nevoi educaționale, fiind continuu modelat prin interacțiunea dintre cadrele didactice, elevi și autoritățile educaționale [3]. Această dinamică subliniază importanța colaborării și adaptabilității în educație, pentru a asigura o învățare de calitate și o dezvoltare armonioasă a elevilor.

Metodologia cercetării

În acest articol, am avut drept scop explorarea percepției cadrelor didactice asupra curriculumului școlar actual, identificând atât punctele sale forte, cât și provocările întâmpinate în procesul de implementare. De asemenea, am analizat relația dintre atenție și eficiența curriculumului, evidențiind modalitățile prin care monitorizarea atenției poate optimiza procesul educațional. În final, am propus soluții bazate pe cercetare pentru îmbunătățirea curriculumului și creșterea calității educației în școlile din Republica Moldova.

În contextul educațional actual, curriculumul școlar joacă un rol central în dezvoltarea elevilor, fiind un factor cheie în succesul educațional și în formarea competențelor esențiale [1; 3]. Deși există o recunoaștere generală a importanței curriculumului, în multe școli acesta întâmpină dificultăți semnificative în implementare. Provocările variază de la supraîncărcarea programelor, la lipsa de resurse adecvate, și până la dificultățile întâmpinate de profesori în personalizarea învățării în funcție de diversitatea elevilor. În acest context, studiul nostru se concentrează pe analiza percepțiilor cadrelor didactice despre eficiența și relevanța curriculumului școlar, oferind o bază pentru discuții despre posibile reforme.

Pentru a obține o înțelegere detaliată a percepțiilor cadrelor didactice, am utilizat un design de cercetare mixt, cantitativ-calitativ, prin aplicarea unui chestionar structurat. Chestionarul a fost distribuit unui eșantion de 270 de profesori din școli primare și liceale, iar întrebările au fost concepute pentru a aborda mai multe dimensiuni ale curriculumului pe discipline, inclusiv:

- Relevanța conținutului la vârsta și dezvoltarea elevilor: Este curriculumul actual relevant pentru nevoile elevilor și ale societății?
- Volumul de muncă impus elevilor: Cum apreciați volumul de muncă impus elevilor?

- Impactul asupra dezvoltării elevilor: Cum influențează curriculumul dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor?

- Flexibilitatea și adaptabilitatea: Este curriculumul suficient de flexibil pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor?

- Resursele educaționale: Sunt disponibile resurse suficiente și actualizate pentru implementarea eficientă a curriculumului?

Datele au fost analizate prin tehnici statistice descriptive, iar rezultatele au fost interpretate în contextul caracteristicilor educaționale ale fiecărei școli și specificului disciplinelor. Dar să le analizăm pe fiecare în parte:

- **Relevanța conținutului la vârsta și dezvoltarea elevilor:** *Este curriculumul actual relevant pentru nevoile elevilor și ale societății?*

În urma analizei rezultatelor la această întrebare, am obținut că 74,4% dintre respondenți consideră că materialele sunt adecvate. În jur de 26,3% consideră că acestea sunt doar parțial potrivite și doar un respondent a indicat că materialele nu sunt adecvate. Aceste date sugerează că, în general, curriculumul corespunde nevoilor elevilor, dar există încă un procent semnificativ de profesori care resimt nevoia unor ajustări. Astfel, un procent semnificativ de cadre didactice a considerat că, deși curriculumul include concepte teoretice valoroase, există o discrepanță între cerințele teoretice și nevoile practice ale elevilor. De exemplu, în domeniile științelor exacte, mulți profesori au apreciat faptul că curriculumul este bine structurat din punct de vedere al cunoștințelor, dar nu este suficient de aplicabil în viața de zi cu zi a elevilor. Un exemplu concret al acestei discrepanțe poate fi observat și în predarea matematicii: mulți profesori consideră că, deși curriculumul include teorie importantă, nu sunt oferite suficiente oportunități pentru aplicarea practică a acestor concepte, ceea ce poate duce la scăderea motivației elevilor. În schimb, în domeniile umaniste, profesorii au semnalat o nevoie de actualizare a conținuturilor, mai ales în contextul schimbărilor rapide ale societății.

Atunci când discutăm despre relevanța curriculumului, un aspect important este capacitatea elevilor de a-și concentra atenția asupra subiectelor predat, în contextul în care materia este percepută ca relevantă sau nu. Dacă curriculumul nu este perceput ca relevant, atenția elevilor este distrasă și acest lucru poate conduce la un angajament scăzut în activitățile educaționale [1; 4]. De exemplu, profesorii din domeniul științelor exacte raportează adesea dificultăți în a capta atenția elevilor pentru concepte teoretice complexe, care sunt adesea înlocuite de activități mai atractive și relevante. Iar un curriculum relevant și interesant pentru elevi poate contribui la menținerea atenției acestora asupra materialului didactic. Când subiectele sunt percepute ca utile și aplicabile, elevii sunt mai motivați să își concentreze atenția. În schimb, un curriculum considerat plictisitor sau irelevant poate reduce nivelul de concentrare, iar elevii pot deveni mai ușor distrași. De exemplu: dacă un curriculum de matematică este adaptat la interesele elevilor, incluzând exemple din viața de zi cu zi (de exemplu, gestionarea banilor, înțelegerea statisticilor sportive, etc.), elevii pot rămâne mai atenți și implicați în activitățile de învățare.

- **Volumul de muncă impus elevilor:** *Cum apreciați volumul de muncă impus elevilor?*

Analizând rezultatele la acest item am obținut că 80% dintre cadrele didactice consideră volumul de muncă impus elevilor – echilibrat, 19,6% resimt o suprasolicitare a elevilor, iar 4 profesori consideră volumul de muncă al elevilor prea redus. Deși, majoritatea profesorilor consideră volumul de muncă echilibrat, aproape o cincime semnalează o suprasolicitare a elevilor, ceea ce poate influența negativ performanța și starea de bine a acestora. Această distribuție sugerează o tendință general favorabilă, dar cu necesitatea unor ajustări pentru evitarea supraîncărcării.

- **Impactul asupra dezvoltării elevilor:** *Cum influențează curriculumul dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor?*

În ceea ce privește impactul curriculumului asupra dezvoltării elevilor, majoritatea cadrelor didactice au subliniat importanța promovării gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor. Astfel, 81,3% dintre respondenți consideră materialele curriculare adecvate, în timp ce 17% le percep ca fiind prea dificile, iar 1,7% le consideră prea ușoare. Aceste rezultate evidențiază necesitatea unei abordări diferențiate pentru a asigura accesibilitatea conținuturilor pentru toți elevii. Cu toate acestea, numeroși

profesori au remarcat că, în ciuda accentului pus pe dezvoltarea cognitivă, curriculumul nu răspunde suficient nevoilor socio-emoționale ale elevilor. De exemplu, în școlile din medii defavorizate, elevii se confruntă cu dificultăți sociale și emoționale semnificative, iar curriculumul actual nu oferă suficiente resurse pentru a aborda aceste provocări. În unele instituții, integrarea sesiunilor de educație emoțională a reprezentat o soluție eficientă, permițând elevilor să învețe strategii de gestionare a emoțiilor și de îmbunătățire a abilităților interpersonale.

Resursele educaționale variate, precum tehnologia, materialele interactive și jocurile educaționale, au fost identificate ca factori care pot îmbunătăți atenția și implicarea elevilor. De exemplu, utilizarea aplicațiilor interactive pentru explicarea conceptelor științifice poate capta mai eficient atenția elevilor decât materialele tradiționale. Atenția joacă un rol esențial în procesul de învățare, influențând atât performanțele academice, cât și echilibrul emoțional al elevilor. Factorii care afectează concentrarea, precum stresul, anxietatea sau mediul de învățare, pot avea un impact negativ asupra acestui proces [1; 6; 3].

Cadrele didactice au semnalat, de asemenea, că, deși curriculumul pune un accent considerabil pe dezvoltarea competențelor cognitive, în special în domeniul matematicii și științelor, aspectele socio-emoționale sunt adesea neglijate. Profesorii din licee au raportat că elevii din clasele a 9-a și a 10-a întâmpină dificultăți în gestionarea anxietății sociale și a presiunilor academice, neavând la dispoziție suficiente instrumente pentru a face față acestor provocări. Astfel, o mai bună integrare a strategiilor de dezvoltare emoțională și socială în curriculum ar putea contribui la o adaptare mai eficientă a elevilor la cerințele școlare și la viața de adult.

- Flexibilitatea și adaptabilitatea: *Este curriculumul suficient de flexibil pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor?*

Un alt subiect important al studiului a fost studierea flexibilității curriculumului, în special în contextul diversității elevilor. În jur de 41,1% consideră că acesta este flexibil, 55,6% din respondenți afirmă că flexibilitatea este doar parțială și doar 3,3% din profesorii care au participat la cercetare consideră curriculumul rigid. Aceasta este una dintre cele mai importante provocări semnalate, având în vedere că peste jumătate dintre profesori percep o rigiditate care împiedică adaptarea la nevoile diverse ale elevilor. Mulți profesori au subliniat că un curriculum mai flexibil ar putea sprijini mai bine elevii cu nevoi speciale de învățare sau pe cei din medii defavorizate. În acest sens, profesorii au sugerat implementarea unor abordări diferențiate, în care fiecare elev să aibă acces la un curriculum personalizat care să răspundă ritmului său de învățare.

Un exemplu de bune practici în acest sens a fost observat în școli unde s-au folosit proiecte personalizate, care permiteau elevilor să abordeze subiectele într-o manieră care ținea cont de interesele și stilurile lor de învățare.

Atenția este strâns legată de flexibilitatea curriculumului. Un curriculum rigid, care nu se adaptează la stilurile de învățare și la ritmul elevilor, poate reduce capacitatea acestora de a se concentra asupra lecțiilor. Elevii care se confruntă cu un curriculum prea strict sau prea rapid pot deveni distrași și pot suferi din punct de vedere al atenției, mai ales dacă nu au ocazia să abordeze subiectele într-un mod care le satisface nevoile cognitive. Un curriculum flexibil, care se adaptează ritmului și nevoilor cognitive ale elevilor, poate contribui la menținerea atenției acestora. Elevii care se simt copleșiți de prea multe informații sau de un ritm prea rapid pot deveni distrași, iar atenția lor poate scădea. În schimb, un curriculum adaptat va ajuta elevii să rămână concentrați și să își dezvolte abilități cognitive într-un mod progresiv [1; 4].

De exemplu: în cazul unui elev cu dificultăți de învățare, un curriculum care permite mai multe perioade de practică sau care prezintă informațiile pas cu pas poate contribui la îmbunătățirea concentrării și a performanței acestuia. Majoritatea cadrelor didactice consideră că curriculumul nu este suficient de flexibil pentru a răspunde diversității elevilor. Deși există un cadru național de curriculum, profesorii se confruntă cu provocarea de a adapta lecțiile la nevoile individuale ale elevilor. Din cele observate și menționate de către profesori, elevii cu dificultăți de învățare sau cei din medii defavorizate au nevoie de suport suplimentar, iar curriculumul rigid poate limita capacitatea profesorilor de a aplica metode diferențiate de învățare. Un alt aspect menționat este faptul că, pentru elevii cu dizabilități, curriculumul nu prevede suficiente adaptări, iar resursele educaționale necesare nu sunt accesibile tuturor școlilor.

- **Resursele educaționale:** *Sunt disponibile resurse suficiente și actualizate pentru implementarea eficientă a curriculumului?*

Disponibilitatea resurselor educaționale pentru implementarea eficientă a curriculumului reprezintă un aspect esențial al procesului de învățare. Conform rezultatelor studiului, 53,7% dintre respondenți consideră că resursele existente sunt suficiente, 42,3% le consideră doar parțial suficiente, iar 4% indică o lipsă acută a acestora. Aceste date subliniază necesitatea consolidării resurselor educaționale, în special a celor destinate sprijinirii sănătății mentale a elevilor, un element esențial pentru crearea unui mediu de învățare echilibrat și eficient.

Calitatea și diversitatea resurselor educaționale influențează în mod direct capacitatea elevilor de a se concentra asupra procesului de învățare. De exemplu, tehnologia modernă, atunci când este utilizată eficient, poate contribui la creșterea atenției elevilor prin oferirea unui mediu interactiv și atractiv. Pe de altă parte, materialele învechite sau neadaptate pot duce la scăderea interesului și la dificultăți în menținerea atenției.

Un exemplu relevant este utilizarea aplicațiilor educaționale interactive pentru explicarea conceptelor științifice. Acestea pot stimula atenția și înțelegerea elevilor mai eficient decât materialele tradiționale de lectură. Totuși, unul dintre cele mai frecvente comentarii ale cadrelor didactice a fost legat de insuficiența resurselor educaționale. Multe școli, în special cele din mediul rural și din zonele izolate, nu dispun de infrastructura necesară pentru a susține un curriculum modern, iar materialele didactice sunt adesea învechite sau insuficiente [3; 6].

În mediul urban, profesorii au raportat mai puține dificultăți în accesarea resurselor educaționale, ceea ce indică o discrepanță semnificativă între școli în funcție de localizare. În plus, deși în unele instituții există resurse suficiente, acestea nu sunt întotdeauna adaptate nevoilor specifice ale elevilor. De exemplu, lipsa tehnologiei educaționale și a materialelor didactice actualizate poate limita aplicarea unor metode interactive și practice de predare.

Prin urmare, o investiție mai mare în actualizarea și diversificarea resurselor educaționale, precum și în accesibilitatea acestora pentru toate școlile, ar putea contribui semnificativ la îmbunătățirea implementării curriculumului și la creșterea eficienței procesului educațional.

Concluzii

Astfel, am analizat percepțiile cadrelor didactice asupra curriculumului școlar, provocările întâmpinate în implementarea acestuia și soluțiile propuse pentru îmbunătățirea procesului educațional. Un aspect central al analizei este evaluarea impactului curriculumului asupra dezvoltării elevilor și modul în care profesorii percep relația dintre teorie și practică. În urma analizei datelor, au fost evidențiate mai multe dificultăți cu care se confruntă profesorii în aplicarea curriculumului:

1. *supraîncărcarea curriculară* – profesorii consideră că volumul de conținut este prea mare, ceea ce limitează posibilitatea de aprofundare a temelor esențiale și duce la o abordare superficială a unor concepte importante;

2. *nevoia de formare profesională continuă* – cadrele didactice subliniază necesitatea unor programe mai bine structurate de formare continuă, care să le ofere competențele necesare pentru aplicarea metodelor moderne de predare;

3. *gestionarea diversității în clasă* – profesorii solicită mai multe resurse pentru a putea răspunde nevoilor variate ale elevilor, în special ale celor cu dizabilități sau proveniți din medii defavorizate;

4. *accentul excesiv pe testare* – curriculumul este perceput ca fiind orientat în mare parte către pregătirea pentru examenele naționale, ceea ce poate limita dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a competențelor de viață.

Pentru a crește eficiența procesului educațional, cadrele didactice propun următoarele măsuri:

1. *reducerea volumului de conținut* – simplificarea curriculumului și concentrarea pe competențele esențiale ar permite o predare mai aprofundată și aplicativă;

2. *îmbunătățirea resurselor educaționale* – investiția în materiale didactice moderne și tehnologii educaționale este esențială pentru crearea unui mediu de învățare interactiv și adaptat cerințelor actuale;

3. *formare profesională continuă* – cadrele didactice au nevoie de programe de formare adaptate noilor tendințe educaționale și metodologii inovative;

4. *curriculum flexibil și adaptabil* – este necesară o mai mare flexibilitate a curriculumului, care să permită personalizarea învățării și adaptarea conținuturilor la nevoile fiecărui elev.

Analiza percepțiilor cadrelor didactice asupra curriculumului școlar a evidențiat faptul că, deși acesta are aspecte pozitive, există multiple provocări care necesită soluții concrete pentru a îmbunătăți calitatea educației. Adaptarea curriculumului pentru a răspunde diversității elevilor, integrarea educației socio-emoționale și îmbunătățirea resurselor educaționale sunt pași esențiali pentru asigurarea unui învățământ performant.

Un factor esențial în eficiența curriculumului este atenția elevilor, un proces psihic fundamental în învățare. Monitorizarea modului în care elevii își concentrează atenția asupra materialelor didactice oferă indicii valoroase despre relevanța și accesibilitatea conținutului. Prin urmare, integrarea unor metode care stimulează atenția și motivația elevilor poate contribui la un proces educațional mai eficient.

Recomandări:

Pentru îmbunătățirea calității actului educațional, se recomandă:

- Revizuirea periodică a curriculumului, pentru a asigura o mai mare flexibilitate și adaptabilitate;
- Implementarea unor metode de predare diferențiată, care să țină cont de nevoile individuale ale elevilor;
- Extinderea programelor de suport psihologic în școli, pentru a sprijini sănătatea mentală a elevilor și cadrelor didactice;
- Formarea continuă a profesorilor, pentru a-i ajuta să răspundă mai bine provocărilor educaționale actuale.
- Prin aplicarea acestor măsuri, curriculumul poate deveni mai eficient și mai adaptat realităților educaționale contemporane, oferind elevilor șanse mai mari de succes în procesul de învățare.

Bibliografie:

1. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. (2019). *Curriculumul național: documente de politici educaționale*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_national.pdf
2. GUȚU, V. (2024). *Conceptual framework of current school curriculum monitoring*. Studia Universitatis Moldaviae Seria Științe ale Educației. https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2024/10/01_Gutu.pdf
3. GUȚU, VI., VELIȘCO N., *Curriculumul educațional integrat: concept și perspectivele integralității*. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale, 7-8 noiembrie 2024*. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2024, SS, pp. 475-484. ISBN 978-9975-62-687-3. ISBN (pdf) 978-9975-62-799-3.
4. GUȚU VI., GREMALSCHI A., ANDRIȚCHI V., ȚÎBULEAC A. *Concepția dezvoltării curriculumului școlar*, Chișinău, 2024. https://mec.gov.md/sites/default/files/last_version_copy_compressed_1_0.pdf
5. TARNOVSCHI A., RACU J., *Psihologia proceselor cognitive: note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2017. ISBN 978-9975-71-948-3.
6. TARNOVSCHI, A., *Structura psihologică a atenției elevului în contextul desfășurării procesului instructiv-educativ*. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale Communication, context, interdisciplinarity, editia a VI-ea*, Târgu Mureș, România, 24- 25.10.2020. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/92-97_22.pdf

N. B.: Articolul este realizat în cadrul subprogramului (2024-2027) „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar” Cifrul: 01.14.01, din cadrul Centrului de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale” al Universității de Stat din Moldova.

Date despre autor:

Ana TARNOVSCHI, cercetător științific superior, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0003-2217-6237

E-mail: a.tarnovschi@yahoo.com
ana.tarnovschi@usm.md

Prezentat: 28.02.2025

NATIONAL CURRICULUM AND CREATIVITY DEVELOPMENT: PERSPECTIVES OF TEACHERS IN MOLDOVA

Svetlana TOLSTAIA,
Moldova State University

In today's world, characterized by rapid change and uncertainty, creativity is becoming a key skill for successful adaptation and innovation. This paper discusses whether the school curriculum should promote creativity and creative thinking. Curricula have the potential to develop creative thinking in students. However, to achieve this goal, it is necessary to consider the content and teaching methods, ensuring a balance between standardization and creative freedom to ensure the development of both basic knowledge and students' creativity. It presents the results of a study of teachers' opinions in the Republic of Moldova regarding the role of curricula and teaching materials in various disciplines in developing and shaping students' creativity and creative thinking.

Keywords: *creativity, creative thinking, school, students, educational programs, curricula.*

CURRICULUM NAȚIONAL ȘI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII: PERSPECTIVE ALÉ PROFESORILOR DIN MOLDOVA

În lumea de astăzi, caracterizată de schimbări rapide și incertitudine, creativitatea devine o abilitate cheie pentru adaptarea și inovarea de succes. Această lucrare ne-am propus să examinăm dacă programa școlară ar trebui să promoveze creativitatea și gândirea creativă. În curriculum se de a dezvolta gândirea creativă la elevi. Cu toate acestea, pentru atingerea acestui scop, este necesar să se ia în considerare conținutul și metodele de predare, asigurând un echilibru între standardizare și libertatea creativă pentru a asigura dezvoltarea atât a cunoștințelor de bază, cât și a creativității elevilor. În articol sunt prezintate rezultatele unui studiu al opiniilor profesorilor din Republica Moldova cu privire la rolul curriculumului și materialelor didactice din diverse discipline în dezvoltarea și modelarea creativității și gândirii creative a elevilor.

Cuvinte-cheie: *creativitate, gândire creativă, școală, elevi, programe educaționale, curricula.*

Introduction

It is well known that the 21st century is characterised by rapid development, rapid changes, high pace of life, which requires from the individual the same rapid and adequate reactions, flexibility in the perception of problem situations, productivity and efficiency in solving life tasks. In this context, it becomes a priority to enrich science with theoretical and empirical data, as well as to develop methods and mechanisms for the development of active imagination and creative thinking, initiative and creative abilities of the individual.

The question of whether the school curriculum should contribute to the development of creativity and creative thinking is the subject of active discussions in scientific literature. Many researchers and educators agree that the integration of creativity development into the educational process is necessary to prepare students for modern challenges.

Creativity (from Latin *creatio* - creation) is a person's ability to generate new, original ideas that differ from traditional approaches [7]. Creative thinking, in turn, is a process in which an individual uses imagination and non-standard approaches to solve problems or create something new.

The main objectives of the curriculum include: ensuring systematic assimilation of knowledge, skills and abilities; ensuring continuity in learning, moving from simple to complex; taking into account modern achievements of science, technology and culture and developing students' creative abilities.

Note that the educational process today is aimed not only at the transfer of knowledge, but also at the development of thinking skills, which are considered key learning objectives. Integrating creative thinking across disciplines allows students to master more complex cognitive operations. By combining logic and

imagination and analysing the most effective ways to solve problems, students learn to choose and apply different thinking strategies depending on the context.

Conceptual base

The curriculum can and should be a tool to stimulate imagination, flexibility of thought and creative expression. Including tasks that require students to generate multiple ideas, apply a variety of problem-solving strategies and not be afraid to make mistakes helps to develop these skills. For example, the Australian education programme [10] emphasises the importance of critical and creative thinking by encouraging students to generate and evaluate knowledge, consider alternatives and solve problems

The extent to which it is justifiable to task curricula with developing creative thinking is a matter of academic debate. Among the proponents of such an approach, first of all, let us name E.P. Torrance [8]. The American psychologist known for his research in the field of creativity emphasised the importance of creating learning situations characterised by incompleteness or openness to the integration of new elements. He believed that such conditions encourage students to formulate multiple questions and develop creative thinking.

In her paper ‘Development of Creative Thinking in Foreign Language Lessons at Primary School’, Kocapeba describes the benefits of developing creative thinking skills in younger pupils [9]. She considers the factors that contribute to laying the foundations of creativity in the classroom and offers recommendations for the development of creative thinking in younger students with examples of their practical application.

Proponents of integrating creativity into the learning process provide many arguments in favour of integrating creativity into curricula:

The need to prepare for the future: Many researchers emphasise that in today’s world of rapid change and uncertainty, creativity is becoming a key skill for successful adaptation and innovation. Curricula should purposefully develop creative thinking rather than relying on random opportunities in extracurricular activities. The authors of the *Conceptul Dezvoltării Curriculumului Școlar* argue that the development of a system of competences, including creative ones, is necessary for pupils to fulfil their potential, for lifelong learning, for well-being, for shaping the future and for transforming society [12].

Developing cognitive skills: Incorporating assignments that require students to apply a variety of problem-solving strategies, integrating creative tasks and projects into the curriculum promotes flexible thinking, the ability to generate ideas and find out-of-the-box solutions [2]. It also helps students to see connections between different areas of knowledge. And the use of discussions in lessons promotes critical thinking and the ability to argue their point of view.

Creating Motivation and Engagement: Creative assignments and projects that involve active participation and self-expression increase students’ motivation to learn and engagement in the learning process [6].

Nurturing emotional intelligence: Developing creativity is closely linked to developing emotional intelligence, as it requires the ability to express one’s feelings and emotions, understand the feelings of others, and interact creatively [5].

Developing teamwork skills: Group projects and collaborative creative assignments foster the development of effective teamwork skills [3]. Such projects not only deepen students’ understanding of academic material, but also foster communication and co-operation skills and develop the collaborative competencies necessary for professional and personal success.

Building confidence and independence: a curriculum that fosters creativity also builds personal qualities such as self-confidence, independence, determination and perseverance. Providing opportunities for students to express themselves creatively and solve unconventional problems helps them to develop confidence and the ability to assert themselves. These works emphasise the importance of integrating creative methods into the learning process to develop creative thinking and abilities in students.

However, there are also opposing views. Some researchers believe that excessive standardisation of curricula may limit creative expression and that creativity is better developed in less formal settings, such as extracurricular activities or independent projects. In addition, overloaded programmes may leave insufficient time for creative activities.

Researchers critical of excessive standardisation of curricula point to its potential negative impact on students' creative development. Arguments against overloading curricula with creativity development:

Limited time and resources: Some researchers believe that curricula are already overloaded with compulsory material, and adding additional tasks aimed at developing creativity may have a negative impact on the acquisition of basic knowledge [1].

Risk of formalising creativity: There is a concern that attempts to formalise and structure the development of creativity may lead to its suppression and loss of spontaneity. In his work, Hiam stresses that excessive standardisation and a focus on specific outcomes can limit creative thinking [4]. He notes that fear of mistakes and perfectionism, often cultivated in standardised education systems, are barriers to the development of creativity. Higham suggests focusing on the creative process itself, not just the end results, to overcome these limitations.

In addition, excessive standardisation can lead to limiting the diversity of educational programmes and teaching methods. This, in turn, can stifle the development of students' creativity, as standardised programmes often focus on learning a fixed set of knowledge and skills, leaving little room for innovation and creative thinking.

The need to create a special environment: Some educators argue that creativity is better developed in a free and supportive environment that can be created outside of school hours (in circles, studios, workshops, etc.) [1].

Although extracurricular activities such as clubs and sections play an important role in the development of creativity, limiting the development of creative thinking to them alone may not be sufficient. These studies highlight the need for a balance between standardisation and flexibility in educational programmes to ensure the development of both basic knowledge and creativity of students.

The concept of national curriculum development in the Republic of Moldova takes into account the Council of Europe recommendations [11] on key competences for lifelong learning, as well as the curriculum development objectives formulated in the Development Strategy 'Education 2030'. Skills such as critical thinking, problem solving, teamwork, communication and negotiation skills, analytical skills, creativity and intercultural skills are an integral part of key competences.

Within the framework of the project „*Theory and Methodology of Continuous and Cyclical Monitoring and Development of School Curriculum*”, we conducted a study on the opinion of teachers from the Republic of Moldova regarding the role of curricula and teaching materials in different disciplines in the development and formation of students' creativity and creative thinking.

Research methodology.

We have developed a questionnaire that includes questions regarding the extent to which the curriculum contributes to increasing the level of imagination, flexibility, ability for creative self-expression and, in general, the level of creative interaction in students. Some of the questions were aimed at studying the extent to which the content of the curriculum stimulates in students: development of the ability to produce a large number of ideas; the ability to apply various strategies in solving problems, to use various methods of completing tasks without fear of making mistakes; the ability to produce new non-standard ideas and develop them; the formation of a personal emotionally positive attitude towards the development of creativity as a necessary skill of a “high order”, as well as the extent to which the curriculum and its content contribute to the actualization of such personal qualities as self-confidence, independence, determination, persistence in achieving a goal, the ability to defend one's opinion, the ability to take risks, and team creative work skills.

Description of the sample.

87 teachers from different schools and lyceums took part in our study. According to the work experience, the participants were distributed as follows: 14 respondents with up to 5 years of work experience, 20 - from 6 to 15 years, 14 - from 15 to 25 years and 39 teachers with more than 25 years of work experience. Graphically, the results are presented in Figure 1.

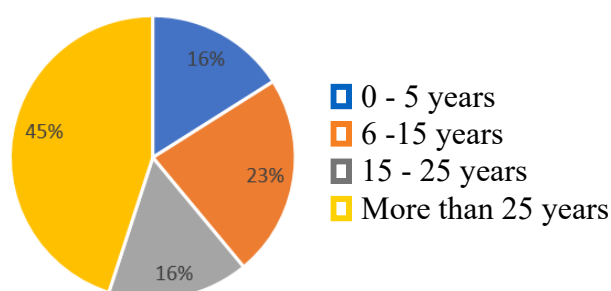


Figure 1. Length of service in the education system

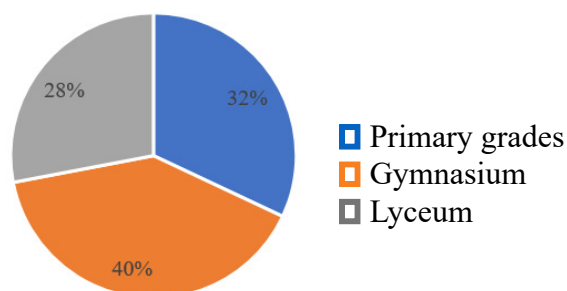


Figure 2. Stage of education

Teachers of all three levels of school education took part in the survey: 28 teachers of primary grades, 35 teachers of gymnasium grades (from 5 to 9) and 24 teachers of lyceum grades (see Figure 2).

It should be noted that teachers of all disciplines of humanitarian and real profile took part in the survey.

Analysis of the research results.

Let us further consider the answers received to the questions of the questionnaire.

Question 1: To what extent do you think that the curriculum of the subject you teach contributes to increasing the level of imagination, flexibility, ability for creative expression and, in general, the level of creative interaction in students?

Figure 3 presents the results obtained, which show that 81 teachers believe that the existing curriculum in our education system in various subjects contributes to a great extent (42 teachers) or sufficiently (39 teachers) to increasing the level of imagination, flexibility, ability for creative expression and, in general, the level of creative interaction in students.

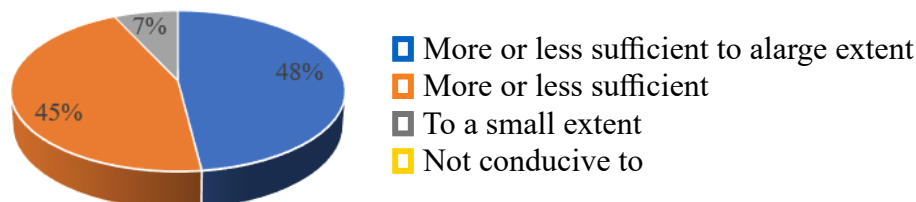


Figure 3. Extent to which the curriculum influences the development of imagination, flexibility, self-expression and creative interaction

Question 2: To what extent does the content of the curriculum encourage students to develop the ability to produce a large number of ideas?

The majority of teachers (68 persons) answered that school programmes stimulate the development of the ability to produce a large number of ideas to a great (45 - 52%) and sufficient (23 - 26%) extent. However, 15 teachers (17%) believe that it does not stimulate enough, and 4 teachers (5%) expressed the opinion that it does not stimulate at all.

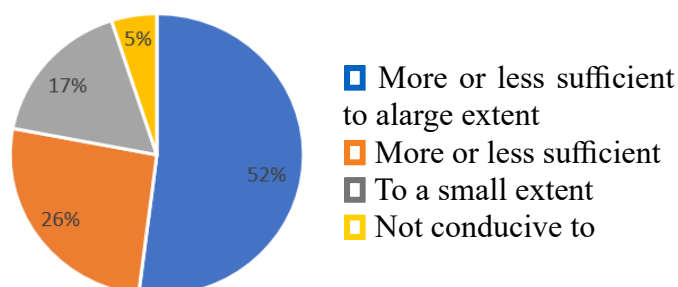


Figure 4. Degree of influence of the curriculum on the development of the ability to produce a large number of ideas

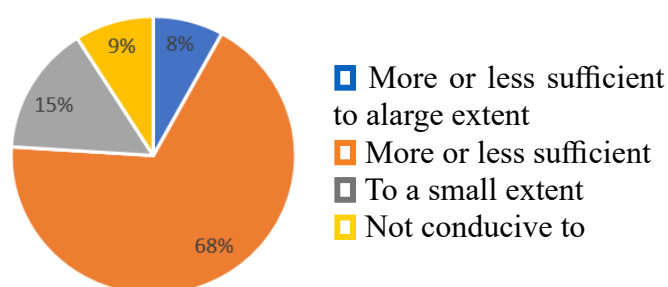


Figure 5. Degree of influence of the curriculum on the development of the ability to produce new ideas

Figure 5 shows the answers to **question 3**: To what extent does the content of the curriculum contribute to the development of the ability to produce new non-standard ideas, to develop them?

As we can see, the majority of teachers (59-68%) believe that the curriculum content sufficiently contributes to the formation of the ability to produce new non-standard ideas and develop them. At the same time, only 7 teachers (8%) expressed the opinion that it stimulates this skill to a high degree, and 21 teachers noted that it stimulates it to a low degree (13 - 15%) or does not stimulate it at all (8 - 9%).

Generating a large number of ideas (fluency) is one of the main components of creativity. Curricula should offer tasks that stimulate this process (e.g. brainstorming, mind maps). It is important to create an environment in which students are not afraid to express their ideas, even if they seem unusual or unrealistic. But it is necessary to consider not only the quantity but also the quality of ideas. Originality and the ability to generate unconventional ideas are key components of creativity. To develop this ability, it is important to support and stimulate students' curiosity and research interest. Curricula should offer tasks that require learners to think outside the conventional framework, to find new connections and create original solutions, and should pay attention to the development of critical thinking and the ability to evaluate and select the most promising ideas.

Question 4: To what extent does the content of the curriculum encourage students to use a variety of strategies to solve problems, to use different ways of doing things without fear of making mistakes or getting the wrong answer?

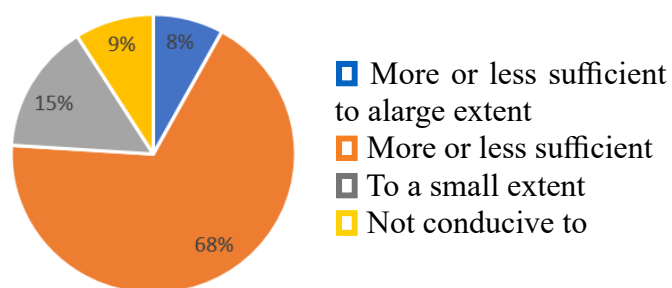


Figure 6. Degree of influence of the curriculum on the development of the ability to apply a variety of strategies in problem solving

In response to question 4, the majority of teachers expressed the opinion that the content of the curriculum encourages students to use a variety of strategies in problem solving to a great (21 - 24%) and sufficient (55 - 65%) extent. However, 11 educators (13%) felt that this was not enough.

Flexibility of thinking and the ability to apply a variety of strategies are important components of creativity. Curricula should offer tasks that require students to experiment, look for different approaches and not be afraid of making mistakes. In our view, what is most important in this context is

the teacher's ability to create an atmosphere in which mistakes are perceived as opportunities for learning and growth.

In the process of correcting mistakes, children learn to find creative solutions and look for non-standard ways. This makes them more ready for change and helps them better cope with the uncertainties and challenges that life's journey inevitably brings. Mistakes also help develop empathy and understanding of others. When a person recognises their own weaknesses and vulnerabilities, they become more tolerant of the mistakes of others. This helps to improve relationships and create a more supportive and constructive environment where everyone can learn and grow without fear of judgement.

Mistakes also play an important role in building self-confidence. Each time students overcome failure and find ways to improve, they build confidence in their abilities. This helps them become more confident in their abilities and ready for new challenges and opportunities. By acknowledging and accepting our mistakes, we create space for growth and fulfilment. Thus, learning to see mistakes as opportunities for growth and development is not only a useful skill, but also an important part of our life journey.

Developing a positive attitude towards creativity is an important factor in motivation and readiness to be creative. Teachers' views on this were expressed in response to **question 5**: To what extent does the content of the curriculum contribute to the formation of a personal emotionally positive attitude towards the development of creativity as a necessary "high order" skill)? The results are displayed in figure 7.

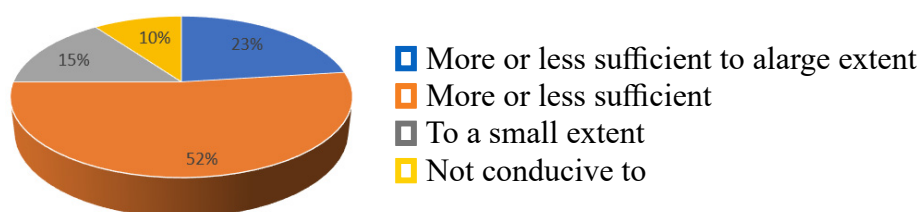


Figure 7. Degree of influence of the curriculum on the formation of positive attitudes towards creativity

Among the educators who participated in the study, 20 people (23%) believed that the curricula were highly and 45 people (52%) believed that the curricula were sufficiently stimulating in the formation of positive attitudes towards creativity. However, 22 people expressed the opinion that the curricula do not sufficiently (13 - 15%) or not at all (9 - 19%) include tasks that allow students to feel the joy of creativity.

The final question in this part of the questionnaire sought to investigate the extent to which the curricula promote and reinforce important personal qualities. **Question 6** reads as follows: To what extent does the content of the curriculum contribute to the actualisation of personal qualities such as self-confidence, independence, determination, perseverance in achieving goals, ability to defend one's opinion, ability to take risks, creative teamwork skills? Teachers' opinion was distributed as follows: it promotes to a high degree - 28 (32%), sufficiently - 52 (60%), and 9 teachers (10%) believe that it does not sufficiently promote confidence, independence, determination and other important personal qualities. The results are clearly presented in Figure 8.

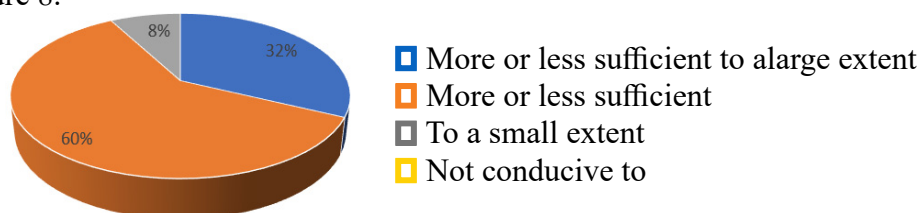


Figure 8. Degree of influence of the curriculum on the actualisation of personal qualities

In our opinion, such personal qualities as self-confidence, independence, determination, perseverance in achieving the goal, ability to defend one's opinion, ability to take risks, teamwork skills are important conditions not only for successful creative activity, but also for harmonious life in any conditions. And the above-mentioned qualities allow to cope with the challenges of the time, to create conditions for sustainable growth and prosperity in the future. Curricula should offer tasks that require students to take initiative, assume responsibility, defend their ideas and work in teams.

Analysing trends in the development of new ideas.

On average, 25% of teachers believe that modern school programmes stimulate the development of creativity and creative thinking in pupils to a greater extent. Among the statements of teachers we should note the following: *“In each class there are tasks for creativity and creative thinking”*; *“In each subject the curriculum is designed for a multi-level approach to learning, contains a sufficient number of tasks for the development of creativity”*; *“Fully meets the requirements, time, period and age of pupils”*; *“The programmes have a sufficient number of tasks in which pupils are given the opportunity to express themselves, their abilities to think creatively and critically, to propose ideas”*; *“The curriculum is practically already more focused on the development of creativity and creative thinking in pupils”*; *“The curriculum is more focused on the development of creativity and creative thinking in pupils”*.

Those who believe that this happens, even if sufficiently, but still not to a high degree (50% on average) expressed the opinion that the effectiveness of curricula in terms of stimulating creativity may vary depending on the subject and teaching approaches: *“In primary school, abilities are only formed, at an older age they become apparent”*; *“Curricula, especially in the language and humanities cycle, contain ele-*

ments that can stimulate creative thinking. For example, they offer tasks for writing essays, compositions”; “Mathematics develops not so much creativity as logic and spatial thinking”; “Mathematics is not liked by everyone and mostly causes anxiety in children”; “Some topics (in different subjects) are difficult to learn and there is little time for creativity”; “The flow of information from outside requires a certain flexibility, creativity and quick thinking, which go beyond the content of the curriculum”.

On average, 15-17% of teachers believe that the curriculum (does not sufficiently stimulate the development of creativity and creative thinking, and 8-10% believe that it does not contribute at all. Among the comments of these teachers, we note the following: “Just not the 2019 curriculum”; “The development of creativity occurs in theory: curricula (for example, in English) offer assignments for writing essays, compositions and dialogues that require students not only knowledge, but also an original approach to expressing thoughts. However, in reality, these assignments often have strict frameworks and assessment standards. For example, requirements for a certain structure of essays or limited time, which can restrain free expression”; “It does not really contribute, since it is inflexible, not variable, but fixed”; “The curriculum ensures a creative approach and interest, but still does not satisfy the desire and motivation of students for something new and original”; “It would be good if the textbooks had more pictures, examples of exercises from which the student could choose in accordance with their interests, to compose sentences, dialogues, essays, short texts”; “Perhaps in some topics of the curriculum it would be possible to set additional tasks that would contribute to the development of creativity, but for the most part this aspect of creativity is not really targeted”; “The curriculum can contribute to the development of creativity and creative thinking in students if it includes tasks that require non-standard solutions, teamwork and self-expression, and also provides freedom of choice in educational activities. However, excessive focus on template tests and strict frameworks can limit the development of these skills”; as well as the following opinion: “There are no such tasks in the senior grades”.

- Thus, we will highlight the limitations of developing and stimulating creativity and creative thinking in educational programs:

- **emphasis on memorization**: in many systems, the curriculum prefers memorization and reproduction of information to original thinking;

- **lack of flexibility**: a rigid structure and a large number of subjects require standardization, not creative search;

- **standardized assessments**: tests and exams emphasize the only correct answers, limiting the opportunity to search for new ideas or multiple solutions;

- **lack of time**: sometimes the curriculum is so overloaded that it leaves no room for extracurricular activities or alternative teaching methods;

- **complexity of the program**: not everything is learned, not everyone has time, there are very complex topics that could be excluded or more time could be allocated in the curriculum.

Separately, we note that many teachers do not relieve themselves of responsibility for the implementation of educational programs, for their adaptation to the class and the needs of students, for the actualization of creative abilities. Examples include the following: “Often it depends on the teacher’s attitude”; “A lot depends on us too. Old methods don’t work, we can introduce new ones”; “It also depends on the teacher to what extent he or she can use various methods, techniques and techniques to develop a child’s creativity and out-of-the-box thinking”; “It develops thanks to interesting lessons, where there is not only a blackboard and chalk, but creative cooperation between the teacher and the children”.

Everyone agreed that the curriculum should create conditions for the active development of creativity and creative thinking. This is achieved through:

- **problem-based learning**: tasks that involve finding different solutions to the same problem stimulate flexible thinking;

- **integration of art and humanities**: the inclusion of literature, music, painting, theatre and other arts helps students visualize and imagine different scenarios, ideas and emotions;

- **integration of technology**: digital programs and interactive applications can stimulate students’ imagination;

- **use of gaming technologies and simulations:** educational games, role-plays and simulations allow students to immerse themselves in different situations and find creative solutions;
 - **variety of tasks and projects** (subject flexibility): offering tasks that require different strategies, approaches and perspectives; allowing students to choose their research topics and methods of work, as well as express themselves through different creative forms (writing, drawing, music, drama).
 - **personalized learning:** adapting tasks and projects to the interests and needs of each student.
 - **collaborative learning:** using teaching methods that encourage interaction and knowledge sharing between students (e.g. pair work, group discussions). This also includes team projects: tasks that require collaboration, exchange of ideas and mutual assistance.
 - **support and recognition:** creating an atmosphere in which students feel confident and safe to express their ideas and emotions.
 - **the role of the teacher as a facilitator:** the teacher should act as a mentor and mediator, helping students to establish contact with each other and find common solutions.
- Thus, a curriculum aimed at developing creativity should be:
- **Integrated:** creative tasks and projects should be linked to other subjects and areas of knowledge.
 - **Flexible:** the curriculum should provide teachers and students with the opportunity to adapt tasks and work methods to their needs and interests.
 - **Supportive:** it is important to create an atmosphere in which students feel safe and confident to express their ideas and emotions.
 - **Evaluative:** the assessment of creativity should take into account not only the results, but also the process, progress and individual achievements of each student.

Conclusions

Creativity and creative thinking are key aspects of modern education aimed at preparing students to solve non-standard problems and adapt to a rapidly changing world. The curriculum should have a significant impact on the development of creativity and imagination, self-expression and creative interaction in students, and should actively contribute to the development of related personal qualities.

The curricula existing in the Republic of Moldova have the potential to develop creative thinking in students. However, to achieve this goal, it is necessary to carefully consider the content and teaching methods, ensuring a balance between standardization and freedom of creativity. It is important to create conditions in which students can show initiative, experiment and not be afraid of mistakes, which is the foundation for the development of creativity, offering a variety of tasks, methods and projects, as well as supporting and encouraging students' creative expressions. The successful implementation of such a program requires flexibility, adaptability and cooperation between teachers, students and parents.

Bibliography:

1. BERLINER, D. C. *Educational Psychology: Searching for Essence Throughout a Century of Influence*. *Educational Psychology Review*, 2006, 18(4), 319-343. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203874790>
2. HANDAYANI, R. *Students' Critical Thinking Skills in a Classroom Debate*. *LLT Journal A Journal on Language and Language Teaching*. October 2016 19(02):132-140 <http://dx.doi.org/10.24071/llt.2016.190208>
3. HENNESSEY, B. A., AMABILE, T. M. *Creativity*. *Annual Review of Psychology*, 2010, 61, 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
4. HIAM, A. *The Manager's Pocket Guide to Creativity*. Human Resource Development, 1998. 180 p. ISBN 0-87425-436-1.
5. MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R. *Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications*. In: *Psychological Inquiry*, 2004, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
6. ROBINSON, K. *Out of Our Minds: Learning to be Creative. Revised and Updated Edition*, Capstone Publishing Ltd., Chichester. 2 January 2012. Print ISBN: 9781907312472. Online ISBN: 9780857086549. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>

7. RUNCO, M. A., JAEGER, G. J. *The Standard Definition of Creativity*. *Creativity Research Journal*, 2012, 24 (1), 92-96. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
8. TORRANCE, E. P. *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Personnel Press. 1966.
9. КОСАРЕВА Д. С. Развитие креативного мышления на уроках иностранного языка в начальной школе // *Научные высказывания*. 2024. №1(48). С. 26-29. https://nvjournal.ru/article/Razvitie_kreativnogo_myshlenija_na_urokah_inostrannogo_jazyka_v_nachalnoj_shkole
10. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources-and-publications/publications/program-of-research-2017-2020/>
11. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-ro>
12. https://mec.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed_6630a85a97a2e.pdf

N. B.: This article is made within the subprogram „Theory and Methodology of Continuous and Cyclical Monitoring and Development of School Curriculum”, cod 011401.

Data about the author:

Svetlana TOLSTAIA, PhD, Professor universitar, Moldova State University.

ORCID: 0000-0002-0985-6142

E-mail: tolstaiasv@gmail.com

Presented: 28.02.2025

CZU: 159.913:316.723

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_33](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_33)

PARTICULARITĂȚI PSIHOSOCIALE ALE SUBCULTURII FURRY: SINTEZE TEORETICE

Cristina DOLINSCHI,

Universitatea de Stat din Moldova

Într-o societate tot mai diversificată din punct de vedere cultural și identitar, subcultura furry devine un subiect relevant pentru înțelegerea noilor forme de expresie personală, apartenență socială și impact psihologic, reflectând nevoia indivizilor de a explora identități alternative într-un mediu sigur și acceptant. Subcultura furry reunește persoane pasionate de personaje antropomorfe, manifestându-se prin artă, roluri identitare (fursonas) și interacțiuni sociale specifice. Percepțiile externe asupra fenomenului variază, existând atât curiozitate, cât și stereotipuri negative care pot afecta modul în care furries se auto-percep și sunt tratați social. Studiile arată că această comunitate funcționează ca un factor de protecție pentru indivizii marginalizați, facilitând conexiuni autentice. Acest articol analizează particularitățile psihosociale ale subculturii furry, evidențiind impactul asupra identității, relațiilor sociale și bunăstării mentale a membrilor săi.

Cuvinte-cheie: subcultură, furry, fursonas, stereotipuri, identitate, sănătate mentală, antropomorfism, zoomorfism.

PSYCHOSOCIAL PARTICULARITIES OF THE FURRY SUBCULTURE: THEORETICAL SYNTHESIS

In an increasingly diverse society, both culturally and in terms of identity, the furry subculture has become a relevant topic for understanding new forms of personal expression, social belonging, and psychological impact. It reflects individuals' need to explore alternative identities in a safe and accepting environment. The furry subculture brings together people passionate about anthropomorphic characters, manifesting through art, identity roles (fursonas), and specific social interactions. External perceptions of the phenomenon vary, with both curiosity and negative stereotypes influencing how furries perceive themselves and are treated socially. Studies show that this community functions as a protective factor for marginalized individuals, fostering authentic connections. This article examines the psychosocial particularities of the furry subculture, highlighting its impact on identity, social relationships, and the mental well-being of its members.

Keywords: subculture, furry, fursonas, stereotypes, identity, mental health, anthropomorphism, zoomorphism.

Introducere

Antropomorfismul și zoomorfismul sunt concepte fundamentale în înțelegerea modului în care oamenii percep și interacționează cu lumea din jurul lor. Antropomorfismul, definit ca tendința de a atribui trăsături umane entităților non-umane, a fost intens studiat în literatura internațională. Pe de altă parte, zoomorfismul, care implică atribuirea trăsăturilor animale ființelor umane sau obiectelor, a primit considerabil mai puțină atenție în cercetarea psihologică globală și, cu atât mai mult, în cea din spațiul românesc. În literatura științifică din România și Republica Moldova, studiile asupra antropomorfismului sunt limitate, fiind întâlnite mai ales în domeniul psihologiei sociale și al studiilor culturale, în timp ce zoomorfismul apare sporadic, în special în analiza folclorului și a mitologiei. Această lacună sugerează o oportunitate pentru cercetători de a investiga mai profund modul în care aceste fenomene influențează percepțiile și comportamentele în diferite contexte socio-culturale. Inițial, subcultura furry a început ca o ramură mică între comunitatea Science Fiction și comunitățile de benzi desenate underground în anii 1970 și, între timp, a crescut prin intermediul Internetului într-o comunitate mare și prietenoasă, cu 1,4-2,8 milioane de membri furry la nivel mondial [10]. Totodată, în spațiul românesc sunt atestate manifestări ale fenomenului furry la copii și adolescenți, cu repercursiuni negative în contextul procesului educațional.

Delimitări conceptuale

Subcultura furry reprezintă un fenomen psihosocial care necesită o abordare interdisciplinară prin natura sa, deoarece implică diverse domenii de studiu care aduc perspective complementare înțelegerii particularităților membrilor subculturii, precum și a dinamicii relaționale din cadrul acestor grupuri. Cel mai vast proiect de cercetare interdisciplinară în acest sens este International Anthropomorphic Research Project (IARP) care studiază subcultura furry dintr-o perspectivă științifică. Acest proiect a fost inițiat de un grup de cercetători în domeniul psihologiei și sociologiei pentru a înțelege mai bine caracteristicile, motivațiile și impactul social și psihologic al apartenenței la comunitatea furry: Plante C., Reysen S., Gerasi K, Roberts S. [23]. Prin urmare, IARP definește subcultura furry ca o comunitate diversă de fani, artiști, scriitori, gameri și jucători de rol, care își creează un personaj animal antropomorfizat (fursona) cu care se identifică și care poate funcționa ca un avatar în cadrul comunității. Mai mult decât atât, unii membri se reprezintă ca animale antropomorfe în comunități online, precum Second Life. Și Austin J. menționează că fursona reprezintă o versiune umanizată a unui animal (de exemplu, un lup, o vulpe sau o pisică), fiind adesea exprimată prin artă, povești sau purtarea de costume care seamănă cu animale antropomorfe [1]. Aceste costume pot fi integrale sau pot conține doar unele elemente și accesorii: de exemplu, urechi, coadă, labe.

Deseori subcultura furry poate fi confundată cu alte comunități creative, datorită faptului că există mai multe subculturi care se bazează pe identități fictive, animale antropomorfe sau alte forme de autoexprimare, cu interese comune și implicații în transformarea identității. În figura 1 prezentăm câteva subculturi asemănătoare cu subcultura furry.

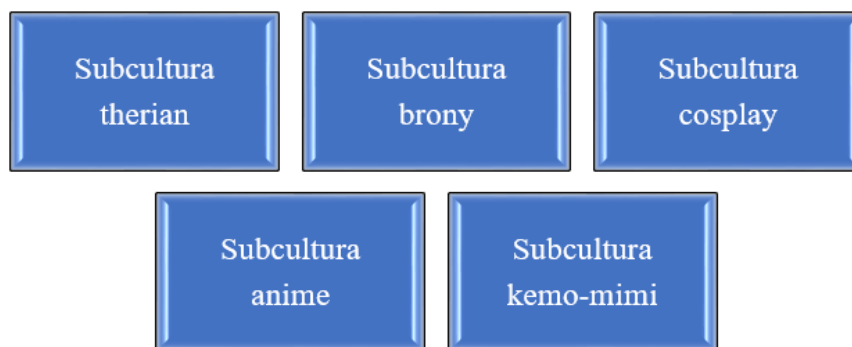


Figura 1. Subculturi asemănătoare cu subcultura furry

În cele ce urmează vom trasa câteva asemănări și deosebiri între subcultura furry și alte subculturi menționate în Figura 1.

Therianismul este o subcultură în care oamenii simt o conexiune profundă cu anumite specii de animale, bazându-se pe ideea că individul are o legătură spirituală sau metafizică cu un anumit animal. Aceasta poate include identificarea cu specii precum pisici, lupi, urși sau altele [5]. Spre deosebire de furries, care își creează fursonas cu trăsături umane, therianii se simt mai mult conectați la animalele în forma lor pură, fără antropomorfizare.

Bronies sunt fani ai serialului de desene animate „My Little Pony: Friendship is Magic” și se identifică cu personajele din acest univers imaginar [3]. Deși subcultura brony se centrează pe acest univers, are asemănări cu subcultura furry prin faptul că membrii săi își creează și adoptă identități sau personaje proprii, care pot fi fie animale, fie creaturi fantastice. De asemenea, atât în subcultura furry, cât și brony sunt predominant membri de sex masculin, care participă la diverse convenții, fiind activi în comunități online.

Cosplay-ul este o subcultură în care membrii creează costume pentru a întruchipa personaje din filme, jocuri video, anime sau benzi desenate. Deși nu se concentrează în mod special pe animale antropomorfe, mulți cosplayeri aleg să joace personaje care sunt fantezii sau creaturi cu trăsături animale [22]. Cosplay și furry au asemănări semnificative, ambele implicând procesul de a deveni altcineva prin intermediul costumelor și al performanței. De asemenea, la convențiile de cosplay pot fi întâlnite persoane care poartă costume de animale, un comportament similar celui întâlnit în subcultura furry.

Deși subcultura anime este mult mai largă și cuprinde o gamă largă de interese și personaje, există multe

elemente care se intersectează cu subcultura furry. În anumite anime personaje de animale sau antropomorfe sunt extrem de populare, iar fanii acestora pot crea povești și chiar fursonas inspirate din aceste universuri.

Kemo-mimi (care înseamnă „urechi de animal” în japoneză) este o subcultură în care oamenii adoptă trăsături de animale, cum ar fi urechi, cozi sau alte caracteristici, dar păstrând în continuare un aspect uman [19]. Aceasta este adesea întâlnită în anime, dar și în viața reală, unde anumite persoane pot purta accesorii sau se pot îmbrăca astfel pentru a exprima o parte a identității lor. Aceasta este similară cu subcultura furry, în sensul că se referă la o legătură între oameni și animale, dar fără a implica întotdeauna o identitate completă de animal antropomorf.

Confuzii de delimitare conceptuală s-au creat și între noțiunile subcultura furry și cvadrupeidienii. Cvadrupeidienii se află la intersecția dintre subcultura furry și alte fenomene identitare, dar nu sunt neapărat o subcultură complet separată. Mulți cvadrupeideni fac parte din comunitatea furry, deoarece împărtășesc interesul pentru personajele antropomorfe și își construiesc identități alternative fursonas. Unii se identifică drept furries și consideră deplasarea cvadrupeidă ca o extensie a expresiei lor identitare în cadrul comunității. Pe de altă parte, există cvadrupeideni care nu se identifică drept furry și nu sunt interesați de arta sau aspectele culturale ale subculturii furry. Pentru ei, mersul în patru labe este o experiență senzorială, kinestezică sau o formă de explorare identitară, apropiindu-se uneori mai mult de comunități precum therian.

Teorii explicative ale afiliației la subcultura furry

Există mai multe teorii care pot explica tendința persoanelor de a face parte din subcultura furry. *Teoria distinctivității optime*, propusă de Brewer (1991), sugerează că indivizii caută să echilibreze nevoia de a aparține unui grup social cu dorința de a se diferenția de alții [9]. Această teorie poate fi aplicată pentru a înțelege fenomenul subculturii furry în sensul în care membrii acestei comunități caută un echilibru între integrarea într-un grup cu interese și valori comune și menținerea unei identități unice față de restul societății. Prin urmare, membrii acestei subculturi își satisfac dorința de apartenență la un grup prin evidențierea pasiunii comune pentru animalele antropomorfe, în același timp diferențiindu-se prin crearea personajelor unice care reflectă trăsături distincte ale identității lor.

Teoria „eu”-lui oglindit, propusă de Charles Cooley în 1902, sugerează că modul în care ne percepem pe noi înșine este influențat de modul în care credem că ceilalți ne percep [17, p. 110]. Potrivit acestei teorii, identitatea individului se formează și se dezvoltă prin intermediul interacțiunilor sociale și prin feedback-ul primit din partea celor din jur. În subcultura furry, membrii își creează fursonas, identități antropomorfe care reflectă adesea trăsături ale personalității lor, dorințele sau idealurile sale. Aceste fursonas sunt, în esență, o formă de „oglundire” a eului. Modul în care acești membri sunt percepuți de ceilalți membri ai comunității poate influența dezvoltarea și adaptarea fursonelor lor. De exemplu, dacă un membru primește feedback pozitiv din partea altora pentru fursona sa, acea persoană poate ajunge să o adopte mai mult, poate să o perfecționeze sau să o modifice în funcție de reacțiile primite. Teoria eului oglindit sugerează că și percepțiile externe grupului, nu doar cele interne, joacă un rol crucial în definirea identității. În cazul furries, stigmatizarea sau heterostereotipurile despre această subcultură pot afecta modul în care membrii se văd pe ei înșiși. De exemplu, în fața unei percepții negative din partea societății largi, un membru al comunității furry ar putea resimți o scădere a stimei de sine sau chiar o reafirmare a identității lor în cadrul grupului, ca formă de protecție împotriva stigmatizării.

Conform teoriei, reflexia socială influențează profund autodefinirea individului. În cadrul subculturii furry, membrii își formează un „eu oglindit” prin relațiile și interacțiunile cu ceilalți furries. Dacă un individ este acceptat și apreciat în cadrul comunității pentru ceea ce reprezintă (atât în ceea ce privește fursona, cât și comportamentele sociale), acest lucru poate întări sentimentul de validare și apartenență.

Teoria autodeterminării, propusă de Deci și Ryan (1985) reprezintă o teorie motivațională, „afirmând că ființa umană posedă o tendință spre autoafirmare/actualizarea de sine, dar ea nu neglijează influența mediului în dezvoltarea personalității” [12, p. 48]. Această teorie sugerează că oamenii au trei nevoi fundamentale care trebuie îndeplinite pentru a se simți motivați și a experimenta bunăstare psihologică: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de conectare.

Aplicată subculturii furry, teoria poate explica cum participarea în această comunitate oferă satisfacție acestor nevoi. Membrii furry își pot crea fursonas (care reflectă dorința de autonomie), pot experimenta un sentiment de competență în a-și exprima creativitatea și pot înființa legături sociale autentice în cadrul comunității. Astfel, acest grup oferă un mediu propice pentru autoexprimare și satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale.

Teoria identității sociale, propusă de Henri Tajfel și John Turner (1979), sugerează că identitatea unui individ este parțial determinată de apartenența la grupuri sociale [18]. Aceasta poate explica fenomenul furry prin faptul că indivizii se identifică cu grupuri specifice (în acest caz, comunitatea furry) pentru a întări sentimentul de apartenență și pentru a-și construi identitatea. Membrii comunității furry sunt motivați să își creeze fursonas și să participe activ în cadrul grupului pentru a întări aceste legături și pentru a-și defini identitatea în raport cu restul societății.

Aceste teorii oferă perspective diferite și complementare pentru a înțelege subcultura furry, subliniind faptul că identificarea cu această subkultură și implicarea în comunitatea furry poate fi văzută ca o formă de autoexprimare, căutare a apartenenței sociale, explorare a identității și protecție împotriva stigmatizării. De asemenea, acest grup poate oferi un mediu de sprijin și validare în care indivizii pot experimenta o identitate socială mai autentică și mai satisfăcătoare.

Sunt interesante și cercetările bazate pe identitatea membrilor subculturii furry și a trăsăturilor de personalitate ale acestora. Aceste cercetări au fost inițiate în baza cercetărilor anterioare bazate pe dihotomie: în timp ce cercetătorii din domeniul personalității consideră că aceasta rămâne relativ constantă pe parcursul vieții și în diferite contexte [2, 11], cercetările din domeniul identității sociale sugerează că personalitatea poate varia în funcție de care identitate este mai relevantă într-un anumit moment [14, 15, 21].

În subcultura furry, identitatea furry și identitatea non-furry se referă la două aspecte diferite ale sinelui unei persoane:

- *Identitatea furry* este modul în care un individ se percepe și se exprimă în cadrul comunității furry, adesea prin intermediul unei fursona. Aceasta poate include trăsături de personalitate, trăsături fizice imaginare, comportamente și chiar un sentiment profund de conexiune cu acest alter ego. Pentru mulți furries, fursona este o versiune idealizată a sinelui, care poate fi mai extrovertită, mai încrezătoare sau mai expresivă decât identitatea lor cotidiană.

- *Identitatea non-furry* se referă la identitatea personală a individului în viața de zi cu zi, în afara subculturii furry. Este felul în care o persoană se vede și se comportă în contexte sociale obișnuite, cum ar fi familia, locul de muncă sau școala. Această identitate nu implică neapărat elementele legate de fursona sau de expresia furry.

Prin urmare, cercetătorii și-au propus să analizeze diferențele de personalitate dintre identitatea personală și identitatea furry a celor care fac parte din comunitatea dată. Într-un studiu realizat de către Reysen S. participanții au evaluat identitatea lor furry mult mai înalt decât identitatea personală la toate dimensiunile de personalitate analizate. Creșterea cea mai mare a fost observată la extraversiune, care sugerează că fursonas reprezintă versiuni idealizate ale sinelui. De asemenea, furries au arătat creșteri semnificative și în alte dimensiuni ale personalității: amabilitate, conștiinciozitate, stabilitate emoțională și deschidere [16]. Astfel, unii membri ai comunității se simt mai liberi și mai autentici atunci când interacționează prin identitatea lor furry, ceea ce poate duce la schimbări observabile în trăsăturile de personalitate.

Stereotipuri și aspecte ale sănătății mentale asociate subculturii furry

Conform lui Gurley G. stereotipul asociat persoanelor care se identifică drept furries sugerează că acestea sunt preponderent de sex masculin, manifestă un interes crescut pentru desenele animate în copilărie și au o afinitate pentru genul science-fiction. De asemenea, stereotipul presupune o incidență ridicată a orientării homosexuale în rândul acestui grup, precum și anumite trăsături fizice specifice, cum ar fi purtarea ochelarelor și prezența bărbii în cazul bărbaților. Din punct de vedere ocupațional, furries sunt adesea asociați cu domeniul științific sau cu industriile bazate pe tehnologia informației. În ceea ce privește preferințele legate de alegerea unui animal totemic, lupii și vulpile sunt cele mai frecvent întâlnite [7]. Aceste stereotipuri menționate de către Gurley G. au fost ulterior cercetate și de către Gerbasi K. [6]. Rezultatele la care a ajuns Gerbasi K. și colegii săi sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Stereotipurile cu privire la subcultura furry (rezultatele cercetării lui Gerbasi K.)

Stereotipul	Rezultatele obținute
Bărbații au o probabilitate mai mare decât femeile de a se identifica drept <i>furries</i> .	Consistent
<i>Furries</i> își amintesc că au apreciat desenele animate mai mult în copilărie decât alte persoane.	Consistent
<i>Furries</i> manifestă un interes mai ridicat pentru science-fiction comparativ cu alte persoane.	Consistent
Speciile animale cel mai frecvent asociate cu <i>furries</i> sunt lupii și vulpile.	Parțial consistent
Bărbații <i>furries</i> poartă mai des barbă și ochelari decât alți bărbați.	Inconsistent
<i>Furries</i> sunt angajați în domeniul informaticii sau al științelor.	Inconsistent
<i>Furries</i> poartă costume specifice (<i>fursuits</i>).	Inconsistent
O proporție semnificativă a bărbaților <i>furries</i> se identifică ca fiind homosexuali.	Inconsistent
<i>Furries</i> se consideră mai puțin de 100% umani.	Parțial consistent
<i>Furries</i> ar prefera să fie 0% umani, dacă ar fi posibil.	Parțial consistent
<i>Furries</i> sunt percepuți ca având comportamente specifice tulburărilor de personalitate.	Inconsistent
<i>Furries</i> dezvoltă conexiuni specifice cu specia lor simbolică, care prezintă paralele cu anumite aspecte ale tulburării identității de gen.	Parțial consistent

Percepțiile greșite despre subcultura furry se referă și la aspectele legate de sexualitate și motivațiile sexuale. În mass-media și cultura populară, *furries* au fost adesea portretizați ca fiind motivați în principal de interese sexuale [6, 13]. Aceste portretizări au contribuit la stereotipul conform căruia comunitatea furry este în mare parte condusă de dorința sexuală, deși această reprezentare nu captează în mod complet diversele motivații și interese ale celor implicați în subkultură. Mulți *furries* sunt atrași de comunitate pentru motive care nu au legătură cu atracția sexuală, cum ar fi exprimarea artistică, conexiunea socială și explorarea identității personale [4]. Studiul realizat de Hsu K. și Bailey J. aduce clarificări asupra acestei teme adesea distorsionate în media, evidențiind faptul că, deși motivația sexuală este prezentă în rândul unor membri ai comunității furry, aceasta nu este definitorie pentru întreaga subkultură. Mai specific, cercetătorii au ajuns la concluzia că majoritatea participanților (bărbați) au raportat identități non-heterosexuale (84%), iar 99% dintre aceștia au recunoscut o anumită motivație sexuală asociată cu apartenența la comunitatea furry. Unii *furries* pot experimenta excitație sexuală nu doar față de animale antropomorfe, ci și prin fantezia de a deveni astfel de creaturi. Totodată, mulți oameni se implică în comunitatea furry din alte motive, cum ar fi creativitatea artistică, socializarea și explorarea identitară, și nu dintr-o motivație sexuală [8].

În cadrul unui studiu extins, a fost realizată o comparație între membrii comunității furry, fanii anime și fanii sporturilor fantastice, folosind indicatori ai bunăstării psihologice, precum satisfacția față de viață, stima de sine și nivelul de depresie și anxietate [13, p. 685]. Rezultatele au arătat că nu există diferențe semnificative între *furries* și fanii sporturilor fantastice în ceea ce privește satisfacția față de viață și stima de sine, ambele grupuri având scoruri semnificativ mai mari decât fanii anime. Referitor la depresie și anxietate, nu au fost identificate diferențe semnificative între *furries* și fanii anime, însă ambele grupuri au raportat niveluri mai ridicate comparativ cu fanii sporturilor fantastice. Într-o altă cercetare realizată de către Simpson M. anxietatea era mai prevalentă în rândul *furries* decât depresia, aproape jumătate dintre participanți îndeplinind criteriile clinice pentru anxietate și aproximativ doi din cinci participanți îndeplinind criteriile diagnostice clinice pentru depresie [20]. De asemenea, stresul perceput a fost semnificativ mai ridicat în rândul *furries*, comparativ cu fanii anime și fanii sporturilor fantastice, între care nu s-au observat diferențe semnificative [13, p. 685]. Aceste manifestări negative pot fi asociate cu stigmatizarea și bullyingul față de membrii subculturii furry. Referitor la prevalența bullyingului mai mult de o treime dintre participanți au raportat că au fost hărțuiți sau discriminați din cauza identității lor de furry. De asemenea, puțin peste o treime dintre participanți au indicat că au fost subiectul unor comportamente de hărțuire sau că au fost făcuți să se simtă rușinați din cauza acestei identități. Cu toate acestea, peste jumătate dintre participanți au

raportat că nu au experimentat nicio formă de hărțuire sau bullying specific asociat cu apartenența la comunitatea furry [20]. Mock apud. Simpson M. a concluzionat că aproape jumătate dintre membrii comunității furry participanți la un sondaj credeau că majoritatea non-furries îi percepe negativ. În același context un alt studiu menționat de către Simpson M. a relevat că 40-45% dintre furries își ascund interesele furry de persoanele din familie, locul de muncă, școală și viața de zi cu zi [20]. Aceste date sugerează că, în ciuda faptului că o proporție semnificativă de membri ai comunității furry se confruntă cu discriminare și hărțuire, există și un număr semnificativ de furries care nu experimentează astfel de comportamente negative. Aceste diferențe pot fi explicate prin variabilitatea experiențelor individuale, care pot depinde de factori precum mediul social în care se află persoanele, gradul de deschidere al acestora față de identitatea furry și contextul în care interacționează cu alte grupuri.

Suicidul în rândul membrilor subculturii furry este un subiect sensibil și important, care a fost abordat în unele studii psihologice [20]. Furries sunt de aproximativ 1,5 ori mai predispuși la suicid decât membrii altor grupuri stigmatizate, ceea ce sugerează că aceștia sunt mult mai expuși riscului de a comite tentative de suicid comparativ cu alte grupuri marginalizate. De asemenea, în cercetarea realizată de Simpson M. este accentuată importanța sprijinului social din partea comunității furry și a familiilor, evidențiind efectele benefice asupra sănătății mentale, prin reducerea anxietății și protecția împotriva automutilării și suicidului [20]. În contextul acestor probleme cu care se confruntă subcultura furry am putea face referire și la alți factori protectivi. De exemplu, crearea unei identități pozitive prin fursona, deoarece fursonas permit indivizilor să-și exploreze și să-și exprime latura idealizată a sinelui, oferindu-le un sentiment de control și încredere în propria identitate. Mai mult decât atât, participarea la activitățile organizate de către comunitate ajută membrii acesteia să își elibereze emoțiile și să găsească un refugiu în fața dificultăților cu care se confruntă.

De asemenea, a fost cercetată bunăstarea psihologică la membrii subculturii furry, fanii anime și studenții de la colegiu pe toate cele 6 dimensiuni propuse de către Ryff (1989): autonomia, stăpânirea mediului, dezvoltarea personală, relațiile pozitive cu ceilalți, scopul în viață și auto-acceptarea. Furries au obținut scoruri peste media la toate dimensiunile, sugerând că, în general, aceștia au o bunăstare psihologică destul de favorabilă. La variabila „creștere personală și relații pozitive” au obținut scoruri semnificativ mai mari decât celelalte grupuri. De fapt, unul dintre cele mai surprinzătoare rezultate ale acestui studiu a fost că, pe multe dintre dimensiuni, rezultatele membrilor furry erau mai ridicate comparativ cu rezultatele obținute de către studenți [13, p. 687]. Aceste date pot fi explicate prin combinarea acestor factori, printre care menționăm: sentimentul puternic de apartenență și susținere socială în cadrul comunității furry, posibilitatea de explorare creativă a sinelui, precum și posibilitatea de evaziune și refugiu din stresul cotidian, dar cu implicații active prin participarea la diverse activități în subcultura dată.

În **concluzie**, subcultura furry reprezintă un fenomen complex, în care identitatea personală și socială se împletesc cu elemente de creativitate, autoexprimare și sprijin reciproc. Membrii acestei subculturi găsesc în comunitate o sursă de apartenență și înțelegere, protejându-se astfel de izolare și stres. Deși este adesea subiectul unor stereotipuri, cercetările sugerează că, în realitate, furries sunt motivați nu doar de interese sexuale, ci și de nevoia de conectare socială și explorare personală. Prin urmare, înțelegerea mai profundă a dinamicii acestei subculturi poate contribui la reducerea stigmatizării și la promovarea unui dialog mai deschis despre diversitatea identitară și nevoile psihologice ale indivizilor implicați.

Bibliografie:

1. AUSTIN, J. *Fan identities in furry fandom*. Bloomsbury Academic, 2021. 171 p. ISBN 978-1-5013-7543-9.
2. COSTA, P.; HERBST, J.; MCCRAE, R.; SIEGLER, I. *Personality at midlife: Stability, intrinsic maturation, and response to life events*. In: *Assessment*, 2000, vol. 7, pp. 365–378. ISSN 1552-3489.
3. EDWARDS, P.; CHADBORN, D.; PLANTE, C. *Meet the bronzies: the psychology of the adult my little pony fandom*. USA: McFarland, 2019. 303 p. ISBN 978-1476663715.
4. EVANS, K. *The Furry Sociological Survey*. Disponibil: <https://gwern.net/doc/psychology/2008-evans.pdf>. Accesat [07.02.2025]. 22 p.

5. GERBASI, K et al. *Furries, therians and otherkin, oh my! What do all those words mean, anyway?* In: *Furries among us 2: More essays on furries by furries*. Thurston Howl, 2017, pp.162-176. ISBN 978-1945-2471-18.
6. GERBASI, K.; PAOLONEB, N.; HIGNERB, J. et al. *Furries from A to Z (Anthropomorphism to Zoo-morphism)*. In: *Society and Animals*, 2008, no 16, pp. 197-222. Disponibil: <https://www.animalsandsociety.org/wp-content/uploads/2016/04/gerbasi.pdf>. Accesat [07.02.2025]. ISSN 1063-1119.
7. GURLEY, G. *Pleasures of the fur*. In: *Vanity Fair*, 2001, March, pp. 174-196. ISSN 0733-8899.
8. HSU, K.; BAILEY, J. *The „Furry” Phenomenon: Characterizing Sexual Orientation, Sexual Motivation, and Erotic Target Identity Inversions in Male Furries*. In: *Archives of Sexual Behaviour*, 2019, vol. 48, pp. 1349-1369. ISSN 1573-2800.
9. LEONARDELLI, G.; PICKETT, C.; BREWER, M. *Optimal distinctiveness theory: a framework for social identity, social cognition and intergroup relations*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 2010, vol. 43, pp. 63-113. ISSN 0065-2601.
10. MAO, Y. *Destigmatization in the Furry Fandom: A Case Study on the X University Self-organization in China*. In: *SSESD*, 2022, pp. 52–60. Disponibil: <https://www.atlantis-press.com/article/125977018.pdf> Accesat [07.02.2025].
11. MCCRAE, R.; COSTA, P.; PEDROSO DE LIMA, M. et al. *Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures*. In: *Developmental Psychology*, 1999, vol. 35, 466–477. ISSN 1939-0599.
12. ORNOVETCHII, T. *Rolul teoriei autodeterminării în domeniul educațional. În: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, USM, 10-11 noiembrie 2021, p. 47-49*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/47-49_21.pdf. Accesat [15.01.2025]
13. PLANTE, C. et al. *Furscience: A Decade of Psychological Research on the Furry Fandom*. USA: Texas, 2023. ISBN 978-0-9976288-3-8.
14. REYNOLDS, K.; BIZUMIC, B.; SUBASIC, E.; TURNER, J.; BRANSCOMBE, N.; MAVOR, K.; BATLHA, L. *Social identity and personality processes: Non-Aboriginal Australian identity and neuroticism*. In: *European Journal of Social Psychology*, 2012, vol. 42, pp. 252-262. ISSN 1099-0992.
15. REYNOLDS, K.; TURNER, J.; BRANSCOMBE, N.; MAVOR, K.; BIZUMIC, B.; SUBASIC, E. *Interactionism in personality and social psychology: An integrated approach to understanding the mind and behaviour*. In: *European Journal of Personality*, 2010, vol. 24, pp. 458-482. ISSN 1099-0984.
16. REYSEN, S. *A social identity perspective of personality differences between fan and non-fan identities*. In: *World Journal of Social Science Research*, 2015, vol. 2, no 1, pp. 91-103. ISSN 2332-5534.
17. ROȘCA, T. *Aspecte ale multidimensionalității identității sociale*. In: *Journal of Humanistic and Social Studies*, 2023, vol. 14, nr. 2(28), pp. 105-128. ISSN 2067-6557.
18. ROȘCA, T. *Dinamica componentelor identității sociale în psihologia modernă*. In: *Vector European*, 2019, nr. 1, pp. 127-133. ISSN 2345-1106.
19. SHIJO, R.; SAKURAI, S.; HIROTA, K.; NOJIMA, T. *Research on the emotions expressed by the posture of Kemo-mimi*. In: *VRST '22: Proceedings of the 28th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology*, Tsukuba Japan, 2022. Disponibil: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3562939.3565610>. Accesat [20.01.2025]. ISBN 978-1-4503-9889-3.
20. SIMPSON, M. *Risk and Protective Factors for Sadness in the Furry Community: An Exploration of Suicide, Anxiety and Depression Within the Furry Community*. Thesis. Disponibil: <https://researchcommons.waikato.ac.nz/server/api/core/bitstreams/7b630c2f-8139-4762-a71d-9620bcfa6228/content>. Accesat [07.02.2025].
21. TURNER, J.; ONORATO, R. *Social identity, personality, and the self-concept: A self-categorizing perspective*. In: Tyler T. & Kramer R. (Eds.), *The psychology of the social self*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, pp. 11-46. ISBN 978-0805828504.
22. YANG, Y. *The art worlds of gender performance: cosplay, embodiment and the collective accomplishment of gender*. In: *The Journal of Chinese Sociology*, 2022. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/361819715_The_art_worlds_of_gender_performance_cosplay_embodiment_and_the_collective_accomplishment_of_gender. Accesat [20.01.2025]. ISSN 2198-2635.
23. <https://furscience.com/we-are-scientists-studying-the-furry-fandom/>

Date despre autor:

Cristina DOLINSCHI, doctor în psihologie, lector universitar, Departamentul Psihologie, Facultatea Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0003-0038-1416

E-mail: dolinschicristina12@gmail.com

Prezentat: 27.02.2025

CZU: 159.9.072:[159.922.8:616.89]

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_34](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_34)

STUDIU APLICATIV AL DIMENSIUNILOR PSIHOLOGICE FUNCȚIONALE ÎN MANIFESTAREA COMPORTAMENTELOR ALIMENTARE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI

*Aura IACOBIN,**Universitatea de Stat din Moldova*

Studiul investighează conexiunile dintre dimensiunile psihologice (depresie, anxietate, stres, stimă de sine) și comportamentele alimentare ale adolescenților și tinerilor, folosind instrumente de psihodiagnostic validate. Obiectivele cercetării sunt multiple: analiza teoretică și empirică a factorilor psihologici implicați în comportamentele alimentare, identificarea tendințelor actuale în rândul adolescenților și tinerilor, precum și selectarea și validarea instrumentelor de evaluare psihologică adecvate. Metodologia folosită integrează analize teoretice și empirice, utilizând scale psihometrice precum DASS, EDDS, testul stimei de sine și testul atitudinilor față de alimentație și altele, combinate cu analize statistice și calitative pentru a oferi o înțelegere detaliată a subiectului.

Cuvinte-cheie: *depresie, anxietate, stres, stimă de sine, comportamente alimentare, psihodiagnostic, adolescenți, intervenție psihologică.*

APPLIED STUDY OF FUNCTIONAL PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS IN THE MANIFESTATION OF EATING BEHAVIORS IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

The study investigates the connections between psychological dimensions (depression, anxiety, stress, self-esteem) and eating behaviors in adolescents and young adults, using validated psychodiagnostic tools. The research objectives are multiple: theoretical and empirical analysis of the psychological factors involved in eating behaviors, identification of current trends among adolescents and young adults, as well as the selection and validation of appropriate psychological assessment tools. The methodology integrates both theoretical and empirical analyses, using psychometric scales such as DASS, EDDS, the self-esteem test, and the eating attitudes test, combined with statistical and qualitative analyses to provide a detailed understanding of the subject.

Keywords: *depression, anxiety, stress, self-esteem, eating behaviors, psychodiagnostics, adolescents, psychological intervention.*

Introducere

În literatura de specialitate, comportamentele alimentare sunt studiate dintr-o perspectivă multidimensională, având în vedere atât factorii biologici și fiziologici, cât și cei psihologici. Astfel, dimensiunile psihologice ale comportamentelor alimentare includ motivația alimentară, percepția corpului, factorii emoționali și cognitivi. Conform studiilor recente, adolescenții și tinerii care se confruntă cu stres psihologic sau care au o imagine corporală distorsionată pot dezvolta comportamente alimentare maladaptive [2]. De asemenea, cercetările sugerează că influențele mediului social, cum ar fi presiunea socială de a avea o anumită fizionomie, pot amplifica tendințele de alimentație dezechilibrată [3-4].

Metodele psihometrice pot evalua, printre altele, nivelul de stres psihologic, imaginea corporală, percepțiile și atitudinile față de alimentație, precum și gradul de influență al mediului social asupra comportamentului alimentar. Aceste informații sunt esențiale pentru a înțelege în profunzime cauzele comportamentelor alimentare și pentru a oferi o bază solidă în vederea dezvoltării unor intervenții eficiente.

Prin aplicarea metodelor psihometrice, cercetătorii și practicienii pot evalua nu doar intensitatea comportamentelor alimentare, ci și factorii psihologici care le stau la bază. De exemplu, chestionarele validate

pentru evaluarea imaginii corporale pot ajuta la identificarea adolescenților care au o percepție distorsionată despre propriul corp și care sunt mai susceptibili la dezvoltarea unor comportamente alimentare nesănătoase.

Descrierea metodelor psihometrice de evaluare a TCA

Tabelul 1. Criteriile de diagnostic DSM-V și ICD-10 al TCA

Tulburarea	DSM-V	ICD - 10
Anorexia nervoasă	- Restricție semnificativă a consumului alimentar, ceea ce duce la o greutate corporală mult sub nivelul minim normal. - Teama intensă de a câștiga în greutate sau de a deveni supraponderal. - Distorsiune semnificativă a imaginii corpului. - Femeile pot experimenta absența menstruației pentru cel puțin 3 cicluri menstruale consecutive.	- Restricție semnificativă a consumului alimentar și o pierdere semnificativă în greutate. - O preocupare excesivă pentru greutatea corporală și forma corpului. - Distorsiune a imaginii corpului, cu o evaluare excesivă a greutății și formei corpului. - Absența menstruației (în cazurile de anorexie severă).
Bulimia nervoasă	- Episoade recurente de alimentație excesivă (mai mult decât ar consuma majoritatea oamenilor în aceeași perioadă de timp). - Comportamente compensatorii recurente pentru a preveni câștigul în greutate (voma autoindusă, abuz de laxative etc.). - Comportamentele de alimentație excesivă și compensare se produc cel puțin o dată pe săptămână timp de 3 luni. - Autoevaluarea este influențată semnificativ de greutatea și forma corpului.	- Episoade de alimentație excesivă. - Comportamente de prevenire a câștigului în greutate (voma autoindusă, laxative, exercițiu excesiv etc.). - Frecvența episoadelor și a comportamentelor compensatorii. - Autoevaluare influențată de greutatea corporală și forma corpului.
Tulburarea de alimentație selectivă (ARFID)	- Alimentație semnificativ limitată din punct de vedere al tipurilor de alimente consumate. - Asociată cu o pierdere semnificativă în greutate, deficiențe nutriționale sau impact asupra funcționării zilnice. - Nu există dorință de a pierde în greutate și nu sunt comportamente de compensație (ex: voma autoindusă) [1].	- Consumul alimentar extrem de limitat. - Poate duce la deficiențe nutriționale, pierdere în greutate și dificultăți în activitățile zilnice. - Nu sunt comportamente de purging (voma, exercițiu excesiv) [4].

În concluzie, ambele sisteme de diagnostic — DSM-V și ICD-10 — recunosc tulburările de comportament alimentar ca afecțiuni serioase, dar există câteva diferențe importante între ele. DSM-V oferă criterii detaliate pentru fiecare tulburare în parte, fiind folosit predominant în practica psihiatrică și psihologică, iar ICD-10 este mai orientat spre clasificarea și codificarea afecțiunilor pentru scopuri de raportare internațională și statistică. Deși există o mare suprapunere între cele două, unele tulburări. În plus, DSM-V pune un accent mai mare pe aspectele psihologice ale tulburărilor de comportament alimentar, cum ar fi influența imaginii corpului asupra autoevaluării, în timp ce ICD-10 se concentrează mai mult pe simptomele clinice și pe impactul acestora asupra sănătății fizice.

Astfel, ambele sisteme sunt utile, dar pot fi complementare în diagnosticarea și tratamentul tulburărilor de comportament alimentar, fiecare având un scop specific în funcție de contextul în care sunt utilizate.

Diagnosticarea tulburărilor de comportament alimentar, o abordare multidimensională și integrată este esențială. Interviuurile clinice și evaluările psihometrice standardizate sunt esențiale pentru a obține un diagnostic corect, însă este important să fie combinate cu observația comportamentală și, dacă este necesar, cu

metodele de autoobservație. Testele proiective pot oferi informații valoroase despre conflictele interne ale pacientului, iar jurnalele alimentare pot ajuta la monitorizarea progresului în timp. Fiecare metodă de psihodiagnostic are avantajele și limitările sale, iar utilizarea lor complementară poate îmbunătăți semnificativ procesul de diagnostic și tratament al tulburărilor de comportament alimentar. Teste psihometrice utilizate în cercetare sunt următoarele:

1. Scalele de depresie anxietate și stres (DASS) - elaborate de Lovibond S.H. și Lovibond P.F. (1995) este un set de trei scale de autoevaluare, elaborate pentru a evalua stările emoționale negative din sfera depresiei, anxietății și a stresului. Testul a fost adaptat și standardizat în România. Principala funcție a testului este de a evalua severitatea simptomelor centrale ale depresie, anxietății și stres pot să manifeste și simptome suplimentare, care tind să fie comune pentru două sau toate cele trei condiții vizate, simptome cum ar fi: tulburări de somn sau de apetit și tulburări de natură sexuală. Capacitatea de discriminare între cele trei stări relaționate de depresie, anxietate și stress este utilă cercetătorilor care sunt preocupați de natură, etiologia și mecanismele tulburărilor emoționale. Testul este format din 21 afirmații forma scurtă rezultatele obținute se vor înmulți cu 2 pentru cele trei scale. Fiecare dintre cele trei scale DASS-21 conțin 7 afirmații, care sunt împărțite în subscale cu conținut similar.

Scala de depresie evaluează disforia, lipsa de speranță, devalorizarea vieții, deprecierea de sine, lipsa de interes.

Scala de anxietate evaluează excitația autonomă, efectele mușchilor scheletici, anxietate situațională și experiența subiectivă și afectări anxioase.

Scala de stres este sensibilă la nivelurile de excitație cronică nespecifică. Evaluează dificultățile de relaxare, excitație nervoasă și fiind ușor deranjat, agitat, iritabil, suprareactiv și nerăbdător.

2. Scala de diagnosticare a tulburărilor de alimentație (EDDS) este un chestionar auto-raportat cu 22 de articole care evaluează prezența a trei tulburări de alimentație; anorexie nervoasă, bulimie nervoasă și tulburări alimentare. A fost adaptat de Stice și Colab în 2000 din interviul psihiatric structurat validat: Examenul tulburărilor de alimentație (EDE) și modulul de tulburări de alimentație al interviului clinic structurat pentru DSM-IV. Chestionarul EDDS este utilizat pentru cercetători pentru a oferi unele remedii pentru cele trei tipuri de tulburări alimentare. Este mai eficient decât a avea un interviu, deoarece este mai ușor să obțineți un rezultat, de la un grup de participanți, cu chestionarul cu 22 de întrebări. A fi nevoit să interviezi fiecare participant este un mod mai greu și mai consumator de timp pentru a obține un rezultat. Acest chestionar este, de asemenea, util în scopuri de îngrijire primară/clinică pentru identificarea pacienților cu patologie alimentară.

3. Probă de evaluare a nivelului stimei de sine- Un chestionar personal pentru evaluarea atitudinilor de sine în rândul adolescenților a fost propus de Rosenberg în 1965. Chestionarul este format din 10 enunțuri, oferind patru opțiuni pentru răspunsuri („complet de acord”, „de acord”, „în dezacord”, „absolut în dezacord”) și poate fi utilizat în scopul diagnosticării exprese a atitudinii de sine. Scorul total al fiecărui subiect este calculat ca suma răspunsurilor pozitive („puternic de acord” – 2 puncte și „de acord” – 1 punct) pentru întrebări directe și răspunsuri negative pentru întrebări inversate („nu sunt de acord” – „-1” punct, „absolut nu sunt de acord) „-” – 2 ”puncte).

4. Testul atitudinilor față de alimentație- Testul de atitudini alimentare (EAT, EAT-26), creat de David Garner, este un chestionar auto-raportat standardizat de 26 de itemi, cu simptome și preocupări caracteristice tulburărilor alimentare. EAT este util în evaluarea „riscului tulburărilor alimentare” în liceu, facultate și alte probe de risc special, cum ar fi sportivii. EAT a fost extrem de eficient în depistarea anorexiei nervoase la multe populații. EAT-26 poate fi utilizat atât în condiții non-clinice, cât și clinice, care nu se concentrează în mod specific asupra tulburărilor alimentare. Poate fi administrat în grup sau individual de către profesioniștii din domeniul sănătății mintale, consilierii școlari, antrenorii, consilierii de tabără și alții cu interes în colectarea informațiilor pentru a determina dacă o persoană ar trebui să fie trimisă unui specialist pentru evaluarea unei tulburări alimentare. Este ideal pentru medii școlare, programe atletice, centre de fitness, clinici de infertilitate, practici pediatrie, medici de practică generală și secții de psihiatrie ambulatorie. EAT-26 utilizează o scară de șase puncte bazată pe cât de des se angajează individul în comportamente specifice. La întrebări se poate răspunde: Întotdeauna, De obicei,

Deseori, Uneori, Rar și Niciodată. Finalizarea EAT-26 produce un „indice de recomandare” bazat pe trei criterii: 1) scorul total bazat pe răspunsurile la întrebările EAT-26; 2) răspunsuri la întrebările comportamentale legate de simptomele alimentare și pierderea în greutate și 3) indicele de masă corporală (IMC) al individului calculat din înălțimea și greutatea lor.

5. PSQ – Chestionarul de Stres Perceput a fost dezvoltat de **Levenstein et al.** (1993) pentru a evalua stresul perceput într-un mod ușor de utilizat și standardizat, este un instrument utilizat pentru a evalua nivelul de stres perceput de o persoană într-o perioadă specifică de timp, de obicei în ultimele 30 de zile. Chestionarul este folosit frecvent în cercetări psihologice și clinice pentru a înțelege modul în care indivizii percep stresul și impactul acestuia asupra sănătății lor mentale și fizice.

Componentele chestionarului:

- **PSQ** cuprinde itemi care vizează diferite aspecte ale stresului, precum:
 - **Stresul mental** (ex. „Cât de mult v-ați simțit copleșit de cerințele vieții?”);
 - **Stresul fizic** (ex. „Cât de mult v-ați simțit tensionat sau nervos?”);
 - **Stresul relațional** (ex. „Cât de mult v-ați simțit neînțeleș de ceilalți?”).
- Fiecare item este evaluat pe o scală, de exemplu, de la „niciodată” la „foarte des”.

6. Inventar scurt de anxietate de sănătate (SHAI) – dezvoltat de Salkovskis et al. în 2002, este utilizat pentru a evalua nivelul de anxietate legată de sănătate al unei persoane, oferind informații despre preocuparea excesivă față de propria sănătate, interpretarea exagerată a simptomelor fizice și frica de a dezvolta boli grave.

SHAI constă într-un set de **18 itemi** care măsoară diferite aspecte ale anxietății legate de sănătate, cum ar fi:

- Preocuparea constantă față de starea de sănătate.
- Interpretarea negativă a simptomelor minore.
- Frica de a dezvolta boli grave, chiar și atunci când nu există dovezi medicale în acest sens.

Datorită celor 18 itemi, acesta oferă o evaluare rapidă și completă a nivelului de anxietate legată de sănătate, fiind utilizat atât în cercetare, cât și în practica clinică. Este deosebit de util în diagnosticul tulburării de anxietate legată de sănătate și pentru evaluarea progresului în tratamentele pentru această condiție.

Concluzii generale

Studiul prezentat se concentrează pe interacțiunea dintre dimensiunile psihologice (depresie, anxietate, stres, stimă de sine) și comportamentele alimentare la adolescenți și tineri, folosind instrumente psihodiagnostice validate pentru a evalua aceste relații. Utilizarea instrumentelor psihodiagnostice validate, cum sunt scalele DASS pentru depresie, anxietate și stres, chestionarele pentru evaluarea tulburărilor alimentare (EDDS), testele de atitudini alimentare (EAT-26) și alte instrumente, poate oferi o înțelegere detaliată a relațiilor dintre factorii psihologici și comportamentele alimentare. Aceste instrumente sunt esențiale pentru identificarea timpurie a riscurilor și pentru intervențiile eficiente în rândul tinerilor. Atât DSM-V, cât și ICD-10 sunt utile în diagnosticarea tulburărilor de comportament alimentar, însă DSM-V pune un accent mai mare pe factorii psihologici, în timp ce ICD-10 se concentrează pe simptomele fizice. O abordare integrată, care să combine diagnosticul clinic cu evaluările psihometrice și observațiile comportamentale, este esențială pentru un tratament eficient. Instrumentele psihodiagnostice discutate în studiu sunt valoroase nu doar pentru cercetare, dar și pentru intervenția în contextul educațional și psihologic. Acestea pot fi folosite pentru a evalua riscurile tulburărilor alimentare și pentru a sprijini procesul de diagnostic și tratament în mediul clinic, educațional și chiar sportiv. În concluzie, studiul subliniază complexitatea interacțiunii dintre factorii psihologici și comportamentele alimentare și oferă recomandări clare pentru utilizarea metodelor de evaluare psihologică și pentru implementarea intervențiilor terapeutice pentru a sprijini adolescenții și tinerii în gestionarea sănătății lor mentale și alimentare.

Bibliografie:

1. *Asociația Americană de Psihiatrie. Manual de diagnostic și statistică al tulburărilor mintale, ediția a cincea (DSM-5)*. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

2. FULKERSON, J. A., NEUMARK-SZTAINER, D., Story, M., *Family Meals and Adolescents: The Relationship Between Family Meal Frequency and Adolescent Psychosocial Well-Being. Journal of the American Dietetic Association*, 115(2) 2015, 145-150.
3. GRABE, S., WARD, L. M., & Hyde, J. S. *The Role of the Media in Body Image Concerns Among Women: A Meta-Analysis of Experimental and Correlational Studies. Psychological Bulletin*, 134(3), 2008, 460-476.
4. *Organizația Mondială a Sănătății. Clasificarea internațională a bolilor*; ediția a 10-a (ICD-10). Geneva: Organizația Mondială a Sănătății, 1992.
5. STICE, E., SHAW, H. *Eating Disorder Prevention: A Meta-Analytic Review. Psychological Bulletin*, 128(3), 2002, 510-518.

Date despre autor:

Aura IACOBIN, doctorandă, Școala Doctorală de Științe Sociale, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0001-8903-1695

E-mail: mutrucaura35@gmail.com

Prezentat: 28.02.2025

DINAMICA PARENTALITĂȚII ÎN CONTEXTUL PATOLOGIEI NARCISICE

Ion CAȘCAVAL,

Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol este explorată relația dintre patologia narcisică și parentalitate, fiind evidențiat impactul profund al narcisismului parental asupra dezvoltării emoționale și psihologice a copilului. Analizând teoriile clasice formulate de O. Kernberg, H. Kohut, P. Racamier și H. Searles, alături de cercetări empirice recente, lucrarea clarifică diferențele dintre narcisismul grandios și narcisismul vulnerabil și modul în care aceste structuri de personalitate influențează stilurile parentale. Sunt abordate, de asemenea, mecanismele prin care copiii părinților narcisici pot dezvolta strategii de conformare excesivă sau, dimpotrivă, trăsături narcisice proprii. În articol sunt analizate efectele acestor dinamici asupra stimei de sine, atașamentului și reglării emoționale la copii, fiind subliniate riscurile pe termen lung precum anxietatea, depresia și dificultățile de relaționare.

Cuvinte-cheie: *narcisism, patologie, parentalitate, copil, identitate, psihanaliză, personalitate.*

THE DYNAMICS OF PARENTING IN THE CONTEXT OF NARCISSISTIC PATHOLOGY

This article explores the relationship between narcissistic pathology and parenting, highlighting the profound impact of parental narcissism on children's emotional and psychological development. Analyzing the classic theories formulated by O. Kernberg, H. Kohut, P. Racamier, and H. Searles, along with recent empirical research, the paper clarifies the differences between grandiose and vulnerable narcissism and how these personality structures influence parenting styles. Additionally, the mechanisms through which children of narcissistic parents may develop excessive conformity strategies or, conversely, narcissistic traits. The article also analyzes the effects of these dynamics on self-esteem, attachment, and emotional regulation in children, emphasizing long-term risks such as anxiety, depression, and relational difficulties.

Keywords: *narcissism, pathology, parenting, child, identity, psychoanalysis, personality.*

Introducere

Într-o societate marcată de schimbări rapide și de o accentuare a individualismului, relațiile interpersonale sunt din ce în ce mai influențate de mecanisme narcisice. Numeroși cercetători au evidențiat faptul că valorile dominante ale epocii contemporane – succesul personal, competitivitatea acerbă și imaginea de sine – contribuie la creșterea prevalenței trăsăturilor narcisice în rândul indivizilor. Acest fenomen, descris de J. M. Twenge și W. K. Campbell drept o „epidemie de narcisism” [1], nu se limitează doar la sfera dezvoltării personale, ci are implicații semnificative asupra dinamicii familiale și, implicit, asupra modului în care părinții își exercită rolul în raport cu copiii lor. Mai mult, studiile recente indică o creștere a utilizării unui limbaj centrat pe sine în literatura contemporană, cinematografie, muzică și mass-media [2, 3, 4, 5]. Aceste tendințe marchează parcursul de individuare a individului, copiii și adolescenții fiind vizați în primul rând, dat fiind vulnerabilitatea narcisică specifică acestor perioade de vârstă. În acest context, relația părinte-copil absoarbe trăsăturile culturale ale epocii, iar specialiștilor din domeniul psihologiei le revine sarcina de a asista familia și copilul și de clarifica vulnerabilitățile și resursele narcisice ale comunicării părinte-copil.

Perspective psihanalitice paradigmatică asupra narcisismului și parentalității

Psihiatrul și psihanalistul Glen O. Gabbard evidențiază dificultatea de a distinge între narcisismul sănătos și cel patologic într-o cultură axată pe competiție, succes și consum, unde trăsăturile narcisice sunt adesea valorizate și recompensate. În acest context, exploatarea interpersonală, un criteriu central al tul-

burării narcisice, poate fi percepută ca o strategie adaptativă, ceea ce complică delimitarea între adaptarea culturală și patologia narcisică. Gabbard subliniază că un indicator clar al narcisismului patologic este calitatea relațiilor interpersonale, unde lipsa empatiei și tendința de a trata oamenii ca simple instrumente devin evidente [6, 7].

Această viziune este susținută și de analiza istoricului C. Lasch, care, în lucrarea „*The Culture of Narcissism*” (1979), argumentează că societatea contemporană promovează un individualism exacerbat, în care relațiile devin superficiale, iar recunoașterea socială este căutată compulsiv ca sursă de validare a sinelui [8]. În acest climat, părinții pot ajunge să își perceapă copiii mai degrabă ca pe o extensie a propriei imagini sociale decât ca indivizi autonomi, proiectând asupra lor propriile ambiții și nevoi nesatisfăcute. Astfel, afecțiunea parentală devine condiționată de performanță, iar relația părinte-copil este modelată de o dinamică narcisică, în care valoarea personală este definită prin succes exterior și aprobare socială, în detrimentul autenticității emoționale.

Perspectivile asupra narcisismului sunt aprofundate de L. Sperry și M. Shoshani, care identifică un continuum al personalității narcisice, variind de la un stil sănătos la o tulburare patologică [9, 10]. Narcisismul sănătos, esențial pentru dezvoltarea identității și stimei de sine, este caracterizat prin sensibilitate emoțională moderată la critici, abilități interpersonale perspicace, încredere în sine fundamentată pe realizări reale, fără așteptări nejustificate de privilegii.

În literatura de specialitate, narcisismul este analizat prin două abordări majore, fundamentate pe teoriile psihanaliștilor O. Kernberg și H. Kohut. Aceste perspective oferă cadre complementare pentru înțelegerea etiologiei și fenomenologiei narcisismului, având implicații directe asupra relațiilor interpersonale și, implicit, asupra dinamicii parentale. Conform observațiilor lui G. Gabbard și G. Russel, O. Kernberg descrie personalitatea narcisică ca fiind grandioasă și omnipotentă, în timp ce H. Kohut accentuează dimensiunea sa vulnerabilă, depresivă și hipervigilentă [6, 11]. Această distincție este esențială, deoarece subliniază complexitatea și diversitatea narcisismului, demonstrând că acesta nu este un construct unitar, ci un spectru de trăsături care pot varia în funcție de dezvoltarea individuală și de experiențele timpurii.

O. Kernberg abordează narcisismul ca o patologie severă, caracterizată prin mecanisme defensive rigide și tendințe agresive. Personalitatea narcisică patologică, în viziunea sa, este marcată de o imagine de sine exagerată, care reprimă aspectele negative ale sinelui, distorsionează realitatea și creează o nevoie constantă de validare externă. Printre trăsăturile definitorii, O. Kernberg menționează aroganța, egocentrismul, tendințele exploatare, dorința de a fi permanent în centrul atenției și relațiile oscilante între idealizare și devalorizare [12, 13]. Aplicată în context parental, această teorie explică stilul relațional haotic al părinților narcisici, care oscilează între idealizare și dispreț față de propriii copii. Părintele poate proiecta asupra copilului o imagine grandioasă, tratându-l ca pe o extensie a propriei persoane și așteptând de la el perfecțiune și succes, dar, în același timp, poate deveni devalorizant și critic, atunci când copilul nu corespunde idealurilor sale.

În completarea acestor perspective, psihanalistul francez Paul-Claude Racamier introduce conceptul de perversiune narcisică, considerat una dintre cele mai grave forme ale narcisismului. P.C. Racamier descrie perversul narcisic ca pe un individ care exploatează și manipulează relațiile interpersonale pentru a evita confruntarea cu propriile conflicte interne și vulnerabilități. Acesta utilizează diverse strategii pentru a submina capacitatea celorlalți de a gândi critic și de a fi autonomi psihoemoțional. Nevoia sa fundamentală este de a evita conflictele interioare, în special cele legate de doliu, iar pentru a realiza acest lucru, își construiește și menține o imagine de sine artificială, tratându-i pe ceilalți ca pe simple instrumente de validare [14].

Mecanismele de apărare utilizate de perversul narcisic, așa cum sunt descrise de J. C. Bouchoux, joacă un rol esențial în menținerea distorsiunii realității și în reglarea disfuncțională a conflictelor psihice [15]. Vom descrie aceste mecanisme de apărare în contextul relației părinte-copil:

- Negarea – permite părinților narcisici să refuze realitatea, atât cea exterioară, cât și cea interioară, evitând astfel confruntarea cu propriile vulnerabilități. În relația cu copilul, acest mecanism face ca părintele să minimizeze sau să nege impactul negativ al comportamentului său.

- Clivajul – constă în divizarea rigidă a realității în extreme, ceea ce determină părintele să își mențină o imagine de sine idealizată și să proiecteze asupra copilului aspectele negative. Astfel, copilul poate idealizat într-un moment și devalorizat în următorul, fiind transformat într-un recipient al frustrărilor părintelui.

- Punerea în act (acting-out) – implică acțiuni impulsive prin care părintele evită reflecția asupra propriilor conflicte interne. În interacțiunea cu copilul, acest mecanism poate lua forma unor izbucniri agresive, manipulări emoționale sau schimbări bruște de atitudine, generând un mediu instabil și imprevizibil.

- Identificarea proiectivă – presupune proiecția trăsăturilor inacceptabile asupra copilului, determinându-l să interiorizeze roluri impuse și să-și construiască o identitate falsă. Această dinamică îl poate face să se perceapă ca fiind defectuos, insuficient sau vinovat, afectându-i dezvoltarea stimei de sine și capacitatea de autonomie emoțională.

Psihiatrul și psihanalistul american H. Searles, în articolul său „*The Effort to Drive the Other Person Crazy – An Element in the Aetiology and Psychotherapy of Schizophrenia*” (1959), aprofundează analiza proceselor de manipulare psihologică și evidențiază modul în care acestea pot duce la o dezorganizare severă a psihicului. El identifică mai multe strategii specifice utilizate în acest tip de manipulare psihologică, fiecare având implicații profunde asupra dezvoltării copilului [16]:

- Interpretarea sadică – persoana aflată într-o poziție de influență subminează constant percepțiile celuilalt, evidențiind contradicțiile și aspectele refutate ale personalității acestuia. Această strategie amplifică anxietatea și insecuritatea emoțională, determinând copilul să își piardă încrederea în propriile gânduri și emoții.

- Comportament seductiv exagerat – creează o dependență afectivă intensă, alternând între manifestări de afecțiune extremă și retragere emoțională bruscă. În relația părinte-copil, această dinamică generează o dilemă internă puternică între nevoia de autonomie și frica de abandon, conducând la o hipersensibilitate emoțională.

- Stimulare și frustrare simultană – implică oferirea unui sprijin aparent, concomitent cu crearea de obstacole care împiedică dezvoltarea autonomiei copilului. Această strategie menține copilul într-o stare de nesiguranță și confuzie, reducându-i încrederea în sine și intensificând dependența emoțională față de părinte.

- Dubla legătură – se referă la transmiterea de mesaje contradictorii, care anulează claritatea și coerența psihică a copilului. Expunerea frecventă la acest tip de comunicare paradoxală determină copilul să oscileze între două realități opuse, generând un blocaj emoțional profund și dificultăți în luarea deciziilor.

- Relația la niveluri multiple – părintele manifestă comportamente inconsecvente, tratând copilul diferit în funcție de context, fără o logică clară. Această inconsecvență determină disociere și instabilitate identitară, făcând dificilă anticiparea reacțiilor celorlalți și menținerea unui sentiment de siguranță emoțională.

- Instabilitate emoțională – schimbările bruște de dispoziție ale părintelui creează o stare de hipervigilență continuă, forțând copilul să se adapteze în mod constant pentru a evita respingerea sau ostilitatea.

În contrast cu teoriile expuse anterior, H. Kohut interpretează narcisismul ca o etapă esențială în dezvoltarea psihologică, necesară pentru formarea unui sine coeziv și stabil. Spre deosebire de perspectiva lui O. Kernberg, care asociază narcisismul patologic cu o agresivitate latentă și cu mecanisme defensive rigide, H. Kohut susține că acesta rezultă, de fapt, dintr-un eșec al mediului parental în satisfacerea nevoilor narcisice fundamentale ale copilului. În absența unei ogîndiri empatice și a unui suport emoțional adecvat, copilul nu reușește să își dezvolte un sentiment stabil al sinelui [17, 18]. Vulnerabilitatea narcisică determină o tendință de retragere, hipervigilență la critică, sentimente de gol interior și de neputință, iar în relația cu propriul copil, astfel de părinți pot fi distanți emoțional.

Conform lui N. McWilliams, acești indivizi sunt centrați pe menținerea unei imagini de sine idealizate, recurgând la strategii defensive pentru a evita confruntarea cu aspectele vulnerabile ale identității lor [19]. Dependență de validarea externă are un impact semnificativ asupra dinamicii parentale, determinând o relație disfuncțională cu propriii copii.

C. Bollas și J. André susțin că narcisicul trăiește alteritatea celuilalt ca pe un factor de destabilizare, întrucât orice manifestare autentică a celuilalt riscă să îi fisureze imaginea rigidă despre sine [20,21]. În acest context, incapacitate a persoanei narcisice de a tolera diferența se manifestă în mod deosebit în relația părinte-copil, unde autonomia copilului este percepută ca o amenințare la adresa unității narcisice a părintelui.

Această tendință de asimilare și control asupra celuilalt explică de ce părinții narcisici pot deveni fie intruzivi, fie distanți și neglijenți emoțional. Dacă copilul se conformează viziunii părintelui, este idealizat, însă dacă încearcă să își afirme individualitatea, poate fi devalorizat sau chiar respins. Astfel, copilul este prins într-un paradox psihologic, oscilând între dorința de a fi acceptat și valorizat și nevoia de a-și construi o identitate proprie.

În acest context, narcisismul părintelui joacă un rol esențial în dezvoltarea sentimentului de identitate al copilului. D. Winnicott evidențiază că un părinte „suficient de bun”, cu un narcisism sănătos, creează condițiile necesare pentru formarea unui „sine adevărat” la copil, permițându-i acestuia să își exploreze și să își exprime individualitatea. Pe de altă parte, un părinte excesiv de narcisic poate folosi copilul ca un instrument pentru promovarea propriei imagini, transformându-l într-o extensie a propriilor nevoi. O astfel de dinamică parentală poate conduce la dezvoltarea unui „sine fals” la copil, determinându-l să își construiască identitatea mai degrabă în funcție de așteptările și dorințele părintelui decât pe baza unei autenticități personale [22].

Cercetări empirice de dată recentă asupra narcisismului și parentalității

Dacă teoriile psihanalitice ne oferă o înțelegere profundă asupra diferențelor dintre narcisismul grandios și cel vulnerabil, cercetările empirice recente demonstrează că aceste structuri de personalitate se reflectă direct în stilurile parentale, influențând dezvoltarea copiilor.

E. Brummelman și S. Hart au investigat impactul narcisismului parental asupra stimei de sine a copilului, evidențiind că părinții cu tendințe narcisice își evaluează copiii nu în funcție de nevoile și trăirile lor autentice, ci prin prisma propriilor idealuri și aspirații neîmplinite [23, 24]. În astfel de contexte, copilul este perceput mai degrabă ca o extensie a părintelui, fără a i se acorda o considerație reală pentru individualitatea și autonomia sa, ceea ce poate determina probleme emoționale și comportamentale pe termen lung.

Înțelegerea impactului inter- și transgenerațional al narcisismului parental este esențială pentru a explica modul în care mecanismele narcisice de relaționare sunt perpetuate în cadrul familial. H. Faimberg subliniază că transmiterea acestor mecanisme nu se realizează prin conținuturi concrete, ci prin modul în care părinții narcisici își gestionează conflictele interne [25, p. 70]. Cu alte cuvinte, copilul nu moștenește doar trăsături sau convingeri specifice, ci un mod de a fi în relație cu ceilalți, caracterizat de fragilitate narcisică, dependență de validare și dificultăți în reglarea emoțională.

D. M. Mahoney, referindu-se la relația dintre narcisism, parenting și trauma complexă, invocă consecințele emoționale pe termen lung dezvoltate de copiii părinților narcisici, accentuându-se impactul toxic și dăunător al acestui mediu asupra dezvoltării identității copiilor și a funcționării lor relaționale [26]. În acest context, A. Rappoport introduce termenul de co-narcisism, definit ca o adaptare excesivă la comportamentul părinților narcisici. Autorul descrie modul în care copiii co-narcisiști dezvoltă strategii compensatorii pentru a menține relația cu părinții lor, încercând constant să îi mulțumească și să le satisfacă așteptările, chiar și în detrimentul propriilor nevoi și dorințe. Această formă de relaționare poate determina probleme precum lipsa unei identități bine definite, dificultăți în relațiile interpersonale, frica de a fi asertiv și tendința de auto-culpabilizare [27].

O perspectivă complementară asupra modului în care dinamica parentală narcisică influențează dezvoltarea copilului este oferită de conceptul de ecoism, descris de psihanalista engleză D. C. Savary. Aceasta definește ecoismul ca fiind contrapartida clinică a narcisismului, explicând modul în care copiii crescuți de părinți cu trăsături narcisice dezvoltă un tipar psihologic caracterizat prin reprimarea nevoilor personale și evitarea autoafirmării, adaptându-se excesiv la așteptările celorlalți pentru a preveni respingerea sau criticile. Persoanele cu predispoziții ecoiste ajung să-și construiască identitatea aproape exclusiv în funcție de validarea externă, manifestând dificultăți semnificative în exprimarea emoțiilor și a dorințelor personale [28].

Cercetarea realizată de J. M. A. Hewitt și colaboratorii oferă dovezi empirice despre efectele profunde ale narcisismului parental asupra sănătății emoționale a copilului. Rezultatele studiului arată că părinții narcisici tind să aibă dificultăți în reglarea emoțională și un stil parental inconsistent, ceea ce determină dezvoltarea unui atașament nesigur la copii. Acești copii devin hipersensibili la respingere, experimentează nesiguranță în relațiile interpersonale și au o capacitate scăzută de a-și mentaliza propriile emoții și pe ale celorlalți [29]. Concluziile acestui studiu se aliniază cu rezultatele altor cercetări recente, care explorează influența diferitelor tipuri de narcisism parental asupra sănătății mintale a copiilor și a tinerilor adulți.

Un exemplu relevant în acest sens este studiul realizat de M. Vignando și B. Bizumic care a investigat relația dintre narcisismul vulnerabil și grandios perceput la părinți și impactul acestora asupra anxietății și depresiei la tinerii adulți. Rezultatele au arătat că narcisismul grandios al taților, perceput în perioada copilăriei, are un impact direct asupra nivelului de anxietate și depresie al acestora la vârsta adultă. În schimb, narcisismul vulnerabil perceput la ambii părinți, precum și narcisismul grandios perceput la mame, influențează aceste simptome în mod indirect [30].

Perspectivă complexă asupra narcisismului parental este completată de analiza lui L. Claudio, care subliniază importanța stilurilor parentale în dezvoltarea trăsăturilor narcisice ale copiilor [31]. L. Claudio evidențiază faptul că stilurile parentale pozitive, bazate pe căldură emoțională, susținere și validare autentică, sunt asociate cu dezvoltarea unui narcisism sănătos, compatibil cu o dezvoltare fizică, mentală și adaptativă echilibrată. Narcisismul sănătos, conceptualizat inițial de H. Kohut, este caracterizat prin încredere în sine realistă, autonomie emoțională și o capacitate crescută de autoreglare afectivă.

Pe de altă parte, stilurile parentale negative, caracterizate prin lipsă de căldură, hipercontrol și invalidare emoțională, pot favoriza dezvoltarea trăsăturilor narcisice patologice, descrise de O. Kernberg ca fiind dominate de grandiozitate rigidă, lipsă de empatie și tendințe exploatare. În astfel de condiții, copilul își construiește valoarea de sine exclusiv pe baza performanței și a aprobării externe, ceea ce poate duce fie la o nevoie compulsivă de validare, fie la o identitate fragilă, persoana oscilând între idealizare și devalorizare.

Cercetările lui K. P. Rawn și colaboratorii susțin aceste observații, demonstrând că narcisismul grandios al părinților – în special grandiozitatea și sentimentul de îndreptățire/exploatare – este asociat cu tactici parentale negative și mai puține tactici parentale pozitive, influențând astfel comportamentele internalizante și externalizante ale copiilor [32].

Aceste rezultate sunt confirmate și de F. Dentale, V. Verrastro, I. Petruccelli și P. Diotaiuti, care au investigat impactul narcisismului parental asupra sănătății mentale și au descoperit că această trăsătură de personalitate este corelată semnificativ cu simptomele de depresie și anxietate ale copiilor [63].

Legătură dintre narcisismul parental și starea psihoemoțională a copiilor este susținută și de cercetările lui Nicholas J. S. Day și colaboratorii. Aceștia au analizat impactul narcisismului patologic asupra celor care trăiesc în relații apropiate cu persoane ce prezintă trăsături narcisice. Studiul a arătat o prevalență ridicată a problemelor de sănătate mintală, 69% dintre respondenți prezentând simptome depresive și 82% manifestând tulburări de anxietate. În cazul părinților, narcisismul patologic afectează relația cu copiii printr-un stil de îngrijire lipsit de empatie și marcat de critică excesivă, contribuind la insecuritate emoțională și dificultăți de adaptare [34].

Concluzii similare se regăsesc în cercetarea efectuată de C. M. Hart și colaboratorii, care a evidențiat că narcisismul parental corelează semnificativ cu o creștere a utilizării strategiilor parentale suboptimale și cu o scădere a celor optime, aceste asocieri fiind independente de influența altor trăsături de personalitate cunoscute. Această legătură este explicată, în parte, prin nivelurile reduse de empatie caracteristice părinților narcisici, care conduc la un stil de îngrijire neglijent care poate afecta dezvoltarea psihoemoțională a copilului [35].

În aceeași ordine de idei, și lucrările destinate publicului larg ale psihologului și psihoterapeutului de familie K. McBride completează și consolidează aceste rezultate, subliniind în mod convingător legătura dintre narcisismul parental și sănătatea mintală a copilului [36, 37].

Concluzii

Din punct de vedere psihanalitic, narcisismul capătă în ultimele decenii o poziție aproape paradigmatică cu referire la ontogeneza individului și dezvoltarea psihicului. Conform abordărilor din ultimul timp, teoria pulsională este contrapusă teoriilor deficitului narcisic, ultimele anunțându-l pe Celălalt drept entitate fondatoare a narcisismului copilului. Această perspectivă teoretică, derivată din practica clinică, clarifică că sănătatea psihică a individului, implicat a copilului, solicită investirea corespunzătoare în Celălalt. Pe de altă parte, psihologia cotidianului pare a fi, în ultimele decenii, tot mai tributară Eului imatur, definit în termenii narcisismului primar, pentru care Celălalt încă nu există.

Studiile empirice confirmă existența discrepanțelor între clarificările conceptuale ale psihanalizei cu referire la relația narcisism - parentalitate și realitatea vieții familiale în societatea contemporană, care glisează tot mai mult spre zone de patologie narcisică. Astfel, cercetările clinice relevă univoc că comportamentul părinților cu trăsături narcisice, caracterizat prin control excesiv și impunerea unor așteptări rigide, exercită o influență negativă semnificativă asupra dezvoltării psihoemoționale a copilului. În astfel de condiții, copiii învață să se conformeze normelor impuse, valorizându-și abilitățile și realizările nu ca expresie a sinelui autentic, ci ca mijloc de obținere a validării și afecțiunii parentale, iar prin extensie – a validării sociale.

Bibliografie:

1. TWENGE JM, CAMPBELL WK. *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. New York London Toronto Sydney New Delhi: Atria Books, 2010. 368 p. ISBN: 978-1-4165-7599-3.
2. DEWALL CN, POND JR. RS, CAMPBELL WK, TWENGE JM. *Tuning in to psychological change: Linguistic markers of psychological traits and emotions over time in popular U.S. song lyrics*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2011;5(3), 200–207.
3. NEWSOM CR, ARCHER RP, TRUMBETTA S, GOTTESMAN II. *Changes in Adolescent Response Patterns on the MMPI/MMPI-A Across Four Decades*. *Journal of Personality Assessment*. 1 august 2003; 81(1), 74–84. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8101_07.
4. TWENGE JM, CAMPBELL WK, GENTILE B. *Changes in pronoun use in American books and the rise of individualism, 1960-2008*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013;44(3), 406–15.
5. UHLS YT, GREENFIELD PM. *The Rise of Fame: An Historical Content Analysis*. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 1 iulie 2011 5(1). Disponibil la: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4243>. [citat 14 martie 2025].
6. GABBARD G. *Tratat de psihiatrie psihodinamică*. București: Trei, 2007. 451-461 p. ISBN: 978-973-707-917-6.
7. GABBARD G, CRISP H. *Narcisismul. Dileme, diagnostice și strategii de tratament*. București: Trei, 2024. 46-67 p. ISBN: 978-606-40-2166-3.
8. LASCH C. *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. Revised edition. New York: W. W. Norton & Company, 1979. 304 p. ISBN: 978-0-393-30738-2.
9. SHOSHANI M, SHOSANI B. *Grandiozitate atemporală si dispreț erotizat. Provocari tehnice ridicate de narcisism si perversiune*. București: Fundația Generația, 2022. 21-25 p. ISBN: 978-973-1998-26-8.
10. SPEERY L. *Tulburările de personalitate din DSM-5. Evaluare, conceptualizare de caz și tratament*. București: Trei, 2018. 317 p. ISBN: 978-606-40-0536-6.
11. RUSSELL GA. *Narcissism and the narcissistic personality disorder: a comparison of the theories of Kernberg and Kohut*. *Br J Med Psychol*. iunie 1985, 58 (Pt 2), 137–148.
12. KERNBERG O. *Relații de iubire. Normalitate și patologie*. București: Trei, 2009. 312 p. ISBN: 978-973-707-253-5.
13. KERNBERG O. *Tulburari grave ale personalitatii. Strategii psihoterapeutice*. București: Trei, 2014. 311-339 p. ISBN: 978-973-707-865-0.
14. RACAMIER PC. *Perversiunea narcisică*. București: Philobia, 2024. 88 p. ISBN: 978-630-6614-15-8.
15. BOUCHOUX JC. *Perverșii narcisici sau violența invizibilă*. București: Philobia, 2019. 26-35 p. ISBN: 978-606-8560-86-1.

16. SEARLES HF. *The Effort to Drive the Other Person Crazy - an Element in the Aetiology and Psychotherapy of Schizophrenia*. British Journal of Medical Psychology. 1959 32(1), 1–18.
17. KOHUT H. *Analiza Sinelui. O abordare sistematică a tratamentului psihanalitic al tulburărilor de personalitate narcisică*. București: Trei, 2021. 384 p. ISBN: 978-606-40-0752-0.
18. KOHUT H. *Cum vindecă psihanaliza?* București: Trei, 2023. 376 p. ISBN: 978-606-40-1682-9.
19. MCWILLIAMS N. *Diagnosticul psihanalitic. Structuri de personalitate revelate în procesul clinic*. București: Fundația Generația, 2015. 202 p. ISBN: 978-973-1998-14-5.
20. ANDRE J. *Nebunii minuscule urmată de Nebunii ucigașe*. București: Fundația Generația, 2010. 23 p. ISBN: 978-973-1998-08-4.
21. BOLLAS C. *Trei personalități: narcisică, borderline, maniaco-depresivă*. București: Trei, 2022. 160 p. ISBN: 978-606-40-1342-2.
22. WINNICOTT D. *Procesele de maturizare*. București: Trei, 2004. 352 p. ISBN: 978-973-707-919-0.
23. BRUMMELMAN E, THOMAS S, NELEMANS SA, OROBIO DE CASTRO B, OVERBEEK G, BUSHMAN BJ. *Origins of narcissism in children. Proceedings of the National Academy of Sciences*. 24 martie 2015;112(12), 3659–62. DOI: 10.1073/pnas.1420870112.
24. HART CM, BUSH-EVANS RD, HEPPER EG, HICKMAN HM. *The children of narcissus: Insights into narcissists' parenting styles. Personality and Individual Differences*. 15 octombrie 2017, 117, 249–254. DOI: 10.1016/j.paid.2017.06.019.
25. FAIMERBERG H. *Telescopajul generațiilor. Ascultarea legăturilor narcisice dintre generații*. București: Fundația Generația, 2021. ISBN: 978-973-1998-20-6.
26. MAHONEY D, RICKSPOONE L, HULL J. *Narcissism, Parenting, Complex Trauma: The Emotional Consequences Created for Children by Narcissistic Parents*. 2016. Disponibil la: <https://www.semanticscholar.org/paper/Narcissism%2C-Parenting%2C-Complex-Trauma%3A-The-Created-Mahoney-Rickspoon/29f5cc58bab3f25bcac64f29d44e84544741b184> [citat 10 martie 2025].
27. RAPPOPORT A. *Co-Narcissism: How We Accommodate to Narcissistic Parents*. 2005. *The Therapist* (1), 1–8. Disponibil la: <https://www.semanticscholar.org/paper/Co-Narcissism-%3A-How-We-Accommodate-to-Narcissistic-Rappoport/f95ac0ab31dac722c88b3081557935d595a2582b> [citat 12 martie 2025].
28. SAVERY DC. *Ecoismul. Raspunsul mut la narcisism*. București: Fundația Generația, 2023. 265 p. ISBN: 978-973-1998-30-5.
29. HEWITT JMA, KEALY D, HEWITT PL, KO A, CHEN C, BRUGNERA A, et al. *Parental pathological narcissism and child depression: the indirect effects of child attachment and perspective taking. Curr Psychol*. 1 mai 2024, 43(19), 17039–48. Disponibil la: <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05683-5> [citat 11 martie 2025].
30. VIGNANDO M, BIZUMIC B. *Parental Narcissism Leads to Anxiety and Depression in Children via Scapegoating. The Journal of Psychology*. 17 februarie 2023;157(2), 121–41. Disponibil la: <https://doi.org/10.1080/00223980.2022.2148088> [citat 15 martie 2025].
31. Claudio L. *Can Parenting Styles Affect the Children's Development of Narcissism? A Systematic Review. Open Psychology J*, 2016; 9. Disponibil la: <http://dx.doi.org/10.2174/1874350101609010084> [citat 15 martie 2025].
32. Rawn, K. P., Keller, P. S., & Widiger, T. A. (2023). *Parent Grandiose Narcissism and Child Socio-Emotional Well Being: The Role of Parenting. Psychological Reports*, 0(0). Disponibil la: <https://doi.org/10.1177/00332941231208900> [citat 15 martie 2025].
33. DENTALE F, VERRASTRO V, PETRUCCELLI I, DIOTAIUTI P, PETRUCCELLI F, CAPPELLI L, et al. *The relationship between parental narcissism and children's mental vulnerability: the mediation role of the rearing style. În: International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 18 iulie 2015;15, 337–347.
34. Day NJS, Bourke ME, Townsend ML, Grenyer BFS. *Pathological Narcissism: A Study of Burden on Partners and Family. J Pers Disord*. 2020 Dec;34(6):799-813. doi: 10.1521/pedi_2019_33_413. Epub 2019 Feb 7. PMID: 30730784.
35. HART CM, BUSH-EVANS RD, HEPPER EG, HICKMAN HM. *The children of narcissus: Insights into narcissists' parenting styles. Personality and Individual Differences*. 15 octombrie 2017; 117, 249–54. Disponibil la: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886917304087> [citat 15 martie 2025].
36. MCBRIDE K. *Voi fi vreodata suficient de buna?* București: Trei, 2017. 288 p. ISBN: 978-606-40-0188-7.

37. MCBRIDE K. *Voi scapa vreodata de tine? Cum sa faci fata despartirii de o persoana narcisica, fara a-i afecta pe copii*. București: Trei, 2019. 320 p. ISBN: 978-606-40-0658-5.

Date despre autor:

Ion CAȘCAVAL, doctorand, Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.
Psiholog clinician, Centrul Comunitar de Sănătate Mintală, IMSP AMT Buiucani.

ORCID: 0000-0002-0523-0468

E-mail: cascaval.john@gmail.com

Prezentat: 28.02.2025

CURRENT SCIENTIFIC CONCERNS REGARDING ADOLESCENT MENTAL HEALTH SUPPORT

Adrian CIOBÎCĂ,

„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău

This article presents a theoretical analysis highlighting the importance of adolescent mental health, particularly in the context of the growing prevalence of undiagnosed psychological disorders that pose a significant public health challenge. Adolescents are increasingly vulnerable to mental health difficulties due to a range of risk factors, including domestic violence, bullying, and socioeconomic disparities. These conditions frequently manifest as depression, anxiety, behavioral disorders, and suicidal thoughts, with suicide being one of the leading causes of death in this age group. The analysis emphasizes the role of educational institutions in facilitating early intervention through the implementation of evidence-based psychoeducational programs that promote mental health literacy. The proposed approach advocates for the integration of comprehensive educational and social policies that incorporate mental health literacy strategies aimed at both students and educators.

Keywords: *mental health, adolescents, psychological and behavioral disorders, socio-educational policies supporting mental health.*

PREOCUPĂRI ȘTIINȚIFICE ACTUALE PRIVIND ASIGURAREA SĂNĂTĂȚII MINTALE LA ADOLESCENȚI

Articolul conține argumente teoretice privind importanța sănătății mintale a adolescenților, având în vedere creșterea semnificativă a tulburărilor psihologice nediagnosticate care reprezintă o problemă majoră de sănătate publică. Adolescenții sunt expuși unui risc mare din cauza unor factori ca: violența domestică, bullying-ul, inegalitățile socio-economice, izolarea socială, consumul de substanțe, stima de sine scăzută ce pot conduce la apariția unor afecțiuni precum depresia, anxietatea, tulburările de comportament și gânduri suicidare. De altfel, sinuciderea se află între principalele cauze ale decesului la adolescenți. Conținutul articolului accentuează importanța instituțiilor de învățământ în intervenția timpurie prin programe psihoeducaționale bazate pe dovezi ce pot contribui la învățarea comportamentelor specifice sănătății mintale. Soluția la problematica vizată constituie implementarea unor politici educaționale și sociale prin strategii de alfabetizare în domeniul sănătății mintale la adolescenți și la cadrele didactice.

Cuvinte-cheie: *sănătate mintală, adolescenți, tulburări psihologice de comportament, politici socio-educationale de asigurare a sănătății mintale.*

Introduction

Mental health plays an important role in adolescents' overall development. The foundations of mental well-being are established in early childhood, and sustained investment in the health of children and their families leads to long-term societal benefits. During childhood and adolescence, mental well-being serves as a resource that enables young people to develop their cognitive and emotional capacities while responding to academic, social, and later professional challenges. At a societal level, collective mental health is associated with economic stability, social cohesion, and equitable participation. Consequently, a comprehensive understanding of health necessitates inclusion of mental well-being as a constitutive element.

The rising prevalence of *mental health disorders among adolescents*, coupled with the consequences of delayed detection, has established this issue *as a priority at the European level*. Research indicates that one in five children experiences emotional, behavioral, or developmental challenges, while one in eight meets diagnostic criteria for a mental disorder [29]. In response, European policy frameworks, particularly the WHO European Mental Health Action Plan (updated periodically), have structured interventions around three pillars: (1) *promotion* of mental well-being, (2) *prevention* of disorders, and (3) *specialized interventions* integrating medical, psychological, educational, vocational, and social support systems.

According to the World Health Organization (2018), childhood and adolescence are critically important stages of life for the mental health and well-being of individuals, not just because this is when young people develop autonomy, self-control, social interaction and learning, but also because the capabilities formed in this period directly influence their mental health for the rest of their lives. Negative experiences, such as family conflict at home or bullying at school, can have enduring damaging effects on the development of core cognitive and emotional skills. Research shows that these experiences are associated with later difficulties, including substance use, behavioral problems, and persistent mental health concerns [23].

Research methodology

The aim of the research is to identify and analyze the current scientific concerns regarding adolescent mental health support. The research process included *theoretical research methods* such as analysis and synthesis of ideas from specialized literature, the *hypothetico-deductive method*, along with empirical methods like observation and pedagogical reflection. The study integrates theoretical and practical approaches to better understand mental health challenges in adolescents.

Study Findings and Scientific Debates

Empirical research demonstrates that the impact of mental health conditions on children and adolescents spans multiple dimensions of their lives. In addition to social stigma and discrimination, in certain cases, there is a risk that they may adopt unhealthy and high-risk behaviors such as smoking, alcohol consumption, drug use, or risky sexual behaviors. School performance may also be affected; for example, a child with conduct disorder who does not receive specialized intervention is twice as likely to drop out of school compared to a child with typical development [10].

Among the most frequently diagnosed mental disorders in recent years in children and adolescents are *conduct disorders, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), anxiety disorders, autism spectrum disorders, depressive episodes, attachment disorders, school phobia, and eating behavior disorders*. It is noteworthy that the rate of depressive episodes in the age group over 15 years is significantly higher compared to depressive episodes in younger ages [10, 31]. Recent epidemiological patterns reveal concerning increases in psychological conditions, particularly prevalent among adolescents. These include rising rates of *sleep disorders, attentional impairments, and behavioral addictions related to internet use, gaming, and social media engagement*. Notably, diagnoses of eating disorders, especially anorexia nervosa and bulimia nervosa, show disproportionate increases among adolescent female populations [1].

Mental health within a population is shaped by a multitude of interdependent factors spanning biological dimensions such as genetics and sex differences, individual characteristics including personal experiences, familial influences, social components like support networks, economic factors such as social status, and environmental aspects including living conditions. Among adolescents, these various influences specifically impact psychological well-being, often exacerbating the manifestation of depressive symptoms and anxiety. The family environment, particularly the quality of parental relationships and peer connections, exerts a significant influence, as do socioeconomic factors and exposure to various forms of violence, ranging from physical and psychological abuse to sexual abuse and bullying. Additionally, media influence and prevailing gender norms can substantially alter young people's perceptions of reality. These challenges are further compounded by systemic issues, including the stigma surrounding mental health, discriminatory practices, experiences of social exclusion, and persistent barriers to accessing mental healthcare services, all of which significantly undermine mental health outcomes.

Certain categories of children and young people are at an increased risk of developing mental disorders, including those living in disadvantaged environments, refugee children or those from conflict zones, children with parents who have mental health conditions, children with chronic illnesses, children with autism spectrum disorders, children with neurological disorders or intellectual disabilities, children who are victims of forced marriages, institutionalized children or those in foster care, children lacking parental care (including those with parents working abroad), children from ethnic, religious, and sexual minorities, and children who face difficulties integrating into the education system or who drop out of school [27].

The World Health Organization identifies several primary categories of mental health disorders affecting adolescent populations. These include *developmental disorders*, such as intellectual disability and autism spectrum disorders; *learning and communication disorders*; and *emotional disorders*, which show particularly high prevalence during adolescence. Current data indicate that 4.6% of individuals aged 15-19 and 3.6% of those aged 10-14 experience symptoms of anxiety or depression. Behavioral disorders exhibit distinct age-related patterns, with higher prevalence among younger adolescents. Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) affects 3.1% of children aged 10-14, compared to 2.6% of those aged 15-19. Similarly, conduct disorders, characterized by destructive or oppositional behaviors, are present in 3.6% of younger adolescents (10-14 years) versus 2.4% of older adolescents (15-19 years).

The adolescent developmental period marks the typical onset of several serious psychiatric conditions, including *eating disorders* (such as anorexia nervosa and bulimia nervosa), *psychotic symptoms* (such as hallucinations and delusions), and *self-harming behaviors*, as well as *an increased risk of substance misuse and unsafe sexual practices* [31, 5, 19].

The mental health of students is examined in relation to both risk factors and protective factors. The World Health Organization identifies three levels at which individual traits and behaviors can be observed: *social circumstances, economic conditions, and environmental factors* [28]. The determinants of mental health, whether risk factors or protective factors, can influence students' mental well-being throughout the entire life cycle, beginning in the perinatal period and early childhood, continuing through childhood, adolescence, adulthood, and old age [30].

When referring to the preconception and prenatal periods, several risk factors affecting both the mother and the child can be identified. These include unwanted pregnancies or pregnancies in women under the age of 18; parents with mental illnesses; maternal depression; genetic risk; acute infections; hormonal and micronutrient deficiencies (such as hypo- or hyperthyroidism, and deficiencies in iodine, iron, and calcium); chronic illnesses; disabilities; malnutrition; obesity; poor family and socio-economic status; poverty; environmental pollution; and risky behaviors during pregnancy, such as the use of tobacco, alcohol, and drugs, as well as emotional and physical abuse [28].

The childhood and adolescent years constitute essential developmental phases that shape long-term mental health outcomes. Exposure to adverse childhood experiences during these formative periods can significantly impact psychological well-being, with enduring consequences that manifest in both mental and physical health domains across the lifespan [24].

During childhood, the following *risk factors for mental health* can be identified [25]: separation from primary caregivers, loss of a parent or custodial adult, chronic medical conditions, infectious or parasitic diseases, family violence or conflictual environments, neglect, negative life events, emotional abuse or sexual abuse, eating disorders, malnutrition or obesity, challenging learning environments, and academic difficulties.

World Health Organization data on global abuse reveal that one-quarter of adults report experiencing physical abuse during childhood. One in five women and one in thirteen men report childhood sexual abuse, with these events generating long-term effects that demonstrate transgenerational transmission [26].

Although adolescents are generally considered a healthy demographic, 20% experience mental health issues annually. The most prevalent disorders are depression and anxiety, with suicide ranking as the leading cause of death among youth in low- and middle-income countries and the second leading cause in Europe [28]. *Multiple risk factors emerge during adolescence* [23]: smoking, alcohol consumption, drug/psychoactive substance use, risky sexual behavior and increased violence, unwanted pregnancies, negative media influences, chronic illnesses or disabilities, acute infections, and physical and emotional abuse.

While conceptually distinct, mental health and emotional health are interdependent components essential to the holistic well-being of children and adolescents. Comprehensive support systems that address biological, psychological, educational, and social domains effectively promote both mental and emotional health. This integrated approach equips students with the capacity to manage psychological challenges such as stress, anxiety, anger, depressive symptoms, and persistent worry. The synergistic relationship between mental health (MH) and emotional intelligence (EI) demonstrates that these dimensions function optimally

when integrated. Their combined influence not only fosters functional competence but also enhances life satisfaction and positive affect.

Schools and educational staff represent some of the most influential and effective agents in promoting mental health within learning environments. Educational institutions are responsible for creating supportive developmental settings that meet the diverse needs, abilities, and limitations of all students, across all academic levels, regardless of their background or individual characteristics, recognizing that children spend a significant portion of their daily lives in school. In cooperation with the wider community, schools can contribute to the promotion of students' mental health by implementing strategies designed to improve quality of life, with specific attention to wellbeing, mental health, academic performance, and adaptive behavior. In this context, the pedagogical conditions that support student mental health represent an important component of the educational process [22, p.69]. The monitoring and improvement of children's mental health has become increasingly important, particularly as schools encounter growing challenges associated with early school dropout. Research conducted in the United States has identified strong correlations between mental health issues and poor educational outcomes, including absenteeism and school dropout [7].

For these reasons, mental health initiatives serve the dual purpose of developing and implementing student-centered psychoeducational programs with transformative potential for entire communities. Effective adolescent psychoeducation requires a multi-tiered approach that simultaneously enhances mental health literacy among both educators and parents. Three critical considerations emerge: (1) program content should be tailored to the developmental stage and cognitive capacities of children; (2) active participation of children in educational activities enhances the relevance and applicability of program content; (3) fidelity of implementation is closely linked to the overall effectiveness of the intervention across diverse populations.

As an integral component of overall health, limited mental health literacy can have adverse effects on individuals across personal, social, and global dimensions. When mental health needs remain unaddressed, the consequences can manifest in individuals' personal relationships, social functioning, professional development, and even global economic stability. In recent years, there has been a growing emphasis on implementing programs aimed at enhancing competencies in maintaining mental well-being and managing mental health conditions. The increased prevalence of mental disorders during adolescence [2, 8, 13], along with their demonstrated long-term impacts in adulthood [6], makes this a significant period for enhancing mental health knowledge, fostering positive attitudes towards mental health and mental illness, and strengthening help-seeking behaviors.

To foster a supportive and informed school environment, it is essential for both children and parents to receive psychological education on mental health within formal school settings. This knowledge transfer should not only focus on children but also extend to teachers, school staff, and the broader community. This education should encompass mental health concepts, risk factors, symptoms, and interventions for learning disorders, psycho-emotional disorders, and personality disorders. Recent studies involving both parents and children reveal two key findings: first, a lack of adequate knowledge regarding child and adolescent mental health issues, and second, the critical need for information, education, guidance, counseling, and professional support. One study indicates that approximately 40% of parents lack confidence in discussing drugs with their children, while 71.9% require more information about addressing topics like alcohol and drug use [26]. Psycho-educational programs targeting adults can positively influence children's mental health outcomes.

Mental health knowledge, or mental health literacy, refers to the understanding of mental health as an integral component of general health. Nutbeam et al. (1993) define health literacy as the ability to access, comprehend, and effectively apply health information to promote and maintain well-being. Similarly, Jorm et al. (1997) conceptualize mental health literacy as encompassing individuals' beliefs and knowledge about mental disorders, including how these beliefs influence the recognition, management, and prevention of such conditions. More recently, Kutcher, Wei, and Coniglio (2016) expanded this definition by emphasizing the importance of understanding how to achieve and maintain good mental health, knowledge of available treatments for mental disorders, reducing stigma, and enhancing help-seeking behaviors, specifically knowing *when, where, and how* to seek support.

According to Saraceno and colleagues (2007), mental health systems in low- and middle-income countries are characterized by a significant gap between the growing demand for services and the limited resources available to meet those needs. This disparity results in underfunded mental health services, marked inequalities in the allocation of human and financial resources between rural and urban areas, challenges in integrating mental health care into primary health services, and a shortage of trained mental health professionals. Additionally, decision-makers often lack both the training and experience necessary to address these issues effectively. Despite these systemic challenges, there is a notable lack of data regarding the level of mental health literacy among populations in Eastern Europe [17].

Most mental health issues begin before the age of 14, highlighting the importance of early intervention. In this context, schools offer a unique opportunity to promote mental health from an early age and during main developmental stages. As institutions that engage children and adolescents throughout their cognitive, emotional, and behavioral growth, schools are ideally positioned to serve as platforms for mental health promotion [18]. Despite the emergence of numerous initiatives aimed at reducing mental health problems within school settings, a review of national policies across many EU countries reveals a lack of prioritization of student well-being and an absence of integrated, evidence-based programs to support mental health in schools [9].

In order to create pedagogical conditions that support students' mental health and to enhance both awareness and help-seeking behavior, it is necessary to implement mental health literacy programs, as recommended by the *World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All*. The report emphasizes that low help-seeking rates are primarily driven by a lack of resources, limited mental health literacy, and persistent stigma. Among the key challenges faced by students and young people in accessing mental health support are difficulties in obtaining services, stigmatization, concerns about confidentiality, lack of accessibility, misinformation regarding available resources, and fear associated with seeking assistance [32]. Evidence suggests that young people with mental health problems are less likely to seek help compared to those without such difficulties [17]. Research has shown that even when young people intend to seek help, only a small number actually reach out to mental health professionals, with help-seeking often remaining at the level of intention rather than action [4].

Research indicates that adolescents in low- and middle-income countries exhibit distinct preferences in seeking help for mental health concerns. When weighing professional versus non-professional support options, adolescents in low- and middle-income countries often prioritize self-help strategies such as positive thinking and self-esteem maintenance, favor alternative approaches like vitamin supplementation [17], and prefer turning to family and social networks over professional mental health services [21].

The promotion of international standards and best practices in mental health contributes significantly to addressing mental disorders and enhancing students' overall well-being. UNICEF's Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS) Model implements intervention strategies within a socio-ecological framework that places the child at the core of all actions. This approach necessitates the active involvement of families or guardians, communities, and broader societal structures. The model highlights the importance of surrounding networks in ensuring children's well-being and supporting their holistic development in terms of physical, cognitive, social, emotional, and spiritual growth. Interventions directed at the child, the family or guardian, the community, and society are designed to strengthen coping mechanisms by mobilizing and reinforcing family- and community-based support systems.

Conclusions

The growing interest in improving mental health literacy has led to a considerable body of research evaluating the effectiveness of interventions aimed at enhancing knowledge and understanding of mental health, reducing stigma, and promoting help-seeking behaviors. Despite the significant expansion of research in this area over the past two decades, few studies have incorporated all four components of mental health literacy as operationalized in the most recent definition, often overlooking stigma and help-seeking. School-based interventions designed to increase mental health knowledge have the potential to establish a natural link between mental health professionals and students within the learning environment. Accord-

ing to Kutcher et al. (2015), these interventions are promising for several reasons: they are cost-effective, delivered by classroom teachers without requiring additional resources; they take place within a familiar educational setting; they align with existing school curricula; and they can enhance mental health literacy for both students and teachers.

Unfortunately, schools in the Republic of Moldova and Romania lack comprehensive mental health promotion programs, whether in the form of formal curricula or informal activities. Additionally, there is often a shortage of mental health professionals both within the school environment and at the community level. As a result, most interventions aimed at supporting students' mental health are delayed and tend to be remedial, typically occurring in response to incidents such as violence, bullying, or substance use [3]. Preventive measures are generally limited to occasional informational presentations delivered by invited specialists. These interventions are sporadic and lack a systematic approach to evaluating their effectiveness. In contrast, the United Kingdom boasts widespread implementation of mental health promotion programs in secondary schools, with 93% of schools referencing the Personal, Social, Health, and Economic Education (PSHE) curriculum.

The synthesis of identified needs in the specialized literature regarding mental health education reveals several challenges: *the lack of statistical data, studies, and specialized research on the mental health of children and adolescents; the absence of targeted psycho-educational programs for these groups; discontinuities in the provision of mental health services; underfunding of mental health programs; limited collaboration among professionals; insufficient student engagement; and the lack of professional training for specialists in the field.*

As a distinct pedagogical domain, mental health and emotional development education is a societal response to the increasing negative effects of destructive emotions on personal well-being. Emotional intelligence acts as a bridge between emotional experiences and cognitive processes, treating emotions as valid sources of information that enable individuals to understand and navigate their social environment [11].

In light of current research findings and the diverse range of existing interventions and tools related to mental health knowledge and emotional intelligence development in students, our aim is to propose several promising research directions. These avenues have the potential to enhance our understanding of effective approaches for integrating mental health education in schools. Such research could *advance mental health literacy, reduce stigma surrounding mental health issues, improve help-seeking behaviors among students, and foster emotional intelligence competencies* through targeted educational interventions.

Bibliography:

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. [Manualul de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mintale]. București: Editura Medicală Calisto, 2020. 1000 p. ISBN-13. 978-6068043142.
2. BARICAN, J. L., YUNG, D., SCHWARTZ, C., ZHENG, Y., GEORGIADIS, K., WADDELL, C. *Prevalence of childhood mental disorders in high-income countries: a systematic review and meta-analysis to inform policymaking*. In: *Evidence-Based Mental Health*. 2022, Vol. 25, No. 1, pp. 36–44. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300277>.
3. CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI PROMOVARE A STĂRII DE SĂNĂTATE. *Campania de sănătate mintală 2021*. Infografic 2021. <https://insp.gov.ro/sites/cnepss/resurse-iec-sanatatea-mintala/>.
4. CLEMENT, S., SCHAUMAN, O., GRAHAM, T., MAGGIONI, F., EVANS-LACKO, S., BEZBORODOVS, N., MORGAN, C., RÜSCH, N., BROWN, J. S., THORNICROFT, G. *What is the impact of mental health-related stigma on help-seeking? A systematic review of quantitative and qualitative studies*. In: *Psychological Medicine*. 2015, Vol. 45, No. 1, pp. 11–27. <https://doi.org/10.1017/S0033291714000129>.
5. COPĂCEANU, M., COSTACHE, I. *Sănătatea mintală a copiilor și a adolescenților din România: Scurtă radiografie*. București: Ministerul Sănătății, 2022. 22 p.
6. COPELAND, W. E., WOLKE, D., SHANAHAN, L., COSTELLO, E. J. *Adult Functional Outcomes of Common Childhood Psychiatric Problems: A Prospective, Longitudinal Study*. In: *JAMA Psychiatry*. 2015, Vol. 72, No. 9, pp. 892–899. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.0730>.

7. EISENBERG, D., GOLBERSTEIN, E., HUNT, J. B. *Mental health and academic success in college*. In: *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*. 2009, Vol. 9, No. 1. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2191>.
8. ERSKINE, H. E., MOFFITT, T. E., COPELAND, W., et al. *Major depression in adolescents: A global perspective on the burden and treatment outcomes*. In: *The Lancet Psychiatry*. 2017, Vol. 4, No. 9, pp. 754–764. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30337-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30337-5).
9. *EU work on mental health*. Brussels: European Commission, 2016. [https://ec.europa.eu/health/mental_health_policy_en].
10. *Future in mind: Promoting, protecting and improving our children and young people's mental health and wellbeing*. London: Department of Health, 2015. 76 p.
11. GOLEMAN, D. *Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate*. București: Curtea Veche, 2008. 304 p. ISBN-109736695565
12. JORM, A. F., KORTEN, A. E., JACOMB, P. A., CHRISTENSEN, H., RODGERS, B., POLLITT, P. „*Mental health literacy*”: *A survey of the public's ability to recognize mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment*. In: *The Medical Journal of Australia*. 1997, Vol. 166, No. 4, pp. 182–186. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>.
13. KESSLER, R. C., BERGLUND, P., DEMLER, O., et al. *Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication*. In: *Archives of General Psychiatry*. 2007, Vol. 62, No. 6, pp. 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>.
14. KUTCHER, S., BAGNELL, A., WEI, Y. *Mental Health Literacy in Secondary Schools*. In: *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2015, Vol. 24, No. 2, pp. 233–244. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.007>.
15. KUTCHER, S., WEI, Y., CONIGLIO, C. *Mental Health Literacy*. In: *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2016, Vol. 61, No. 3, pp. 154–158. <http://dx.doi.org/10.1177/0706743715616609>.
16. NUTBEAM, D. *Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*. In: *Health Promotion International*. 2000, Vol. 15, No. 3, pp. 259–267. <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>.
17. RENWICK, L., PEDLEY, R., JOHNSON, I., et al. *Mental health literacy in children and adolescents in low- and middle-income countries: A mixed studies systematic review and narrative synthesis*. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2022. Volume 33, pp. 961–985 <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01997-6>.
18. RIDOUT, B., CAMPBELL, A. *The use of social networking sites in mental health interventions for young people: Systematic review*. In: *Journal of Medical Internet Research*. 2018, Vol. 20, No. 12, e12244. <https://doi.org/10.2196/12244>.
19. *Salvați Copiii*. Comunicate de presă. București, 2019. <https://www.salvaticopiii.ro/afla-mai-multe/comunicate-de-presa/2019>.
20. SARACENO, B., VAN OMMEREN, M., BATNIJI, R., et al. *Barriers to improvement of mental health services in low-income and middle-income countries*. In: *The Lancet*. 2007, Vol. 370, No. 9593, pp. 1164–1174. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61263-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61263-X).
21. THAI, T. T., VU, N. L. L. T., BUI, H. H. T. *Mental health literacy and help-seeking preferences in high school students in Ho Chi Minh City, Vietnam*. In: *School Mental Health*. 2020, Vol. 12, No. 2, pp. 378–387. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09358-6>.
22. UNICEF. *On My Mind: How adolescents experience and perceive mental health around the world*. Geneva, 2021.
23. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mental health of adolescents*. Geneva: WHO, 2024. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
24. WORLD HEALTH ORGANIZATION, REGIONAL OFFICE FOR EUROPE. *Adolescent mental health in the European Region: Factsheet for World Mental Health Day 2018*. Copenhagen: WHO, 2018. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/383891/adolescent-mh-fs-eng.pdf.
25. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The world health report 2004: Changing history*. Geneva: WHO, 2004. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42891/924156265X.pdf>.
26. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World Mental Health Day 2021*. Geneva: WHO, 2021. <https://www.who.int/campaigns/world-mental-health-day/2021>.

27. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: WHO, 2022. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>.
28. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Adolescent mental health: Mapping actions of nongovernmental organizations and other international development organizations*. Geneva: WHO, 2012. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44875>.
29. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Fact Sheet. Child maltreatment*. Geneva: WHO, 2009. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.
30. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Fact Sheets. Ageing and health*. Geneva: WHO, 2024. <https://www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/ageing-and-health>.
31. WORLD HEALTH ORGANIZATION. VAN OMMEREN, M. *Mental health conditions in conflict situations are much more widespread than we thought*. Geneva: WHO, 2019. <https://www.who.int/news-room/commentaries/detail/mental-health-conditions-in-conflict-situations-are-much-morewidespread-than-we-thought>.
32. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Risks to mental health: An overview of vulnerabilities and risk factors. Background paper for the development of a comprehensive mental health action plan*. Geneva: WHO, 2012. https://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf.

Data about the author:

Adrian CIOBÎĂ, PhD student, „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau.

ORCID: 0009-0003-1148-3570

E-mail: adiciobica.iasi@gmail.com

Presented: 28.02.2025

PARTICULARITĂȚI PSIHOSOCIALE ALE SINGURĂTĂȚII

Eduard MÎȚEL,

Universitatea de Stat din Moldova

În articolul dat am identificat particularitățile psihosociale ale fenomenului singurătății prin efectuarea unei sinteze ce prezintă recunoașterea diferențelor de interpretări ale singurătății. Singurătatea este una din conceptele sociale care a fost mai puțin dezvoltată și studiată pe parcursul anilor de diferiți savanți, din acest motiv toți cercetătorii care au studiat acest fenomen psihologic complex au caracterizat singurătatea printr-o discrepanță între relațiile sociale dorite și cele percepute. De asemenea deși adesea confundată cu izolarea socială, singurătatea are o dimensiune subiectivă profundă, putând fi experimentată chiar și în prezența altor persoane. Articolul evidențiază multiple forme ale singurătății: ca stare, sentiment, atitudine, proces și trăire, fiecare având factori determinanți specifici, precum trăsături de personalitate, factori socio-culturali și contextuali. Efectele singurătății se manifestă atât la nivel psihologic, prin depresie și anxietate, cât și la nivel somatic, fiind asociate cu diverse afecțiuni cronice. Lucrarea subliniază importanța recunoașterii rolului ambivalent al singurătății, care poate fi atât o sursă de suferință, cât și un prilej de reflecție și dezvoltare personală.

Cuvinte-cheie: *singurătate, fenomen psihologic, fenomen mental, formele singurătății, sentiment, persoană.*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF LONELINESS

In this article, we have identified the psychosocial particularities of the loneliness phenomenon by conducting a synthesis that presents the recognition of the differences in interpretations of loneliness. Loneliness is one of the social concepts that has been less developed and studied over the years by different scholars, for this reason all researchers who have studied this complex psychological phenomenon have characterized loneliness by a discrepancy between desired and perceived social relationships. Also, although often confused with social isolation, loneliness has a profound subjective dimension, and can be experienced even in the presence of other people. The article highlights multiple forms of loneliness: as a state, feeling, attitude, process and experience, each with specific determining factors, such as personality traits, socio-cultural and contextual factors. The effects of loneliness manifest themselves both at a psychological level, through depression and anxiety, and at a somatic level, being associated with various chronic conditions. The paper emphasizes the importance of recognizing the ambivalent role of loneliness, which can be both a source of suffering and an opportunity for reflection and personal development.

Keywords: *loneliness, psychological phenomenon, mental phenomenon, forms of loneliness, feeling, person.*

Introducere

Singurătatea reprezintă una dintre cele mai universale experiențe umane, fiind trăită, într-o formă sau alta, de fiecare individ de-a lungul vieții. Deși este un fenomen larg răspândit, înțelegerea sa rămâne adesea ambiguă, fiind asociată atât cu suferința emoțională, cât și cu oportunități de creștere personală. Definirea singurătății nu se limitează la absența contactelor sociale, ci implică o dimensiune subiectivă, în care individul resimte un decalaj între nivelul de conexiune dorit și cel existent în realitate.

Din punct de vedere științific, singurătatea este unul din cel mai puțin explicite fenomene, deși aceasta a fost studiată și investigată. Fiind o problemă comună singurătatea a devenit obiectul de studiu al cercetărilor socio-psihologice teoretice. Fenomenul singurătății a fost identificat cu emoții negative, depresie, relații sociale reduse cantitativ sau calitativ, asociat cu excluderea socială. S-a constatat că singurătatea are mai multe simptome: acuitate, limite și tensiune. La fel este accentuată ideea epuizării emoționale, ce contribuie la reducerea relațiilor interpersonale și regres din punct de vedere psihologic.

Singurătatea este sentimentul dureros care rezultă din discrepanța între relațiile sociale ideale și cele percepute de către o persoană, adică atunci când relațiile sociale ale cuiva sunt percepute ca fiind mai puțin satisfăcătoare decât ceea ce este de dorit. Această perspectivă evidențiază clar faptul că singurătatea nu este sinonimă cu a fi singur, dar nici a fi cu alții nu garantează protecția în fața sentimentului singurătății.

În ciuda acordului general asupra definiției singurătății, aceasta este concepută în diferite moduri. Deficiențele specifice ale relațiilor sociale contribuie la anumite tipuri de sentimente de singurătate. De exemplu, lipsa de implicare într-o rețea socială, lipsa unui scop clar, plictiseala, excluderea pot fi asociate cu aceste sentimente.

Singurătatea prezintă un spectru de cauze și forme de manifestare atât de vast, încât o abordare exhaustivă a subiectului devine o provocare considerabilă. Singurătatea este definită – grosso modo – ca o experiență universală, pe care fiecare individ a trăit-o măcar o singură dată în viață, caracterizată de regulă printr-un sentiment de izolare, lipsa de afecțiune și înțelegere, respingere. Singurătatea este o experiență subiectivă, resimțită diferit de oameni în funcție de propriile lor trăsături de personalitate, temperament și de propriile afinități. În timp ce unii dintre adolescenți se simt singuri chiar și atunci când sunt înconjurați de oameni sau se regăsesc într-un context social activ, alții se pot considera împliniți atunci când petrece timp singur, pictând, citind, sau pur și simplu meditănd [2].

Singurătate este o problemă comună în lume și a fost legată de mai multe afecțiuni cronice, cum ar fi bolile de inimă, bolile pulmonare, bolile cardiovasculare, hipertensiune arterială, ateroscleroză, accidentele vasculare cerebrale și tulburările metabolice, cum ar fi obezitatea și bolile metabolice. Este un bun indicator pentru probleme mentale precum depresia, stresul și anxietatea. Morbiditatea și mortalitatea generală la adulți sunt legate de singurătate.

În viziunea cercetătoarei Krasnikova O. conceptul de singurătate ascunde multe sensuri, contradicții și paradoxuri. Pe de o parte, orice om se naște și moare de unul singur, iar la vârsta adultă este singurul responsabil pentru viața sa. Această singurătate existențială e comparată cu un izolator al propriului „Eu”, iar omul e numit „pribeag singuratic în Univers”. Pe de altă parte, din momentul venirii pe lume și până la ultimul său suspin omul, fie că vrea sau nu, este înconjurat de oameni, este inclus într-o relație și legături de rudenie, sociale, formale, emoționale, adică nu este singur „prin definiție”. Rezultă că omul, concomitent, este singur și nu e singur. Recunoscând existența singurătății existențiale – faptul că omul este aparte și distinct de toți ceilalți oameni, nu putem să negăm că nimeni nu poate fi considerat absolut singur [10].

Considerând singurătatea ca un fenomen psihologic, majoritatea cercetătorilor subliniază diferențele sale cu concepte precum „solitudinea” și „izolare”, considerând că singurătatea are un anumit context intern. Izolarea este mai mult despre fizic, localizarea spațială și temporală a unei persoane în raport cu mediul social și este o situație determinată extern, și nu experiență mentală internă. Foarte expresiv despre aceasta vorbesc cercetătorii Sadler W. și Jones T.: „Pentru a descoperi izolarea fizică, este suficient să ai un singur ochi, dar pentru a recunoaște singurătatea trebuie să o experimentezi”. Izolarea presupune întotdeauna un obiect pe care persoana din motive voluntare sau forțate exclude din acesta viața: societatea în ansamblu, un anumit grup de oameni, condiții specifice de viață și multe altele. Se poate de spus: „izolat de ...”, dar în raport cu singurătatea, o astfel de construcție de expresie va fi incorectă semantic [8].

Considerând singurătatea ca un fenomen mental, putem vorbi despre ea în diferite categorii, cum ar fi: sentimentul, procesul, atitudinea și nevoia. Singurătatea ca sentiment este condiționată de experiența unei persoane cu privire la diferențierea sa față de ceilalți, „alteritate”, ca urmare a căreia apare o anumită barieră psihologică în comunicare, un sentiment de neînțelegere și respingere de sine de către ceilalți oameni. Simțul singurătății este des asociat cu realizarea imposibilității, cel puțin în acest stadiu, să ai o relație strânsă cu cineva. Desigur, este vorba de relații, bazat pe acceptare reciprocă, dragoste și înțelegere. Singurătatea ca proces este o pierdere treptată a abilităților individului să perceapă și să implementeze normele existente în societate, principii, valori în situațiile specifice de viață. Ca urmare a procesului de singurătate, individul își pierde statutul de subiect social. Singurătatea ca atitudine este imposibilitatea de a accepta lumea ca scopuri și valori în sine. În acest caz, individul, analizându-și relația cu alți oameni, nu se integrează în spațiul social înconjurător. Singurătatea ca poziție de viață este o lipsă de dorință conștientă de a menține relații strânse cu oricine: mamă, tată, frate, soră, copii, ca să nu mai vorbim de prieteni, pur și simplu nu există. O persoană este înstrăinată nu numai de alții, de felul lor, dar și din lumea în ansamblu – valorile, idealurile, normele sale [2].

S. G. Korciaghina oferă o clasificare a singurătății care se bazează pe acțiunea a două mecanisme opuse de formare a personalității: identificarea și separarea de alte persoane. Astfel, ea diferențiază singurătatea difuză, de înstrăinare și disociativă. Conform modelului creat de acest autor, singurătatea difuză apare atunci când individul se identifica cu alte persoane și refuză să afișeze propriile sale interese. Singurătatea de înstrăinare se referă la dezvoltarea mecanismelor de separare în structura personalității, forma extremă a căreia reprezintă înstrăinarea de lume în general. Singurătatea disociativă prezintă cea mai complicată formă de singurătate. Geneza singurătății este determinată de procesele de identificare și înstrăinare și de alterarea bruscă a acestora față de unele și aceleași persoane [9].

1. Cercetătorul Tiwari S. clasifică singurătatea în trei tipuri, în funcție de cauzele sale [7]:

2. Singurătatea situațională: la aceasta contribuie mediul socio-economic și cultural;

3. Singurătatea dezvoltării: fiecare dintre noi are o dorință înăscută de intimitate și o nevoie de a fi legat de ceilalți, această nevoie fiind esențială pentru dezvoltarea noastră ca ființă umană. Mai există și un nivel mai mare de nevoie de individualism, care este legat de cunoașterea și dezvoltarea propriului nostru „eu”, care necesită și o anumită solitudine. Pentru o dezvoltare optimă ar trebui să existe un echilibru între cele două. Atunci când o persoană nu este în măsură să echilibreze aceste nevoi în mod corespunzător, aceasta duce la pierderea sensului vieții, care la rândul său duce la singurătate. Insuficiențele personale, deficitele de dezvoltare, separații semnificative, sărăcia, regimul de viață și dezabilitățile fizice/ psihologice duc adesea la singurătatea dezvoltării;

4. *Singurătatea internă*: la aceasta contribuie factorii de personalitate, *locus of control*, stresul, stima de sine scăzută, sentimentul de vinovăție sau lipsa de valoare și strategiile slabe de a face față situațiilor.

Cristea D. analizează singurătatea ca fenomen psihosocial. Prin singurătate autorul înțelege „acea stare psihosocială în care cercul de relații al unei persoane este puțin satisfăcător decât își dorește” [1].

Pe lângă diferențierea față de izolarea socială și solitudine, singurătatea poate fi analizată din multiple perspective: psihologică, socială și existențială. Factorii determinanți includ caracteristici individuale (precum stima de sine scăzută sau timiditatea), dar și factori contextuali (schimbări de mediu, pierderi personale). Efectele sale se reflectă atât asupra sănătății mentale, prin creșterea riscului de depresie și anxietate, cât și asupra sănătății fizice, fiind corelate cu diverse afecțiuni cronice. Această lucrare își propune să exploreze complexitatea fenomenului singurătății, analizând mecanismele sale psihosociale și impactul asupra dezvoltării individuale.

Cercetătorul Galanaki E. a efectuat o distincție între trei termeni înrudiți: izolare, singurătate și solitudine. Galanaki a identificat *izolarea* (eng. aloneness) ca pe o stare obiectivă de a nu avea pe nimeni în jur mai precis, o stare de izolare fizică și comunicativă. *Singurătatea* o caracterizează ca pe o stare dureroasă care poate reieși sau nu din starea de a fi singur. Singurătatea este trăită într-o stare emoțională subiectivă; un individ poate experimenta singurătatea chiar și atunci când nu este fizic singur. Pe de altă parte, cercetătorul Galanaki a definit *solitudinea* ca o stare de izolare voluntară în timpul căreia pot apărea dezvoltarea personală și activitatea creativă. Astfel, starea obiectivă de a fi singur, condiție necesară a solitudinii, poate duce la un sentiment de singurătate sau a unei perioade de timp cu adevărat constructiv petrecut cu sine [5].

Astfel, perechea singurătății este solitudinea, iar diferența poate fi exprimată ca plăcerea de a fi singur (solitudinea) versus durerea de a te simți singur (singurătate). Solitudinea se referă la a fi deconectat de cerințele imediate ale altor oameni, precum și la libertatea de a alege acele activități fizice și mentale refacerii psihologice [6].

Cercetătorii Long și Averill (2003) au conceput solitudinea ca „o stare de relativă dezangajare socială” și „o stare de inhibare socială redusă și libertate sporită de a selecta activitățile mentale sau fizice ale cuiva”. Mai mult, Long și Averill considerau solitudinea ca o stare psihologică pozitivă, spre deosebire de experiența de singurătate, pe care o considerau o stare negativă [6].

Pentru cercetătorul Tihonov G. (2006) izolarea socială (fizică) este forțată și omite (complet sau parțial) relațiile interumane. Solitudinea este o stare de izolare fizică benevolă. Ambele reprezintă obiective de limitare fizică și temporară a includerii persoanei în societate, izolarea fiind forțată, iar solitudinea benevolă [13].

Cercetătoarea Korciaghina S. afirmă că solitudinea întotdeauna este acceptată de individ benevol și este un comportament profitabil în ceea ce privește dezvoltarea personală, acțiunea mecanismelor de protecție, reducerea tensiunii psihice etc [9].

Starea de izolare după Cristea D. apare ca o boală a sufletului în comparație cu singurătatea, având cauze mult mai profunde din punct de vedere psihologic și psihosocial, după cum și efectele sunt de regulă, mult mai drastice [1].

De asemenea rezultatele obținute de Slobodcikov I. în cercetarea sa sugerează că singurătatea, înstrăinarea și izolarea sunt forme accentuate ale singurătății. Astfel, autorul menționează că experiența singurătății este o modalitate a individului de a răspunde la schimbările directe sau indirecte ale caracteristicilor sociale de spațiu-timp. Această experiență determină gradul și forma de adaptare psihologică individuală la schimbări [12].

Cercetătorul V. Andrusenco, pe lângă condiționarea singurătății prin izolare, sugerează un alt aspect al acesteia: „Singurătatea mentală este o etapă necesară în determinarea capacităților „eu”-ului cuiva, ca liberă autodeterminare și autoafirmare în lume”. Recunoașterea posibilității unui rol pozitiv, în dezvoltare, al singurătății oferă cercetătorului noi perspective în studiul și înțelegerea acestui fenomen [8].

Reieșind din literatura de specialitate, cercetătorii autohtoni Perjan C., Plămădeală V., Sanduleac S. prezintă în continuare un tabel-sinteză pentru a clarifica, dacă există diferențe între interpretarea singurătății ca sentiment, trăire, proces, stare, atitudine [3].

Tabelul 1. Accepțiuni ale diferitor autori în interpretarea fenomenului singurătății

Singurătatea	Autori	Accepțiuni
Singurătatea ca stare	Shitova N. V. Zavorotnîh E. N. Trubnikova S. G. Korciaghina S. G. Cristea D. Weiss R.	Este limitată temporal; incapacitatea individului de a simți (stare de vid); pierderea integrității interne, armoniei cu lumea; nedorința de a relaționa cu alți oameni; include componente emoționale și cognitive; cu simptome de acuitate, limite și tensiune.
Singurătatea ca atitudine	Zavorotnîh E. N. Trubnikova S.G.	Reprezintă incapacitatea acceptării lumii ca valoare și scop în sine, individul analizând relațiile cu ceilalți nu se asociază cu contextual social ce îl înconjoară.
Singurătatea ca proces	Shitova N. V. Zavorotnîh E. N. Slobodchikov I. M.	Incapacitatea de a aplica normele sociale, pierderea statutului de subiect social.
Singurătatea ca sentiment	Bakaldin S. Charlamenkova N. E. Boza M. Bucur A. E. Nedelcu M. Plămădeală V.	Diferit de alții; bariere în comunicare; trăirea subiectivă a izolării sociale (un sentiment de neînțelegere și respingere din partea celorlalți); lipsa relaționării pozitive; imposibilitatea de a avea relații intime, motivație și relații sociale; cu aspect temporal de lungă durată; are funcție de reglare a numărului optimal de relații ce o prezintă ca un mecanism de conexiune inversă (feedback).
Singurătatea ca trăire	Sadler W. Duhnovskii C. V. Tichonov G. M. Kulikov L. V. Neculau A. Pokrovskii N. E.	Formă a conștiinței de sine; trăire de sentimente negative complexe și acute; ruperea relațiilor; ruperea cu lumea interioară; tensiune internă subiectivă; dezbinare, relații insuficiente, superficiale; afecte negative, depresie, anxietate, insatisfacție, nefericire, timiditate.

Sinteza efectuată de acești cercetători ne-a permis să identificăm anumite diferențe în interpretarea singurătății ca sentiment, trăire, proces, stare, atitudine. Pe când *singurătatea ca trăire* reprezintă o formă a conștiinței de sine ce presupune ruperea de lumea interioară și persistența relațiilor insuficiente și

superficiale, soldată cu insatisfacție și depresie. *Singurătatea ca proces* nuanțează incapacitatea de a aplica normele sociale până la pierderea statutului de subiect social. *Singurătatea ca stare* reprezintă incapacitatea individului de a simți, spre deosebire de singurătatea ca sentiment și trăire, și nedorința de a relaționa cu alți oameni sub aspect temporal de scurtă durată. *Singurătatea ca atitudine* presupune incapacitatea de a accepta lumea ca valoare și scop în sine și neasocierea cu cei din jur. Deși singurătatea ca stare și singurătatea ca trăire prezintă unele similitudini, cum ar fi ruperea de lumea interioară și integritatea internă a individului, observăm că rădăcinile acestor similitudini sunt diferite: în primul caz, când ne referim la singurătatea ca trăire accentul cade pe acțiune, iar în situația în care discutăm despre singurătatea ca stare accentul cade pe situația în care subiectul deja se află. Ei au menționat că singurătatea ca sentiment este însoțită de factori externi pe care individul îi resimte în raport cu sine. La singurătatea ca trăire se face referire în totalitate la lumea internă a subiectului ce are ca rezultat anxietate și nefericire. La singurătatea ca stare accentul cade pe incapacitatea persoanei de a fi în concordanță cu sine însăși atât sub aspect emoțional, cât și cognitiv, adică o stare de vid a subiectului ce îl limitează și îl pune în tensiune exact ca și singurătatea ca trăire, ceea ce nu găsim la singurătatea ca sentiment, proces sau atitudine [3].

Cercetările în ceea ce privește trăsăturile de personalitate au evidențiat o asociere între sentimentul singurătății și timiditate, nevroză, simptome depresive, stima de sine scăzută, pesimism, conștiinciozitate redusă și lipsa de agreabilitate. Asociațiile între aceste caracteristici au dus uneori la o confuzie conceptuală între singurătate și depresie, sărăcie socială, introversiune și / sau nevroză. Ultimele cercetări arată totuși că singurătatea este independentă de aceste caracteristici. Mai mult decât atât, efectele singurătății asupra sănătății nu sunt în general explicate de caracteristicile comportamentale și de personalitate cu care este asociată singurătatea, indicând faptul că aceasta poate fi un factor de risc psiho-social. Singurătatea este aversivă, dar nu este neapărat un lucru rău. Sentimentele aversive sunt legate de adaptare, deoarece această motivează repararea sau înlocuirea conexiunilor sociale.

De asemenea nu putem să ignorăm și factorii care duc la formarea sentimentului de singurătate. Psihologii identifică mai multe grupuri de factori care contribuie la apariția singurătății în adolescență [11].

Primul grup este reprezentat de caracteristicile perioadei de vârstă. În primul rând, dezvoltarea reflecției, care dă naștere nevoii adolescentului de a se cunoaște pe sine la nivelul propriilor cerințe pentru sine. În același timp, este dificil pentru un adolescent să realizeze această nevoie din cauza dezvoltării insuficiente a abilităților de auto-observare și introspecție. Prin urmare, adolescenții au adesea un sentiment de incertitudine, inclusiv faptul că corespund idealului ales sau normei general acceptate. Incapacitatea de a se accepta îi conduce pe adolescenți la concluzia că aproape nimeni altcineva nu va fi capabil să înțeleagă și să aprecieze întreaga profunzime a lumii interioare [11].

Lipsa unor astfel de abilități slab dezvoltate pentru auto-dezvăluire și empatie împiedică adolescentul să răspundă nevoilor de recunoaștere, răspuns emoțional și înțelegere în procesul de comunicare, ceea ce duce la trăirea singurătății. În plus, în adolescență, nevoia de a lua poziția oricărui grup social devine mai acută. Lipsa oamenilor care împărtășesc interesele și hobby-urile adolescentului duce, de asemenea, la experiența izolării. Crizele de vârstă tipice acestei perioade joacă, de asemenea, un rol important în apariția singurătății în adolescență: criza identității și a stimei de sine. Primul se manifestă în faptul că este dificil pentru un adolescent să echilibreze la prima vedere doi factori opuși în formarea identității – identificare (identificare) și izolare. Dacă identificarea predomină asupra izolației, apare pierderea „eu”-ului cuiva, care este însoțită de experiența propriei lipsuri de valoare și pierderea stimei de sine (și dacă există o identificare cu eroii negativi, atunci respectul celorlalți). Dacă mecanismul de izolare prevalează, atunci există o separare excesivă de ceilalți, un refuz de a construi relații strânse și comunicare. Criza stimei de sine, manifestată prin instabilitatea sa, criticitatea crescută a adolescenților în raport cu ei înșiși și frecvente sentimente de nemulțumire față de ei înșiși, stă la baza faptului că adolescenții își atribuie diverse neajunsuri și calități negative și, de asemenea, proiectează o atitudine negativă similară pe alții. Din această cauză, nivelul de agresivitate și anxietate crește, iar sensibilitatea la critică și eșec crește, în special în domeniul comunicării [11].

Al doilea grup de factori este alcătuit din trăsăturile de personalitate ale unui adolescent: timiditate, stima de sine scăzută, cerințe ridicate față de sine sau de ceilalți, așteptări nerealiste și idei despre dragoste, prietenie și comunicare etc. Având o stima de sine inadecvată, oamenii singuri fie neglijează modul

în care sunt percepuți și evaluați de alții, fie prin toate mijloacele încearcă să le facă pe plac. Cei singuri sunt deosebit de îngrijorați de problemele legate de comunicarea personală, inclusiv întâlnirile, introducerea altor persoane, complicitatea la diverse activități, asumarea riscurilor și deschiderea comunicării. Oamenii singuri văd adesea în ei înșiși cauza singurătății lor, atribuind-o defectelor caracterului, lipsei de abilități, neatractivității personale într-o măsură mai mare decât factorii supuși controlului volitiv conștient: lipsa eforturilor proprii de stabilire a contactelor, ineficiența mijloacelor utilizate pentru aceasta etc. Atribuția causală a acestor persoane se caracterizează printr-un locus de control intern și este însoțită de o referire la calitățile individuale negative proprii precum timiditatea, teama de a fi respins în încercarea de a stabili o relație intimă cu cineva, lipsa de cunoștințe despre cum trebuie să se comporte în astfel de situații pentru a întări comunicarea interpersonală [11].

Oamenii singuri se consideră mai puțin competenți decât oamenii care nu sunt singuri și tind să atribuie eșecul lor de a stabili contacte interpersonale lipsei de abilități. Multe sarcini asociate cu stabilirea unor relații intime le determină creșterea anxietății, reduc activitatea interpersonală. Oamenii singuri au mai puține resurse în a găsi soluții la problemele care apar în situații interumane. Legătura dintre stima de sine scăzută și singurătate este explicată în două moduri. În primul rând, prin trimeri la faptul că stima de sine scăzută generează înstrăinarea de sine interioară a unei persoane; în al doilea rând, pe baza presupunerii că respectul de sine scăzut este însoțit de un sistem de atitudini și tendințe comportamentale care în sine complică comunicarea interpersonală [11].

Factorii psiho-individuali ai singurătății țin de vârstă, sex, starea de sănătate precum și de factorii legați de personalitate (respectul de sine, imaginea de sine, timiditatea, rezistența la stres social etc.). Factorii psihosociali preponderent reflectă statutul social al persoanei (tipul de profesie, nivel de calificare, activ sau pensionar, statutul marital), precum și ambianța socială a acesteia (zona rezidențială, tipul de locuință, grupurile sociale de vecinătate, etc.). Acești factori în totalitate pot genera sentimentul de singurătate și privațiune socială. Factorii de context sociocultural formează imaginea despre tipul de comunitate, civilizație, caracteristicile ei (tehnologizarea, informatizarea ș.a.) [4].

Sunt evidențiați și **factorii sociali** care duc la singurătate: respingerea unui adolescent de către un grup de colegi (respingere socială), întreruperea prieteniei sau lipsa unui cerc de prieteni apropiați, care pot fi o consecință atât a personalității adolescentului cât și rezultatele influenței motivelor situaționale: mutarea într-un nou loc de reședință, schimbarea școlii, pierderea unui prieten apropiat, etc. Unul dintre factorii care contribuie la singurătate este refuzul unei persoane de a se afla într-o situație de comunicare interpersonală în care riscă să i se refuze stabilirea relațiilor de care are nevoie, simțindu-se jenată și dezamăgită. Ostilitatea și pasivitatea, ambele sunt cauze posibile și consecințele singurătății. Teamă de rezultate negative din adoptarea inițiativei în stabilirea contactelor interpersonale face din ce în ce mai dificilă o persoană să depășească singurătatea, iar frica generată de experiențele anterioare rele contribuie la crearea unui mediu care sporește și mai mult sentimentul de singurătate [11].

Concluzii

- Singurătatea este un fenomen complex și multidimensional, având atât aspecte negative (izolare, suferință emoțională, deteriorarea sănătății mentale și fizice), cât și potențiale efecte pozitive (dezvoltare personală, reflecție interioară).

- Există diferite tipuri de singurătate – singurătatea situațională (cauzată de factori externi), singurătatea dezvoltării (dificultăți în echilibrarea nevoii de individualism și conexiune) și singurătatea internă (stimă de sine scăzută, stres, dificultăți de adaptare).

- Singurătatea poate avea un impact semnificativ asupra sănătății mentale și fizice, fiind asociată cu depresie, anxietate, stres, afecțiuni cardiovasculare și metabolice.

- La menținerea sentimentului de singurătate pot contribui diverși factori individuali și sociali: trăsături de personalitate (timiditate, stimă de sine scăzută), lipsa unor relații sociale satisfăcătoare, excluderea socială și schimbările majore din viață.

- Există o distincție clară între singurătate și solitudine, prima fiind o experiență nedorită și dureroasă, iar cea din urmă putând fi o alegere benefică pentru dezvoltarea personală și echilibrul interior.

Recomandări

- Promovarea educației emoționale și a conștientizării asupra singurătății, atât în instituțiile de învățământ, cât și în comunități, pentru a ajuta oamenii să înțeleagă și să gestioneze mai bine acest fenomen.
- Încurajarea interacțiunilor sociale autentice, prin organizarea de activități care facilitează construirea relațiilor reale, reducând astfel izolarea socială și dependența de interacțiunile virtuale.
- Implementarea unor programe de suport psihologic, atât pentru adolescenți, cât și pentru adulți, pentru a-i ajuta să depășească sentimentele de singurătate prin dezvoltarea abilităților sociale și îmbunătățirea stimei de sine.
- Reducerea stigmatizării asociate singurătății, prin campanii de informare care subliniază că este o experiență comună și nu un semn de slăbiciune.
- Sprijinirea persoanelor vulnerabile – grupuri precum adolescenții, vârstnicii sau persoanele cu dizabilități ar trebui să beneficieze de inițiative care le facilitează integrarea socială.
- Încurajarea utilizării constructive a solitudinii, prin promovarea activităților care favorizează dezvoltarea personală, cum ar fi arta, meditația sau lectura, transformând momentele de singurătate în oportunități de creștere interioară.

Bibliografie:

1. CRISTEA, D. *Tratat de psihologie socială*. București: Pro Transilvania, 2000.
2. DANESCU, L. *Psihologia dezvoltării, Singurătatea – prezentare generală, singurătatea și dependența de spațiul virtual*. Timișoara: Universitatea de Vest Timișoara, 2015
3. PERJAN, C., PLĂMĂDEALĂ, V., SANDULEAC, S. *Interpretarea singurătății ca fenomen psihosocial*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 9. Chișinău, 2017
4. PLĂMĂDEALĂ, V. *Orientări teoretice privind studiul singurătății la tineri*. Chișinău: În: *Psihologie – revistă științifico-practică*, nr. 3-4. Chișinău, 2017
5. GALANAKI, E. *Teachers and loneliness: The children's perspective*. Atena: School Psychology International, 2004.
6. LONG, C., AVERILL, J. *Solitude: An Exploration of Benefits of Being Alone*. Malden: În: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2003
7. TIWARI, S. C. *Loneliness: a disease? Uttar Pradesh*. În: *Indian journal of psychiatry*, vol. 55(4), 2013.
8. ГАСАНОВА, П., ОМАРОВА, М. *Учебно-методическое пособие „психология одиночества”*. Киев: Финансовая Рада Украины, 2017.
9. КОРЧАГИНА, С. Г. *Психология одиночества, учебное пособие*. Москва: Московский Психолого-Социальный Институт, 2008.
10. КРАСНИКОВА, О. *Одиночество*. Москва: Никея, 2015
11. МИД, М. *Одиночество, самостоятельность и взаимозависимость в контексте американской культуры*. În: *Лабиринты одиночества*. Москва: 2002.
12. СЛОБОДЧИКОВ, И. *Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: на материале подросткового возраста*. Автореферат кандидатской диссертации. Москва: Институт Психологии им. Л.С. Выготского Российского Государственного Гуманитарного Университета, 2006
13. ТИХОНОВ, Г. *Феномен одиночества: теоретические и эмпирические аспекты*. Нижний Новгород. Автореферат диссертации доктора философских наук, 2006.

Date despre autor:

Eduard MÎTEL, doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0009-0007-7487-2679

E-mail: iura.mitel.77@mail.ru

Prezentat: 28.02.2025

CZU: 316.6:331.442

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_38](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_38)

STUDII DE CAZ PRIVIND GESTIONAREA RISCURILOR PSIHOSOCIALE ÎN ORGANIZAȚII: O ANALIZĂ COMPARATIVĂ

Luminița ZUBCO,*Universitatea de Stat din Moldova*

Articolul abordează riscurile psihosociale ca fiind rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii profesionali și cei individuali, a căror gestionare necesită o abordare organizațională integrată și coordonată. Pentru a confirma aceste teze, articolul prezintă o analiză a riscurilor psihosociale și a strategiilor de gestionare a acestora în trei sectoare distincte: educație, organizații nonguvernamentale și IT. În sectorul educațional, impactul tranziției la telemuncă și al schimbărilor organizaționale rapide este analizat din perspectiva echilibrului viață profesională și personală, climatului organizațional și a sănătății angajaților. În sectorul ONG, provocările legate de rolurile multiple și stilul de conducere, iar în sectorul IT, studiul se concentrează pe riscurile unui mediu de lucru intens și divers, precum și pe intervențiile destinate îmbunătățirii stării de bine și productivității angajaților. Crearea unui mecanism standardizat de gestionare a riscurilor poate contribui la îmbunătățirea mediului de lucru și a sănătății angajaților, având un impact pozitiv asupra performanței organizaționale.

Cuvinte-cheie: *riscuri psihosociale, analiză comparativă, sectorul educațional, sectorul ONG, sectorul IT (e-Comerț), mecanism de gestionare a riscurilor psihosociale.*

CASE STUDIES CONCERNING PSYCHOSOCIAL RISKS MANAGEMENT WITHIN ORGANIZATIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS

The article addresses psychosocial risks as the result of the complex interaction between professional and individual factors, the management of which requires an integrated and coordinated organizational approach. To confirm these claims, the article presents an analysis of the psychosocial risks and their typical management strategies in three distinct sectors: education, non-governmental organizations (NGOs), and IT. In the education sector, the impact of the transition to teleworking and rapid organizational changes is analyzed from the perspective of work-life balance, organizational climate, and employee health. In the NGO sector, the challenges related to multiple roles and leadership styles are examined, while in the IT sector, the study focuses on the risks of an intense and diverse work environment, as well as interventions aimed at improving employee well-being and productivity. The creation of a standardized risk management mechanism can contribute to improving the work environment and employee health, having a positive impact on organizational performance.

Keywords: *psychosocial risks, comparative analysis, education sector, NGO sector, IT sector (e-Commerce), psychosocial risk management mechanism.*

Introducere

În contextul actual al muncii, riscurile psihosociale constituie un domeniu în dezvoltare și de interes având implicații semnificative asupra sănătății mentale, bunăstării și performanței angajaților. Aceste riscuri derivă din interacțiunea dintre factorii psihologici și profesionali și sunt influențate de organizarea și gestionarea muncii, relațiile interpersonale și percepția individuală asupra mediului profesional.

Definițiile oferite de organizațiile internaționale evidențiază complexitatea acestui fenomen. Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în Muncă (EU-OSHA) consideră că riscurile psihosociale sunt generate de deficiențe în organizarea muncii și de un context social precar, având efecte negative asupra stării de sănătate a angajaților [8]. Totodată, Organizația Internațională a Muncii (OIM) subliniază că aceste riscuri derivă din interacțiunea dintre conținutul muncii, organizare, competențele și nevoile angajaților, evidențiind importanța percepției subiective în evaluarea acestora [5].

Perspectivile recente privind riscurile psihosociale în mediul organizațional subliniază necesitatea unei **abordări integrate** care să ia în considerare atât factorii de risc fizici, cât și cei psihosociali [6]. Astfel, promovarea unei culturi organizaționale sănătoase devine esențială pentru prevenirea și gestionarea acestor riscuri. Este important ca organizațiile să implementeze politici și strategii de intervenție care să abordeze atât dimensiunile fizice, cât și pe cele psihosociale ale muncii, asigurând un mediu de lucru care să sprijine starea de bine și performanța angajaților. Respectiv, gestionarea riscurilor necesită o **abordare coordonată**, care să implice politici guvernamentale adecvate, suport organizațional și resurse pentru a asigura starea de bine și sănătatea mentală a angajaților. Implementarea unor strategii de reziliență prin programe de suport psihologic și adaptabilitate la schimbările globale este esențială pentru a asigura bunăstarea angajaților în fața acestor provocări macrosociale.

Rezumând cele spuse mai sus, precizăm câteva aspecte definitorii care constituie și cadrul teoretic pe care se fundamentează studiile de caz prezentate în acest articol, și anume: *riscurile psihosociale reprezintă rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii profesionali, care includ atât factori fizici, cât și psihosociali, generați de managementul organizațional, precum și factorii individuali, derivați din funcționarea psihicului uman; impactul negativ al riscurilor psihosociale poate persista chiar și atunci când angajatul nu mai interacționează direct cu acești factori; iar gestionarea eficientă a riscurilor psihosociale necesită o abordare organizațională integrată, calitativă și coordonată, care să vizeze prevenirea, reducerea și monitorizarea impactului acestora asupra angajaților și organizației.*

În acest context, vom prezenta o analiză a mecanismelor și strategiilor de gestionare a riscurilor psihosociale în trei sectoare distincte: educație, organizații nonguvernamentale și IT. Această analiză a avut la bază strategia studiului de caz, având drept scop identificarea riscurilor psihosociale în trei tipuri de organizații și a modului de gestionare a acestora.

În sectorul educațional, studiul de caz investighează impactul tranziției la telemuncă și al schimbărilor organizaționale rapide asupra echilibrului viață profesională-personală, climatului organizațional și sănătății angajaților. Sunt analizate măsurile de sprijin psihologic și politicile organizaționale relevante pentru acest context. În *sectorul ONG*, studiul de caz detaliază provocările legate de rolurile multiple, volumul de muncă și stilul de conducere, cu accent pe efectele acestora asupra relațiilor profesionale, a stării de bine și a satisfacției angajaților. În *sectorul IT*, studiul de caz analizează specificul unui mediu de lucru intens, caracterizat de interacțiuni cu clienți exigenți și de o forță de muncă diversă, concentrându-se pe identificarea riscurilor specifice acestui context ocupațional și pe conturarea unui program de intervenție destinat îmbunătățirii stării de bine a angajaților și creșterii productivității lor.

Metode de cercetare și procedură

Metoda studiului de caz [cf. 1; 3 și 9], aplicată conform metodologiei de evaluare și gestionare a riscurilor psihosociale, permite o analiză detaliată a factorilor de risc psihosocial, a intervențiilor specifice și a impactului acestora asupra angajaților. Fiecare studiu de caz a urmat aceeași procedură, cu etape și elemente similare [2; 10].

Procedura studiului de caz:

1. Introducere: descrierea contextului general, precizarea necesității gestionării riscurilor psihosociale și justificarea alegerii organizației pentru studiu);
2. Precizări privind specificul organizației (unitatea organizațională pentru studiul de caz): descrierea domeniului de activitate, a structurii organizației și specificul activității care poate influența riscurile psihosociale scopul și obiectivelor studiului de caz;
3. Precizări privind lotul de subiecți: număr, distribuție pe gen, vârstă, naționalitate etc., repartizarea în grupuri (de ex., grup de control și grup de intervenție, dacă este cazul);
4. Precizări privind metodele de investigare (chestionare, interviuri, fișe de observație etc., după caz) și modul de identificare și clasificare a riscurilor identificate de ex.: stres ocupațional, lipsa suportului social, lipsa autonomiei, violență verbală etc.);
5. Precizări privind modul de analiză și interpretare a datelor (codificare tematică, pentru date calitative; analiză statistică descriptivă, pentru date cantitative și analiza comparativă a rezultatelor obținute din dife-

rite metode de colectare), inclusiv metodele de evaluare a riscurilor (utilizarea unei matrici de risc pentru clasificarea și prioritizarea riscurilor; analiza riscurilor în raport cu standardele internaționale recomandate de OIM, OMS, EU-OSHA și determinarea mecanismului de gestionare a riscurilor psihosociale);

6. Precizări privind strategiile de prevenire și intervenție: intervenții primare (acțiuni asupra cauzelor), intervenții secundare (acțiuni asupra riscurilor) și intervenții terțiare (orientate spre creșterea rezilienței angajaților):

- *Intervenții primare* – optimizarea proceselor de muncă, crearea unui mediu organizațional favorabil;
- *Intervenții secundare* – identificarea unor metode adaptate de gestionare a riscului, reglementarea condițiilor de muncă și a pauzelor.

- *Intervenții terțiare* – programe de consiliere și suport psihologic, implementarea unor politici de management al stresului;

7. Precizări privind modul de monitorizare și evaluare:

- Evaluarea indicatorilor de referință pentru verificarea impactului măsurilor (productivitate, fluctuație de personal, satisfacția angajaților etc.);

- Compararea performanțelor între grupurile analizate (dacă este cazul);

- Ajustarea strategiilor în funcție de rezultate;

8. Concluzii și recomandări (sinteza principalelor constatări și sugestii pentru îmbunătățirea strategiilor de management al riscurilor psihosociale).

Datele colectate pentru fiecare studiu de caz au fost analizate cantitativ și calitativ, pentru a identifica tendințe și pentru a avea o perspectivă mai clară asupra contextului organizațional. Totodată, menționăm că fiecare dintre studiile de caz respectă aceste etape și proceduri de lucru, astfel, în cele ce urmează vom prezenta doar acele date care sunt diferite de la un caz la altul.

Rezultate și discuții

1. Studiul de caz nr. 1. Manifestări și modalități de gestionare a riscurilor psihosociale în cadrul unei instituții cu profil educațional

Studiul a fost realizat în cadrul unei instituții de învățământ profesional tehnic secundar și evidențiază riscurile psihosociale majore cu care s-au confruntat cadrele didactice în timpul pandemiei COVID-19, subliniind necesitatea implementării unor măsuri post-pandemice de prevenție și gestionare [11].

Scopul studiului de caz: analiza riscurilor psihosociale cu care s-au confruntat profesorii din cadrul unei instituții de învățământ profesional tehnic secundar din Republica Moldova, în perioada pandemiei COVID-19.

Context: Pandemia COVID-19 a impus restricții severe, afectând activitatea profesorilor prin telemuncă și autoizolare, ceea ce a generat o serie de riscuri psihosociale semnificative. Profesia didactică implică competențe profesionale, relații interpersonale și interacțiuni constante [4, 7], elemente care au fost puternic afectate de criza pandemică. Instituția de învățământ tehnic secundar din studiu pregătește elevi pentru cariere tehnice, combinând activitatea teoretică cu cea practică.

Lotul de subiecți și metode de investigare:

Lotul de subiecți a inclus 25 de cadre didactice (44% bărbați, 56% femei, vârstă medie: 42 ani, 92% căsătoriți). Datele au fost colectate și analizate prin:

- Chestionarul semistrukturat „Climatul organizațional în instituțiile de învățământ pe timp de pandemie”;
- Matrici de evaluare și clasificare a riscurilor psihosociale;
- Analiza de conținut calitativă prin teoretizare.

Riscuri psihosociale identificate:

- *Satisfacția profesională* – reducerea recompenselor emoționale și diminuarea motivației prin lipsa interacțiunii directe cu elevii;

- *Relații interpersonale la locul de muncă* – telemunca a limitat relațiile dintre cadrele didactice;

- *Volumul de muncă supradimensionat* – suprasolicitare din cauza digitalizării forțate de situația pandemică (prezentări PPT suplimentare materialului didactic obișnuit);

- *Lipsa controlului asupra situației* – incertitudinea a generat stres și anxietate;

Mediul și echipamentul de muncă inadecvate – tehnologia deficitară a afectat predarea;
- *Dezechilibrul efort-recompensă* – remunerație redusă și recunoaștere insuficientă, comparativ cu volumul de muncă;
- *Relații interpersonale la locul de muncă și suportul social* – lipsa sprijinului managerial și interacțiunilor directe.

Măsuri de prevenire și gestionare a riscurilor în perioada post-pandemică:

În perioada post-pandemie, după ridicarea restricțiilor și revenirea la regimul obișnuit de muncă, instituția a implementat următoarele măsuri:

- *Restabilirea comunicării eficiente* – promovarea comunicării directe între cadrele didactice, elevi și părinți pentru a facilita feedback-ul și interacțiunea constructivă;
- *Reducerea volumului de muncă și echilibrarea sarcinilor* – profesorii nu mai sunt obligați să dubleze volumul de informații, cum ar fi prezentările PPT, ceea ce ajută la prevenirea suprasolicitării și la menținerea unui echilibru între viața profesională și cea personală;
- *Evaluarea și modernizarea echipamentelor* – investiția în tehnologie și resurse necesare pentru a sprijini predarea eficientă și pentru a reduce problemele tehnice care afectează procesul educațional (a fost realizată parțial și insuficient);
- *Îmbunătățirea recompenselor și recunoașterii* – reluarea activităților extrașcolare, cum ar fi: expozițiile, participarea la târguri și promovarea învățământului dual, ceea ce a facilitat implementarea unor proceduri de recunoaștere și recompensare, stimulând astfel motivația și satisfacția profesională;
- *Promovarea unei culturi organizaționale optime* – ameliorarea climatului organizațional prin organizarea evenimentelor de team-building, sesiuni de formare profesională și dezvoltarea unei atmosfere de colaborare și suport reciproc;
- *Monitorizarea continuă a stării de bine a cadrelor didactice* – realizarea de evaluări periodice pentru a monitoriza și a aborda riscurile psihosociale pe termen lung.

Monitorizare și rezultate:

- Media anuală a reușitei școlare per instituție în perioada pandemică – 6.15;
- Media anuală a reușitei școlare per instituție în perioada post pandemică – 6.7.

Câteva constatări și recomandări de activitate

Constatăm că, pe parcursul perioadei pandemice și post-pandemice, directorul instituției a adoptat un stil de conducere delegativ, oferind, astfel, cadrelor didactice mai multă autonomie în organizarea activităților educaționale. Profesorii au avut libertatea de a-și alege metodele de predare, de a colabora direct cu agenții economici pentru stagiile de practică și de a lua decizii privind desfășurarea procesului educațional.

Această abordare a avut avantajul de a le oferi profesorilor un control mai mare asupra situației. Profesorii și-au asumat responsabilitatea pentru rezultatele elevilor, iar procesul decizional a fost unul participativ, fără a fi blocat de ierarhii rigide.

Cu toate acestea, stilul delegativ a venit și cu provocări. Gestionarea conflictelor interne a devenit mai dificilă în absența unei intervenții obiective din partea directorului. Acest stil a lăsat spațiu pentru dezvoltarea autonomiei și creativității, însă, pe alocuri, a fost necesară o implicare mai activă a conducerii pentru a asigura un nivel optim de calitate și performanță.

2. Studiul de caz nr. 2. Manifestări și modalități de gestionare a riscurilor psihosociale în cadrul unei organizații nonguvernamentale

Studiul de caz a subliniat provocările unice din acest sector, unde angajații sunt expuși unor riscuri legate de stresul rolurilor multiple, volumul de muncă supraîncărcat, suportul social insuficient, contracte de muncă cu perioadă determinată ceea ce accentuează incertitudinea în carieră și lipsa progresului profesional. Aceste riscuri sunt agravate de stilul autoritar de conducere și de lipsa comunicării eficiente între angajați și conducere, ceea ce contribuie la un climat organizațional ostil și scade moralul personalului.

Scopul studiului de caz: investigarea riscurilor psihosociale în cadrul organizațiilor nonguvernamentale din Republica Moldova, evidențiind factorii care contribuie la un climat organizațional stresant și analizând efectele acestora asupra angajaților.

Context: Este o organizație non-guvernamentală din Republica Moldova care are drept misiune promovarea și protecția drepturilor copiilor, contribuind la protecția drepturilor copiilor și la sprijinirea copiilor vulnerabili prin implementarea unor proiecte și programe specifice. Legislația care reglementează activitatea ONG-urilor impune cerințe stricte privind transparența și raportarea, ceea ce poate contribui la acutizarea unor situații de stres pentru angajați. Datorită specificului acestui sector, angajații se confruntă cu provocări constante, inclusiv termene stricte, multitasking excesiv, suprasolicitare și lipsa unui echilibru optim între viața profesională și cea personală.

Lotul de subiecți și metode de investigare:

Organizația are 23 de angajați, dintre care 21 sunt femei. Structura organizațională este rigidă, cu un stil de conducere autoritar și o fluctuație ridicată de personal. Datele au fost colectate și analizate prin:

- Observații directe asupra angajaților;
- Fișe de observație pentru identificarea riscurilor;
- Metoda codificării tematice și analiza matricilor de evaluare și clasificare a riscurilor psihosociale.

Riscuri psihosociale identificate:

- *Stilul de conducere* – directorul executiv adoptă un stil autoritar, utilizând frecvent comentarii denigratoare, angajații sunt supuși unui climat de intimidare (hărțuire), ceea ce afectează motivația și starea lor emoțională;

- *Cultură organizațională deficitară și lipsa suportului managerial* – control rigid asupra documentelor, respingerea sugestiilor și inițiativelor angajaților și lipsa suportului managerial;

- *Volum de muncă supradimensionat* – datorită fluctuației mari de personal, sarcinile neterminate sunt redistribuite, generând o suprasolicitare constantă, iar lipsa de personal suplimentar crește stresul angajaților;

- *Sănătatea și simptomele angajaților* – multe dintre simptomele raportate de angajați, cum ar fi, durerile de spate, durerile de cap și problemele gastrointestinale, sunt asociate cu condițiile de muncă stresante și extenuante;

- *Susceptibilitatea la stres în funcție de variațiile individuale la nivel de temperament și abilități* – simptomele frecvente de stres raportate de angajați, durerile de cap, problemele gastrointestinale și lipsa zilelor de recuperare se manifestă des și indică un impact sever asupra sănătății lor;

- *Relații interpersonale defectuoase la locul de muncă și lipsa suportului organizațional* – comunicarea defectuoasă și reticența angajaților de a-și exprima opiniile conduc la conflicte și scăderea colaborării;

- *Controlul* – se constată că autonomia angajaților este limitată, majoritatea sarcinilor fiind strict monitorizate de superiori. În loc să fie încurajați să găsească soluții și să exploreze opțiuni, angajații sunt obligați să urmeze ordinele fără a avea libertatea de a inova sau a schimba ceva.

- *Interfața viață personală cu viață profesională* – orele suplimentare sunt frecvente, iar flexibilitatea programului de muncă este aproape inexistentă;

- *Dezechilibrul efort-recompensă* – majoritatea angajaților consideră că munca lor nu este recunoscută și apreciată. Salariile sunt ținute în secret, iar promisiunile legate de creșterea salarială după perioada de probă nu sunt onorate;

- *Ambiguitatea rolului și responsabilitatea excesivă* – sarcinile neclare, lipsa unui sistem clar și bine definit în distribuirea responsabilităților, generează confuzie și frustrare;

- *Percepțiile de injustiție și inechitate la locul de muncă* – lipsa transparenței salariale, neîndeplinirea promisiunilor privind creșterile salariale după perioada de probă;

- *Incertitudinea în carieră și lipsa progresului profesional* – contractele sunt pe termen determinat, ceea ce creează incertitudine profesională. Angajații nu văd oportunități de avansare, ceea ce contribuie la lipsa de atașament față de organizație;

- *Lipsa atașamentului față de companie* – fluctuația ridicată de cadre, din 29 de persoane 8 au plecat într-un interval de șase luni, fiind un indicator clar al problemelor profunde din cadrul organizației.

Monitorizare și rezultate privind comportamentul organizațional:

Analiza comportamentului organizațional arată un climat îngrijorător, marcat de retragere socială și lipsă de angajament. Angajații evită interacțiunile și adoptă o poziție închisă, indicând bariere în comunicare și colaborare. În majoritatea cazurilor, starea emoțională este alarmantă, manifestându-se prin tristețe,

iritabilitate și lipsă de motivație. Criticile frecvente și semnele de oboseală sugerează stres cronic. Climatul organizațional necesită intervenții urgente, inclusiv îmbunătățirea comunicării, sprijin pentru sănătatea mintală și promovarea unui mediu de lucru mai colaborativ.

Câteva constatări și recomandări de activitate:

Studiul de caz evidențiază necesitatea gestionării riscurilor psihosociale la nivel micro și mezosocial, având în vedere rolul managementului în consolidarea culturii organizaționale. Volumul mare de muncă este influențat de factori macrosociale, precum finanțarea proiectelor și cerințele granturilor, care impun ajustări frecvente. Raportările multiple către finanțatori și solicitările de date din partea Ministerelor adaugă o sarcină administrativă suplimentară, adesea neremunerată. Reglementările stricte, termenele limită și responsabilitatea juridică accentuează stresul profesional.

Un climat organizațional toxic se manifestă printr-un stil de conducere autoritar, lipsă de sprijin social și condiții precare de muncă, afectând sănătatea și productivitatea angajaților. Pentru a îmbunătăți situația, organizația ar trebui să adopte o abordare managerială empatică și flexibilă, să promoveze respectul reciproc și recunoașterea profesională.

Formarea directorului executiv în leadership și managementul echipei este esențială pentru a crea un mediu de lucru echilibrat. În cele din urmă, abordarea acestor provocări este crucială pentru asigurarea unui climat organizațional sustenabil și performant.

3. Studiul de caz nr. 3. Manifestări și modalități de gestionare a riscurilor psihosociale în cadrul unei companii IT

Acest studiu de caz, realizat în din sectorul IT (e-Commerce), evidențiază importanța gestionării riscurilor psihosociale pentru stabilitatea organizațională și performanța angajaților, arătând că programul de gestionare a riscurilor psihosociale implementat a avut un impact pozitiv asupra productivității în muncă și retenției personalului [12].

Scopul studiului de caz: identificarea și gestionarea riscurilor psihosociale în organizația IT, în vederea stabilirii unui raport echilibrat între productivitate versus calitate și starea de bine a angajaților.

Context: Studiul vizează o companie IT (e-Comerț) din Republica Moldova, un sector aflat în expansiune rapidă, caracterizat printr-o forță de muncă tânără și dinamică. O gestionare eficientă a riscurilor psihosociale este esențială pentru atragerea investițiilor internaționale, retenția angajaților și dezvoltarea unui climat organizațional favorabil.

Lotul de subiecți și metode de investigare:

Lotul de subiecți a inclus 12 operatori și 3 membri ai echipei manageriale, repartizați într-un grup de control și unul de intervenție.

Persoanele expuse intervenției sunt cetățeni moldoveni originari din Republica Moldova, în proporție de 41,66% și cetățeni ai altor țări de pe continentul african în proporție de 50%, precum și 8,33%, un cetățean moldovean originar din Canada, deci persoane a căror limbă maternă e limba franceză în proporție de 58,33% și cei care au studiat limba franceză 41,66%. Persoane de gen masculin 58,33%, persoane de gen feminin 41,66%. Situația maritală, 33,33% căsătoriți și 66,66% celibatari. Vârsta medie a fost de 32 de ani.

În cercetarea au fost utilizate metode calitative și cantitative pentru identificarea riscurilor psihosociale, evaluarea impactului acestora și implementarea unui program de intervenție. Datele au fost colectate și analizate prin:

- Interviu semistrukturat și chestionarele standardizate;
- Metoda codificării tematice și analiza matricilor de evaluare și clasificare a riscurilor psihosociale.

Riscuri psihosociale identificate:

- *Violența verbală din partea clienților* – operatorii se confruntă zilnic cu solicitări agresive, necesitând strategii de gestionare a stresului;
- *Lipsa de mobilitate* – lipsa de mobilitate, pe parcursul întregii zile cauza afecțiuni musculo-scheletice;
- *Stresul vizual* – dureri oculare determinate de expunerea prelungită la ecrane;
- *Oboseala cronică* – angajații resimțeau epuizare constantă;
- *Volum de muncă excesiv* – pauzele nu erau respectate, generând presiune suplimentară;

- *Lipsa suportului managerial* – conducerea nu oferea sprijin pentru rezolvarea problemelor;
- *Lipsa implicării în decizii* – angajații nu aveau influență asupra modului de lucru;
- *Microcomunicarea* – comunicarea angajat-client, care presupune oferirea de informații repetitive, fără posibilitatea de a gândi abstract și creativ, care pe termen lung duce la degradare intelectuală.

Măsuri de intervenție și rezultate:

Strategiile aplicate au fost de trei tipuri:

- *Intervenții primare* (eliminarea cauzelor): aplicarea Directivei 90/270/CEE privind pauzele obligatorii la lucrul cu ecranele;
- *Intervenții secundare* (gestionarea riscurilor): instruirea angajaților pentru gestionarea violenței verbale; implementarea unor programe de suport social și sesiuni de team-building și recomandarea utilizării ochelarilor de protecție.
- *Intervenții terțiare* (creșterea rezilienței): posibilitatea de a alege programul de lucru flexibil.

Monitorizare și rezultate:

Au fost calculați câțiva indicatorii de referință pentru verificarea productivității și calității serviciilor: media numărului de apeluri preluate timp de o lună; media apelurilor transformate în vânzări; media produselor returnate; nota medie a grupului.

Câteva constatări și recomandări de activitate:

Rezultatele au arătat că grupul de intervenție a avut performanțe mai bune decât grupul de control conform indicatorilor de referință. Media numărului de apeluri preluate de un angajat din grupul de control a fost de 974, comparativ cu 1221 în grupul de intervenție. Rata de transformare a apelurilor în vânzări a fost de 29.87% în grupul de control și 37.64% în grupul de intervenție. Procentul produselor returnate a fost de 8.58% în grupul de control și 5.50% în grupul de intervenție. Nota medie a grupului de control a fost 8.08, comparativ cu 8.14 în grupul de intervenție. După 7 luni, grupul de control a avut o fluctuație de cadre de 50%, în timp ce în grupul de intervenție nu au fost înregistrate plecări.

Studiul de caz nr. 1 și Studiul de caz nr. 3 evidențiază cum mediul digital poate crea riscuri psihosociale: Într-o eră în care tehnologia influențează în mod constant mediul de lucru (prin telemuncă, automatizare etc.), lipsa interacțiunilor față în față poate duce la izolare socială, și în aceeași timp clienții suprasolicitanți de la cealaltă parte a monitorului pot duce la diverse riscuri. De asemenea s-a demonstrat relația între riscurile psihosociale și performanța organizațională. Gestionarea riscurilor psihosociale vin să crească performanța organizațională. Măsurile de intervenție elucidate și-au demonstrat impactul. A fost demonstrat faptul că izolarea pe timp de pandemie și riscul pentru sănătate, a dezvoltat stări anxioase la angajați. În studiul de caz nr. 3 am atins parțial subiectul managementului riscurilor psihosociale în contextul diversității, diversitatea culturală, de gen, de vârstă sau de abilități poate amplifica impactul riscurilor psihosociale în cadrul organizațiilor. Studiul de caz nr. 2, evidențiază rolul liderilor în gestionarea riscurilor psihosociale: dezvoltarea cum stilul de conducere autoritar influențează nivelul de stres sau satisfacția angajaților. Studiul de caz nr. 3 evidențiază cum stilul de conducere participativ și suportiv are capacitatea de a reduce din impactul riscurilor psihosociale și a crește nivelul de performanță. La fel și în studiul de caz nr. 1 se evidențiază cum stilul de conducere delegativ are un impact mai mic asupra performanței în urma gestionării riscurilor psihosociale. Rezultatele obținute indică faptul că gestionarea corectă a riscurilor psihosociale contribuie la stabilitatea organizațională, la reducerea fluctuațiilor de personal și la îmbunătățirea performanței angajaților. Este de menționat faptul că există riscuri psihosociale care nu pot fi omise, deoarece reies din specificul muncii, astfel în gestionarea riscurilor psihosociale. Crearea unui mecanism standardizat de gestionare a riscurilor, bazat pe analiza și evaluarea factorilor psihosociali specifici fiecărui sector, poate contribui la îmbunătățirea mediului de lucru, a sănătății angajaților și, implicit, la o creștere a performanței organizaționale.

Concluzii generale

Studiile de caz analizate în acest articol evidențiază o serie de riscuri psihosociale, atât comune, cât și specifice, care afectează performanța profesională și starea de bine a angajaților. Se constată că volumul

de muncă supradimensionat reprezintă un risc comun în toate mediile de activitate prezentate, în timp ce dezechilibrul dintre efort și recompensă este predominant în domeniul educațional și cel al ONG-urilor. Diminuarea interacțiunilor sociale și oboseala cronică sunt factori majori de riscuri psihosociale generate de digitalizare. Riscurile psihosociale sunt agravate de transformările organizaționale și de stilurile de conducere adoptate.

Toate studiile de caz analizate evidențiază impactul semnificativ al riscurilor psihosociale asupra mediului de lucru, performanței organizaționale și stării de bine a angajaților. Aceste aspecte evidențiază importanța unui management eficient al riscurilor psihosociale pentru îmbunătățirea performanței organizaționale. În acest context, gestionarea eficientă a riscurilor psihosociale necesită o abordare organizațională integrată, calitativă și coordonată, care să vizeze prevenirea, reducerea și monitorizarea impactului acestora asupra angajaților și organizației.

Totodată, subliniem că rolul liderilor în gestionarea riscurilor psihosociale este esențial. Un stil de conducere autoritar poate amplifica nivelul de stres și reduce satisfacția angajaților, în timp ce un stil participativ și suportiv contribuie la diminuarea riscurilor psihosociale și creșterea performanței. Pe de altă parte, stilul delegativ are un impact mai redus asupra performanței atunci când vine vorba de gestionarea acestor riscuri.

Toate aceste studii de caz demonstrează necesitatea unei abordări organizate, sistematice și coordonate pentru gestionarea riscurilor psihosociale, incluzând intervenții la nivelul cauzelor, riscurilor și dezvoltării rezilienței individuale, iar implementarea unor măsuri de prevenire a riscurilor implică acțiuni multiple (adaptate specificului fiecărei organizații) la nivel microsocial, mezosocial și macrosocial.

Bibliografie:

1. COJOCARU, N. *Cercetarea calitativă*. Chișinău: CEP USM, 2010. ISBN: 978-9975-71-050-3.
2. COJOCARU, N.; ZUBCO, L.; ȘEREMET, A. *Riscuri psihosociale la locul de muncă: afecțiunile musculoscheletice (constatări empirice și repere privind asistența psihologică)*. În: *Materialele conferinței științifice cu participare internațională, „Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective”*, ed. II-a (Bălți, USARB, 21 octombrie 2022). Bălți: ed. USARB, 2022, pp. 50-53. ISBN: 978-9975-50-295-5.
3. COLLERETTE, P. *Metoda studiilor de caz*. În: A. MUCCHIELLI. (coord.). *Dicționar al metodelor calitative în științele sociale și umane* (pp. 407-412). Iași: Polirom, 2002. ISBN: 973-681-015-1.
4. COSMOVICI, A. și IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. ISBN: 978-973-46-1077-8.
5. *Ghid pentru aprecierea calității evaluării riscurilor și a măsurilor de gestionare a riscurilor în vederea prevenirii riscurilor psihosociale*. București: Comisia Europeană, 2018. Disponibil: <https://www.inspectiamuncii.ro/documents/899813/44113043/Ghid+riscuri+psi-hosociale+2021/fe3cfb07-2df3-4047-867b-cb426e73cfe8>.
6. *OiRA: instrumente gratuite și simple pentru un proces facil de evaluare a riscurilor*. [accesat: 20.04.2021]. Disponibil: <https://oiraproject.eu/en/>
7. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017. ISBN: 978-973-46-6820-5.
8. *Report on the current situation in relation to occupational diseases' systems in EU Member States and EFTA/EEA countries, in particular relative to Commission Recommendation 2003/670/EC concerning the European Schedule of Occupational Diseases and gathering of data on relevant related aspects*. European Commission, 2013.
9. YIN, R. *Studiul de caz*. Iași: Polirom, 2005. ISBN: 973-681-919-1.
10. ZUBCO, L. *Peculiarities regarding the management of psychosocial risks in the organizational environment*. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2023, nr. 35, pp. 805-811. ISSN 2248-3004.
11. ZUBCO, L. *Riscurile psihosociale în rândul profesorilor pe timp de pandemie*. În: *Materialele Simpozionului pedagogic „Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice”*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2021, pp. 313-316. ISBN: 978-9975-3336-3-4.
12. ZUBCO, L. *Studiu de caz privind implementarea unui proiect de gestionare a riscurilor psihosociale în mediul organizațional*. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2024, nr. 9(169), pp. 269-274. ISSN 1857-2103.

Date despre autor:

Luminița ZUBCO, drd., Școala Doctorală în Științe Sociale, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0002-0140-7836

E-mail: luminitazubco@yahoo.com

Prezentat: 28.02.2025

ИНТЕГРАЦИЯ АНИМАЛОТЕРАПИИ В КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКУЮ ТЕРАПИЮ

Людмила АНЦИБОР, Татьяна НОСОВА,

Государственный Университет Молдовы

В статье рассматривается интеграция анималотерапии и когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) как перспективного направления психологической помощи. Анализируется влияние взаимодействия с животными на эмоциональную регуляцию, коррекцию когнитивных искажений, улучшение навыков межличностного общения и повышение мотивации пациентов. На основе научных исследований показано, что животные, выступая в роли терапевтических партнеров, создают безопасную среду, повышают мотивацию и облегчают освоение техник КПТ, что способствует более быстрому и эффективному достижению терапевтических целей. Представлены примеры практического применения методов интегративного подхода в работе с тревожными, депрессивными расстройствами и ПТСР.

Ключевые слова: Анималотерапия, Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), Эмоциональная регуляция, Когнитивные искажения, Социальная адаптация.

INTEGRATION OF ANIMAL-ASSISTED THERAPY INTO COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY

This article explores the integration of animal-assisted therapy with cognitive-behavioral therapy (CBT) as a promising direction in psychological support. It analyzes how interactions with animals enhance emotional regulation, address cognitive distortions, and improve interpersonal skills. Additionally, the paper discusses the role of animals in increasing patient motivation and activity levels. Scientific examples illustrate practical applications of this integrated therapeutic approach in managing anxiety disorders, depression, and PTSD, demonstrating increased patient engagement and accelerated achievement of therapeutic goals through safe and supportive animal-human interactions within CBT practices.

Keywords: Animal-assisted therapy, Cognitive-behavioral therapy (CBT), Emotional regulation, Cognitive distortions, Social adaptation

Введение

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) представляет собой перспективное направление современной психотерапевтической практики, является одним из наиболее эффективных и широко используемых подходов в психотерапии, однако ее эффективность может быть усилена, если добавить в процесс ко-терапевтов – животных.

В то же время анималотерапия, или терапия с участием животных, тоже продолжает активно развиваться, предлагая новые подходы и расширяя области применения. Так что же происходит в анималотерапии сегодня?

1. Расширение видов используемых животных: помимо традиционных собак, лошадей и дельфинов, в терапевтических целях начинают применять кроликов, грызунов и даже насекомых (энтомотерапия), что позволяет охватить более широкий спектр пациентов и адаптировать терапию под индивидуальные потребности.

2. Интеграция в когнитивно-поведенческую терапию (КПТ): использование животных в рамках КПТ способствует созданию атмосферы доверия и безопасности, облегчает выражение эмоций и снижает уровень стресса, что повышает эффективность психотерапевтических вмешательств.

3. Применение в реабилитации детей с особыми потребностями: анималотерапия активно используется для поддержки детей с ДЦП, аутизмом и другими расстройствами, способствуя улучшению моторных и социальных навыков, а также общего психоэмоционального состояния.

4. Повышение доступности и популяризация метода: создаются специализированные центры и программы, обучающие специалистов и животных для проведения анималотерапии, что делает этот метод более доступным для различных групп населения.

Цель данного исследования заключается в анализе теоретических и практических аспектов интеграции анималотерапии и КПТ, а также в оценке перспектив и ограничений этого интегративного подхода.

Эмоциональная регуляция в рамках интеграции анималотерапии и КПТ

Эмоциональная регуляция – это способность человека управлять своими эмоциями, адаптироваться к изменениям окружающей среды и сохранять психологическую стабильность [9]. В когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) эмоциональная регуляция достигается через работу с когнитивными искажениями, автоматическими мыслями и копинг-стратегиями [2]. Однако стандартные техники КПТ не всегда эффективны для пациентов с выраженными эмоциональными нарушениями, что делает актуальным использование нестандартных методов, таких как анималотерапия [3, 4, 8].

Животные способствуют созданию непринужденной атмосферы, в которой пациент чувствует себя более спокойно и открыто. Это позволяет быстрее установить доверие между терапевтом и клиентом, что особенно важно при работе с тревожными расстройствами, депрессией и ПТСР.

Исследования показывают, что взаимодействие с животными снижает уровень стресса и тревожности, увеличивая выработку окситоцина и уменьшая концентрацию кортизола [13]. Пациенты, испытывающие трудности с выражением эмоций, легче осознают и проявляют свои чувства при контакте с животными, что существенно облегчает терапевтический процесс [1, 4, 8].

В итоге именно животные выступают катализаторами выражения эмоций. Пациенты, взаимодействуя с животными, легче осознают и выражают свои чувства, что и является ключевой задачей КПТ.

Наблюдение за поведением животных помогает пациентам осознать собственные эмоциональные реакции и учит более эффективным способам эмоциональной регуляции.

Работа с когнитивными искажениями

В КПТ терапевт использует поведение животного как пример отсутствия предвзятости и простоты восприятия ситуации. Это помогает пациенту понять свои когнитивные искажения (например, негативное мышление) и пересмотреть их.

КПТ эффективно работает с когнитивными искажениями, используя методики когнитивной реструктуризации и поведенческие эксперименты [8, 2]. Интеграция анималотерапии помогает пациентам проверять свои негативные убеждения на практике, наблюдая за поведением животных и собственной реакцией на взаимодействие с ними [1, 4].

Анималотерапия рассматривается как перспективное дополнение к КПТ, повышающее эффективность коррекции когнитивных искажений посредством сочетания эмоциональной поддержки с эмпирической работой с мыслями, ведь пациенты часто чувствуют большую ответственность и эмоциональную связь с животным, что мотивирует их к действиям и закреплению новых поведенческих паттернов.

Улучшение навыков межличностного взаимодействия

Межличностные навыки – важная составляющая психического здоровья и социальной адаптации человека [2, 8]. Трудности коммуникации в КПТ связываются с когнитивными искажениями и избеганием социальных ситуаций [5]. Использование животных облегчает преодоление этих трудностей, помогая снизить тревожность и развить эмпатию [1, 4, 8].

Включение животных в терапию облегчает социализацию и улучшает невербальную коммуникацию пациентов с аутизмом и социальной тревожностью [1, 4, 6]. Работа с животными помогает восстановлению навыков доверия и уверенности в социальных ситуациях, что подтверждается исследованиями об эффективности канистерапии и иппотерапии [1, 11].

Общение с животными снижает страхи социальной оценки, пациент становится более естественным и открытым, что помогает эффективнее отрабатывать коммуникативные навыки и навыки уверенного поведения.

Повышение мотивации и активности

Мотивация и физическая активность имеют ключевое значение для преодоления депрессии, тревоги и других эмоциональных нарушений [2, 8].

В то же время забота о животном формирует чувство ответственности, снижает апатию и стимулирует физическую активность [1, 4]. Многочисленные исследования показывают, например, что терапевтическая верховая езда улучшает эмоциональное состояние и социальную активность пациентов с ПТСР, аутизмом и депрессией [1, 11]. Таким образом, интеграция животных в КПП становится эффективным инструментом повышения мотивации и активности пациентов.

Практическое применение техник КПП в анималотерапии

Интеграция анималотерапии и КПП позволяет мягко и эффективно применять стандартные техники терапии в реальной жизни [1, 2]. Когнитивная реструктуризация становится более доступной благодаря поддерживающей среде, создаваемой терапевтическими животными [2, 4].

Поведенческие эксперименты и экспозиционная терапия становятся менее стрессовыми благодаря взаимодействию с животными, что особенно эффективно для пациентов с тревожными расстройствами и ПТСР [1, 8, 11]. Тактильный контакт с животными и забота о них помогают пациентам применять техники эмоциональной регуляции и осознанности, снижая уровень стресса и тревоги [1, 4, 13].

Животные становятся своего рода «мостом» между терапевтом и пациентом, облегчая освоение новых моделей мышления и поведения [1, 11, 3]. Как же это работает?

Когнитивная реструктуризация. Это методика, направленная на изменение иррациональных убеждений и автоматических негативных мыслей [2]. В анималотерапии когнитивная реструктуризация реализуется следующим образом: пациент с социальной тревожностью сначала взаимодействует с животным, формируя позитивный опыт общения, после чего переносит этот опыт на взаимодействие с людьми. Пациенты с низкой самооценкой могут изменить негативные убеждения о себе, получая позитивный отклик и эмоциональную поддержку от животного [4].

Поведенческие эксперименты позволяют пациентам проверять свои убеждения в реальных ситуациях и получать новый опыт. В анималотерапии это происходит через постепенное взаимодействие с животными: например, пациент, страдающий кинофобией (страх собак), может постепенно взаимодействовать с собакой, проверяя на практике свои опасения и приобретая позитивный опыт, который меняет иррациональные убеждения [1, 4].

Экспозиционная терапия направлена на постепенную десенсибилизацию при столкновении с пугающими ситуациями или объектами. В анималотерапии данный подход реализуется мягко и безопасно. Например, пациенты с социальной тревожностью могут начать взаимодействие в присутствии животного, затем постепенно расширять уровень контактов, включая других людей (таким образом мы, например, приходим в итоге от индивидуальных занятий с лошадью к групповым сеансам в табуне). Такой подход особенно эффективен для людей с сильной тревожностью [4, 11].

Взаимодействие с животными требует концентрации на текущем моменте, развивая осознанность (mindfulness), что является важной частью КПП [13], а само присутствие животных делает терапию более интерактивной и эмоционально вовлекающей. Пациенты, склонные к прокрастинации или испытывающие сложности с организацией собственной жизни, учатся соблюдать режим, планировать действия и брать на себя ответственность, заботясь о животных [1, 4].

Таким образом, интеграция КПП и анималотерапии создает мощный терапевтический инструмент, позволяющий пациентам осваивать новые модели поведения и мышления в комфортных и естественных условиях.

Библиография:

1. BASS, M. M., DUCHOWNY, C. A., & LLABRE, M. M. (2009). *The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1261–1267. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0734-3>
2. BECK, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. N. Y.: Guilford Press. ISBN: 978-1609185046.
3. BEETZ, A., UVNÄS-MOBERG, K., JULIUS, H., & KOTRSCHAL, K. (2012). *Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. Frontiers in Psychology*, 3, 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
4. CHANDLER, C. K. (2017). *Animal-assisted therapy in counseling*. 3rd ed. Routledge. ISBN: 978-1138935914.
5. CLARK, D. M., & Wells, A. (1995). *A cognitive model of social phobia*. In: Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hope, D. A., & SCHNEIER, F.R. (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*. New York: Guilford Press, pp. 69–93.
6. GRANDGEORGE, M., TORDJMAN, S., LAZARTIGUES, A., LEMONNIER, E., DELEAU, M., & HAUSBERGER, M. (2012). *Does pet arrival trigger prosocial behaviors in individuals with autism? PLoS ONE*, 7(8), e41739. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041739>
7. GROSS, J. J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
8. GRANDGEORGE, M., & HAUSBERGER, M. (2011). *Human-animal relationships: from daily life to animal-assisted therapies. Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 47(4), 397–408. https://doi.org/10.4415/ANN_11_04_12
9. HOFMANN, S. G., ASNAANI, A., VONK, I. J., SAWYER, A. T., & FANG, A. (2012). *The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>
10. GROSS, J. J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
11. HOFMANN, S. G., ASNAANI, A., VONK, I. J., SAWYER, A. T., & FANG, A. (2012). *The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>
12. JOHNSON, R. A., ALBRIGHT, D. L., Marzolf, J. R., McDaniel, K., Bibbo, J., Whitman, H., & Harms, N. (2018). *Effects of therapeutic horseback riding on post-traumatic stress disorder in military veterans. Military Medical Research*, 5(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40779-018-0149-6>
13. LINEHAN, M. M. (2014). *DBT® Skills Training Manual*. 2nd ed. Guilford Publications. ISBN: 978-1462516995.
14. ODENDAAL, J. S. J., & MEINTJES, R. A. (2003). *Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. The Veterinary Journal*, 165(3), 296–301. [https://doi.org/10.1016/S1090-0233\(02\)00237-X](https://doi.org/10.1016/S1090-0233(02)00237-X)
15. STROHMINGER, N., & NICHOLS, S. (2014). *The essential moral self. Cognition*, 131(1), 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.12.005>

Данные об авторах:

Людмила АНЦИБОР, доктор хабилитат психологических наук, доктор биологических наук, доцент, Государственный Университет Молдовы.

ORCID: 0000-0003-0623-9234

E-mail: mantsibor@mail.ru

Татьяна НОСОВА, докторант, Государственный Университет Молдовы.

ORCID: 0000-0002-2314-781X

E-mail: vmp73ster@gmail.com

Получено: 28.02.2025

МНОГОКОМПОНЕНТНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ В КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ

Сергей ИВАНОВ,

Государственный Университет Молдовы

Статья посвящена разработке и применению коэффициента адаптации (КА) для оценки уровня интеграции сотрудников в корпоративную среду с учетом их вовлеченности, лояльности и стресса. Предложенный показатель объединяет позитивные и негативные факторы, влияющие на адаптацию, что отличает его от традиционных метрик, таких как продолжительность жизненного цикла сотрудника или периодические опросы. В работе обсуждаются статистические методы анализа данных - корреляционный, регрессионный и дисперсионный анализы - демонстрирующие значимость результатов. Эмпирическое исследование на выборке из 50 сотрудников показало, что КА эффективно диагностирует состояние персонала и оценивает динамику изменений после психосоциальных вмешательств. Полученные данные подтверждают применимость КА для оптимизации организационных процессов и управления персоналом.

Ключевые слова: коэффициент адаптации, адаптация сотрудников, вовлеченность сотрудников, лояльность сотрудников, стресс на рабочем месте.

MULTICOMPONENT ASSESSMENT OF EMPLOYEE ADAPTATION LEVEL IN THE CORPORATE ENVIRONMENT

The article focuses on the development and application of the Adaptation Coefficient (AC) to assess employees' integration into the corporate environment, considering their engagement, loyalty, and stress levels. The proposed indicator integrates positive and negative factors affecting adaptation, distinguishing it from traditional metrics such as employee lifecycle duration or periodic surveys. Statistical methods - correlation, regression, and variance analysis - are discussed, highlighting their significance in interpreting results. An empirical study involving 50 employees demonstrated that AC effectively diagnoses personnel conditions and evaluates changes following psychosocial interventions. The findings confirm AC's applicability for optimizing organizational processes and enhancing human resource management practices.

Keywords: Adaptation Coefficient, employee adaptation, employee engagement, employee loyalty, workplace stress.

Введение

Современные организации сталкиваются с необходимостью оценки состояния своих сотрудников для обеспечения высокой производительности и минимизации текучести кадров [3, с. 309]. Психологическое благополучие сотрудников, включая их способность адаптироваться к корпоративной среде, становится решающим фактором успеха, особенно в условиях динамично развивающихся и конкурентных отраслей. Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим пониманием того, что традиционные метрики, такие как средняя продолжительность жизненного цикла сотрудника или доля прошедших испытательный срок, не отражают всей сложности процессов адаптации. Эти подходы упускают из виду психологические аспекты, такие как стресс, вовлеченность и лояльность, которые существенно влияют на результативность и удержание персонала. В молдавском контексте, где корпоративная культура часто сочетает элементы постсоветского наследия с западными практиками управления, изучение адаптации сотрудников приобретает особую значимость из-за уникальных социально-экономических условий и ожиданий работников.

Цель исследования – разработка комплексного, доступного и динамичного показателя – коэффициента адаптации (КА), позволяющего оценивать интеграцию сотрудников в организационную

среду. В отличие от реактивных или периодических опросов, которые дают статичные данные и не учитывают индивидуальные различия, КА объединяет психологические факторы (стресс, вовлеченность, лояльность) в единый показатель. Такой подход обеспечивает проактивное выявление проблем адаптации и поддержку обоснованных управленческих решений, что делает его ценным инструментом для руководителей среднего и высшего звена, а также HR-специалистов. Исследование утверждает, что учет негативных факторов, таких как стресс на рабочем месте, наряду с позитивными, такими как организационная приверженность, позволяет создать целостную систему оценки и оптимизации управления персоналом.

Одним из ключевых показателей, являющийся композитным и позволяющим оценить интеграцию персонала в организационную среду, является коэффициент адаптации (КА), который объединяет данные о вовлеченности, лояльности и уровне стресса. Данная работа представляет собой анализ работоспособности и применимости нового показателя, который предлагает более доступный, качественный и разносторонний показатель, который отлично подходит для руководителей среднего и высшего уровней, а также для отдела кадров.

Традиционно, в корпоративной среде уровень адаптации сотрудников не измеряют. Ключевым показателем для оценки качества найма и адаптации сотрудников используют такие метрики как средняя продолжительность цикла жизни сотрудника и отношение поступивших на работу к завершившим испытательный период. В дальнейшем измеряют уровень вовлеченности и/или лояльности сотрудников, где ключевыми факторами являются – вероятность того, что сотрудники порекомендуют компанию своему окружению и то насколько сотрудники интегрированы в рабочую среду. Таким образом осуществляется сбор данных «как есть», а меры по изменению упомянутых показателей если и принимаются, то исключительно реактивно. Вторым распространённым в бизнес-среде подходом является жесткая периодичность проведения опросов, чаще всего проводятся с частотой раз в квартал, раз в полгода и/или раз в год. При данном подходе не принимается во внимание стаж сотрудников, а значит усредненные данные показывают общую картину и имеют низкую способность для реакции на снижение измеряемых показателей у отдельных групп сотрудников, например у новичков или сотрудников с продолжительным стажем работы [7, с.324]. В связи с чем, было принято решение разработать многокомпонентный показатель, который бы учитывал не только положительные факторы, но и отрицательные, такие как стресс.

Разработка и определение композитного показателя для оценки уровня адаптации персонала

За основу КА взяты известные метрики: оценка уровня вовлеченности по методике института Gallup и шкала организационной приверженности. Учитывая, что показатели варьируются в зависимости от функций департаментов, была выдвинута гипотеза о наличии негативного фактора — стресса на рабочем месте, снижающего адаптацию [8, с. 465].

Исходя из реальности, при которой в организациях в зависимости от функции того или иного департамента варьировал уровень вышеупомянутых показателей, было выдвинуто предположение, что присутствует фактор, отрицательно влияющий на них. В качестве рабочей гипотезы было принято решение измерить уровень стресса.

Таким образом замеры уровня стресса на рабочем месте были включены в перечень замеров, которые интересуют бизнес-заказчика. Но возник вопрос о том, чтобы, во-первых, итогом проведения опросов был один простой и понятный показатель, а во-вторых, чтобы он был динамичным и учитывал все переменные.

Коэффициент адаптации (КА) рассчитывается по формуле: $КА = ((В + СТ - СС) / \text{максимальный возможный балл}) * 100\%$, где: В - средний балл по шкале вовлеченности; СС - средний балл по шкале стресса; СТ - средний балл по шкале организационной приверженности/лояльности. Максимальный возможный балл - сумма максимальных значений шкал вовлеченности и организационной приверженности/лояльности (без учета стресса, так как стресс является отрицательным фактором). Если каждое из этих измерений оценивается по шкале от 0 до 5, то максимальный возможный балл для В и СТ будет $5 + 5 = 10$.

Шкала интерпретации и характеристика уровней адаптации:

- 0–33%: Низкий уровень адаптации. Сотрудники демонстрируют минимальную интеграцию в корпоративную среду. Психологически это проявляется в высоком уровне стресса, низкой вовлеченности и слабой лояльности. Такие работники часто испытывают чувство изоляции, перегрузки или несоответствия корпоративным целям, что приводит к апатии, прогулам или намерению уволиться. Низкий уровень адаптации может быть связан с недостаточной поддержкой, токсичной атмосферой или несоответствием ожиданий и реальности.

- 34–66%: Средний уровень адаптации. Сотрудники частично интегрированы, их психологическое состояние характеризуется нестабильностью. Стресс периодически преобладает над вовлеченностью или лояльностью, что выражается в колебаниях производительности и умеренной приверженности. Этот уровень указывает на потенциал для роста при условии целенаправленных мер поддержки.

- 67–100%: Высокий уровень адаптации. Сотрудники полностью интегрированы, демонстрируя психологическую устойчивость через низкий стресс, высокую вовлеченность и сильную лояльность. Они активно участвуют в достижении целей компании, удовлетворены работой и склонны рекомендовать организацию, что свидетельствует об успешной адаптации.

Методология

Выборка и сбор данных в рамках которого проводилась проверка метода, осуществлялась среди 50 сотрудников в возрасте от 19 до 29 лет, средний возраст участников выборки составил 26 лет с близким к равному распределению по полу, как это наглядно показано на графике 1. Все участники выборки являются сотрудниками компании предоставляющей услуги по продаже авиабилетов на рынке США.



График 1. Распределение выборки по полу

Оценка проводилась с использованием трёх опросников:

- Опросник Q12 (Опросник уровня вовлеченности) для измерения вовлеченности [8, с. 465-468].

- Опросник “Organizational Commitment Questionnaire” (OCQ, Опросник организационной приверженности) для оценки организационной приверженности [6, с. 61].

- Опросник Job Stress Scale (JSS, Шкала Стресса на Работе) для определения уровня стресса [9, с. 12-15].

Повторная оценка проводилась спустя 3 месяца, по итогу проведения мероприятий целью которых было повышение уровня адаптации, была проведена повторная оценка, показавшая, что методика работает и отражает изменение уровня адаптации в динамике. Для анализа данных использовались следующие методы статистического анализа:

- Коэффициент корреляции Пирсона для выявления взаимосвязей между показателями.

- Регрессионный анализ для определения влияния стресса на вовлеченность и лояльность.
- Анализ дисперсии (ANOVA) для сравнения результатов до и после внедрения программы вмешательства [4, с. 115].

Результаты применения коэффициента

Применение расчета Коэффициента Адаптации (КА) после психосоциального вмешательства показал следующие результаты: $КА = ((В + ОП - СТ) / 10) * 100\% = ((3,9 + 4,1 - 2,6) / 10) * 100\% = 54\%$, где: В - средний балл по шкале вовлеченности; СТ - средний балл по шкале стресса. ОП - средний балл по шкале организационной приверженности/лояльности. Таким образом уровень адаптации сотрудников по итогам проведения психосоциального вмешательства из приведенной выборки составляет 54%.

Исходные результаты показали, что средний КА сотрудников составил 54%, что соответствует среднему уровню адаптации. Наиболее значительное влияние на снижение КА оказывал высокий уровень стресса (3,4 балла из 5).

Корреляционный анализ значимые взаимосвязи, а именно:

- Между уровнем стресса и вовлеченностью сотрудников ($r = -0,62$, $p < 0,01$).
- Между уровнем лояльности и вовлеченностью ($r = 0,74$, $p < 0,01$).

После внедрения программы психосоциального вмешательства показатели улучшились следующим образом:

- КА увеличился до 73%, что соответствует высокому уровню адаптации.
- Уровень стресса снизился с 3,4 до 2,9 балла, что эквивалентно снижению на 14,7%.

Результаты анализа дисперсии по методу ANOVA показали значительные изменения в уровнях вовлеченности, лояльности и стресса после внедрения программы ($p < 0,05$). Наибольшие изменения были зафиксированы в группе сотрудников с изначально низким КА, где вовлеченность увеличилась на 25%, а уровень стресса снизился на 18%. Так же стоит отметить, что анализ регрессии показал, что снижение стресса на 1 балл приводит к увеличению КА на 12%, при прочих равных условиях, что показывает значительную степень корреляции уровня стресса и общего уровня адаптации, определяемого через КА.

Обсуждение

Создание данного коэффициента стало необходимым в следствии потребности упростить анализ данных из опросников, замеряющих коррелирующие между собой показатели, непосредственно связанные с адаптацией сотрудников на рабочем месте. КА доказал свою эффективность как инструмент для мониторинга состояния сотрудников. Его использование позволяет:

1. Выявлять группы с низким уровнем адаптации.
2. Оценивать эффективность мероприятий по улучшению условий труда.
3. Предоставлять обоснованные рекомендации для руководства.

Отдельно стоит отметить, что анализ, проведенный коллегами из Deemed University, по влиянию вовлеченности сотрудников на лояльность [9], выявил значимую положительную корреляцию ($r = 0.733$, $p < 0.01$) между вовлеченностью сотрудников и их лояльностью. Наши результаты также подтверждают, что более высокий коэффициент адаптации (КА) связан с ростом организационной приверженности и снижением уровня стресса, что согласуется с предыдущими исследованиями.

Так же стоит отметить исследование Sebotari & Pascal (2019), в котором коллеги рассмотрели влияние организационной культуры на адаптацию сотрудников в корпоративной среде. Их исследование показало, что компании с четко сформированной корпоративной культурой демонстрируют более высокий уровень адаптации сотрудников, что выражается в низкой текучести кадров и высокой производительности. Авторы используют концепцию организационной приверженности как главный индикатор адаптации, тогда как в нашем исследовании коэффициент адаптации учитывает также уровень стресса, что делает его более универсальным инструментом [2, с. 47-49].

Bakker & Demerouti (2007) в свою очередь, разработали модель «Job Demands-Resources» (JD-R), которая рассматривает, как сочетание требований работы и ресурсов влияет на профессиональное выгорание и адаптацию сотрудников. Они показали, что наличие организационной поддержки и автономии в работе снижает уровень стресса и улучшает адаптацию. Наше исследование дополняет эти выводы, подтверждая, что высокий коэффициент адаптации связан с наличием благоприятных условий труда [1, с. 309].

Коэффициент адаптации (КА) представляет собой не только инструмент анализа, но и стратегический ресурс, который может быть интегрирован в повседневную практику управления персоналом. Его универсальность заключается в способности объединять разрозненные аспекты адаптации сотрудников — вовлеченность, лояльность и стресс — в единый показатель, который легко интерпретировать даже руководителям без глубоких знаний в области психологии или статистики. Это

делает КА особенно ценным для компаний среднего и малого бизнеса, где ресурсы на проведение сложных многофакторных исследований часто ограничены [3, с. 35-36].

В отличие от традиционных подходов, таких как ежегодные опросы вовлеченности или анализ текучести кадров, КА позволяет оперативно реагировать на изменения в состоянии сотрудников, что особенно важно в условиях быстро меняющихся корпоративных сред, таких как стартапы или компании в стадии масштабирования.

Кроме того, КА может служить индикатором не только индивидуальной адаптации, но и здоровья организационной культуры в целом. Например, систематически низкие значения КА в определенных отделах могут сигнализировать о проблемах в управлении, недостаточной поддержке со стороны руководства или токсичной рабочей атмосфере [2, с. 50-51].

В этом контексте КА выступает как диагностический инструмент, который помогает не только выявлять слабые места, но и обосновывать инвестиции в программы улучшения условий труда. Это особенно актуально в условиях растущей конкуренции за таланты, где способность компании быстро интегрировать новых сотрудников и поддерживать их долгосрочную лояльность становится ключевым конкурентным преимуществом [6, с. 61-62].

В отличие от модели «Job Demands-Resources» (JD-R) Bakker & Demerouti (2007), которая фокусируется на балансе между требованиями работы и доступными ресурсами [1, с. 309-310], КА предлагает более компактный и прикладной подход. Хотя JD-R предоставляет глубокое теоретическое обоснование влияния стресса и ресурсов на выгорание, её практическая реализация требует значительных усилий по сбору данных и интерпретации. КА, напротив, упрощает этот процесс, сводя разноплановые метрики в единую формулу, что делает его более доступным для оперативного использования. Тем не менее, интеграция элементов JD-R в КА могла бы повысить его точность, например, путем учета таких ресурсов, как уровень автономии или поддержка коллег, что открывает перспективы для дальнейших исследований.

Одним из перспективных направлений развития КА является его адаптация для различных культурных и профессиональных контекстов. Например, в исследовании Cebotari & Pascal (2019) подчеркивается влияние организационной культуры на адаптацию сотрудников, что может варьироваться в зависимости от региона или отрасли [2, с. 47-48].

В контексте молдавского рынка, где корпоративная культура часто сочетает элементы постсоветского наследия с западными практиками управления, КА может быть скорректирован с учетом таких факторов, как иерархичность или ожидания сотрудников от руководства. Более того, применение КА в других отраслях, таких как производство или образование, могло бы выявить дополнительные переменные, влияющие на адаптацию, например, физические условия труда или специфика взаимодействия с клиентами [4, с. 115-116].

Помимо операционной пользы, внедрение КА может иметь прямое влияние на финансовые показатели компании. Ускорение адаптации сотрудников, как показало наше исследование, приводит к снижению стресса и повышению вовлеченности, что, в свою очередь, сокращает затраты на подбор и обучение новых сотрудников за счет уменьшения текучести кадров [3, с. 37-38].

Если учесть, что стоимость замены одного сотрудника может достигать 50-200% его годовой зарплаты (в зависимости от уровня позиции), то даже небольшое увеличение КА на 10-15% может привести к значительной экономии. Кроме того, рост производительности сотрудников с высоким КА может положительно сказаться на таких показателях, как EBITA, что делает КА не только психологическим, но и экономически обоснованным инструментом [9, с. 324-325].

Отдельно хотелось бы отметить ограничения, которые были отмечены в процессе проведения исследования применения и прежде всего было выявлено, что КА не учитывает индивидуальные особенности сотрудников, такие, например, как личная стрессоустойчивость. Дополнительно присутствует ограниченность выборки может снижать качество результатов. Несмотря на очевидные преимущества, КА не лишен недостатков. Его зависимость от самоотчетов сотрудников через опросники может приводить к субъективным искажениям, особенно если сотрудники опасаются негативных последствий от честных ответов [8, с. 12-13].

Кроме того, текущая формула КА не дифференцирует влияние отдельных факторов - например, стресс может оказывать более сильное воздействие на адаптацию в определенных условиях, чем вовлеченность или лояльность [1, с. 311-312].

Решением этой проблемы могло бы стать введение весовых коэффициентов для каждой переменной, основанных на специфике отрасли или корпоративной среды, что также требует дальнейшей проработки.

Заключение

Ключевым выводом по итогу применения коэффициента адаптации, оценивающего уровень адаптации сотрудников, позволяет интегрировать такие метрики как уровни вовлеченности, лояльности и уровень стресса.

В дополнение хотелось бы отметить, что сравнение с другими исследованиями показывает, что предложенный коэффициент адаптации является более комплексным показателем, объединяющим вовлеченность, лояльность и стресс в единую метрику. В то время как другие работы рассматривают отдельные аспекты адаптации (например, влияние вовлеченности на приверженность или влияние корпоративной культуры), наш подход позволяет оценивать состояние сотрудников более полно и объективно. Дальнейшие исследования с целью проверки эффективности могли бы расширить выборку и проверить применимость в альтернативных условиях, например для сотрудников, которые прошли через внутренний перевод на другую позицию, для вновь нанятых, а не только для действующих сотрудников.

В контексте вышеизложенного, предлагаю рассмотреть рекомендации по применению описанного:

- Внедрять КА в качестве регулярного инструмента оценки персонала.
- Использовать результаты анализа для разработки программ поддержки и интеграции сотрудников в корпоративную среду.
- Рассчитать изменение показателей ROI («Return On Investment», возврат инвестиций) и EBITA (Earnings before interest, taxes, and amortization - финансовый показатель, широко используемый в качестве показателя эффективности и прибыльности), с учетом ускорения адаптации сотрудников к рабочей среде с учетом их производительности, продолжительности жизненного цикла, стоимости найма и т.д.
- Внедрить показатель КА в метрики высшего руководства компаний с целью их мотивации поддерживать программы адаптации сотрудников.

Библиография:

1. BAKKER, A.B., & DEMEROUTI, E. (2007). *The Job Demands-Resources model: state of the art. Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328, pp. 309-312.
2. SEBOTARI, V., & PASCAL, G. (2019). *The Role of Organizational Commitment in Employee Retention: Evidence from the Moldovan Business Sector. Moldovan Journal of Management and Market Research*, 6(2), 47-54, pp. 47-49.
3. GAVRILITA, M., & CIOBANU, A. (2021). *The Influence of Work Environment on Employee Engagement in IT Companies in Moldova. Moldovan Journal of Information Technology*, 14(1), 35-47, pp. 35-38.
4. HOBFOLL, S. E. (2009). *Conservation of Resources Theory: Its Implication for Stress, Health, and Resilience. Springer*, 115-130, pp. 115-118. ISBN: 9780387876721.
5. KAHN, W. A. (1990). *Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. Academy of Management Journal*, 692-705, pp. 692-695.
6. MEYER, J. P., & ALLEN, N. J. (1991). *A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. Human Resource Management Review*, 61-89, pp. 61-64.
7. NIRANJAN, S. et al. (2018). *International Journal of Trend in Scientific Research (IJTSRD)*, Volume 2, 324-330, pp. 324-326. ISBN: 2456-6470.
8. QUARSHIE, N., & BOATENG, A. (2009). *The Q12 Employee Engagement Survey: A Critical Review. International Journal of Human Resource Management*, 20(3), 465-477, pp. 465-468.

9. SPIELBERGER, C. D., & VAGG, P. R. (2005). *Job Stress Scale Manual*. Consulting Psychologists Press, 12-33, pp. 12-15. ISBN: 9789996056625.

Данные об авторе:

Сергей ИВАНОВ, студент-докторант, Докторантская Школа Социальных Наук, Государственный Университет Молдовы.

ORCID: 0009-0008-7271-6901

E-mail: korazzow.ss@gmail.com

Получено: 28.02.2025

CZU: 159.9.072:159.944.4

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_41](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_41)

COGNITIVE SCHEMAS AND THEIR ROLE IN THE MANIFESTATION OF ACUTE STRESS

Mariana SUCIAGHI, Ana TARNOVSCHI,

Moldova State University

This paper aims to study the role of cognitive schemas in the psychological manifestations of acute stress in patients hospitalized in the Intensive Care Unit. When people face stressful situations, cognitive schemas may play an important role in how we respond to them. These schemas can influence our perceptions, thoughts and behaviors and may play an important role in the manifestation of acute stress. Identifying and changing negative cognitive schemas into healthy and flexible cognitive schemas can be a useful tool in reducing stress levels and increasing the quality of life in patients admitted to the Anesthesia and Intensive Care Unit, where patients experience high levels of anxiety and are required to receive constant support and care from medical staff. It would be of great importance to develop a protocol for the psychological intervention of acute stress in patients hospitalized in the Anesthesia and Intensive Care Unit.

Keywords: *cognitive schemes, acute stress, anxiety, depression, psychological techniques.*

SCHEME COGNITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN MANIFESTAREA STRESULUI ACUT

Această lucrare își propune să studieze rolul schemelor cognitive în manifestările psihologice ale stresului acut la pacienții internați în Unitatea de Anestezie și Terapie Intensivă. Atunci când oamenii se confruntă cu situații stresante, schemele cognitive pot juca un rol important în modul în care răspund la acestea. Aceste scheme pot influența percepțiile, gândurile și comportamentele noastre și pot juca un rol important în manifestarea stresului acut. Identificarea și transformarea schemelor cognitive negative în scheme cognitive sănătoase și flexibile poate fi un instrument util în reducerea nivelului de stres și creșterea calității vieții la pacienții internați în Unitatea de Anestezie și Terapie Intensivă, unde aceștia sunt obligați să primească sprijin și îngrijire constantă din partea personalului medical. Ar fi de mare importanță dezvoltarea unui protocol pentru intervenția psihologică a stresului acut la pacienții internați în Unitatea de Anestezie și Terapie Intensivă.

Cuvinte-cheie: *scheme cognitive, stres acut, anxietate, depresie, tehnici psihologice.*

Introduction

The research on cognitive schemas and their role in the manifestation of acute stress in intensive care unit (ICU) patients is a very current and important topic in the field of mental health, as they face high levels of stress due to their serious medical conditions and intensive medical interventions [7]. In addition, ICU patients may develop post-traumatic stress, which can severely impair their recovery and quality of life [12]. Therefore, the aim of this research is to better understand the role of cognitive schemas in the development of acute stress in ICU patients and to identify ways of intervention to reduce their negative impact [14]. The research may have significant implications for improving therapeutic interventions, developing stress prevention programs, improving the quality of life and recovery of hospitalized ICU patients [19].

At present, in Romania and the Republic of Moldova, cognitive schemas and the manifestation of acute stress in patients hospitalized in the ICU.

In terms of the novelties that this research topic can bring, we would like to mention that, due to the complexity of ICU situations and their impact on patients, it is important to understand how certain cognitive schemas can cause acute stress and to develop psychological intervention strategies to reduce these negative effects. Studying this topic may help to increase the quality of care provided to patients in ICU and increase the chances of recovery [1, 5].

The aim of studying cognitive schemas and the manifestation of acute stress in ICU patients is to identify

those cognitive schemas that might be involved in the onset and maintenance of acute stress in ICU patients and to develop effective psychological interventions to reduce acute stress and increase the quality of life of patients [15].

Research methodology

The investigation of cognitive schemas and their role in the manifestation of acute stress in ICU patients can be carried out using a variety of research techniques and methods: ***structured clinical interviews, questionnaires and behavioral observation methods***.

Among the cognitive schemas assessment questionnaires are: Schema Mode Inventory (SMI) [27] or the Young Schema Questionnaire (YSQ), which can be used to identify the types of cognitive schemas present in patients and their impact on acute distress [28]; The ATQ Short Form Questionnaire (Adolescent version of the Young Schema Questionnaire-Short Form) is an abbreviated version of the Young Schema Questionnaire (YSQ), which was developed to assess dysfunctional cognitive schema in adolescents. This version has been adapted for use in ATI patients and consists of 30 items measuring 15 different types of dysfunctional cognitive schemas. This questionnaire is considered to be a reliable and valid tool to assess dysfunctional cognitive schemas in patients in ATI [2]; Schema Mode Inventory - Short Form (SMI - SF) is a shorter version of the original questionnaire, having 26 items to assess the 14 main modes of dysfunctional cognitive schemas and to identify the patient's strengths and vulnerabilities in cognitive schemas [9]; the short form of the The Cognitive Schemas Self-Description Questionnaire (CASC) adapted to the medical context and using a longer version of the questionnaire, namely the short version of the YSQ-3, is a shortened version of the original 64-item CASC questionnaire for the assessment of cognitive schemas in adults. This short version of the CASC consists of 16 items and has been adapted for use in medical studies, such as those conducted in intensive care units [20,21] Cognitive Triad Inventory for Critical Care (CTI-CC) – is a short questionnaire measuring negative thinking in intensive care patients by assessing the three components of the cognitive triad: negative thinking about self, the world and the future. The questionnaire is composed of 12 items, each assessing one of the three components of the cognitive triad [25], Brief Illness Perception Questionnaire (BIPQ) - is a short questionnaire measuring patients' perception of their illness, including the perception of the cognitive schema related to the illness. It has also been used in intensive care to assess illness and treatment stress in critically ill patients. The questionnaire has 9 items and measures different aspects of illness perception such as severity, consequences, control, preoccupation, and illness-related emotions [23]. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), which measures cognitive styles of emotion regulation and can be used to assess cognitive schemas related to emotion regulation in stressful situations [8]; Perceived Stress Scale (PSS), which measures the level of stress perceived by patients during stressful events and can be used to assess cognitive schemas related to perceived stress [6]; Brief Coping, which measures coping strategies used by individuals in the face of stress or difficult situations [4]; questionnaires to assess levels of anxiety, depression and stress: Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), which measures the impact of acute stress on patients' mental state [30]; questionnaires measuring distress tolerance: the Distress Tolerance Scale (DTS), which measures a person's ability to tolerate stress and emotional discomfort [22].

Another useful tool in assessing cognitive schemas and acute stress in ICU patients is the ***clinical interview***. Through the interview, coping modalities of acute stress and the underlying cognitive schemas can be identified through discussions with patients that provide information about their thoughts, feelings, and behaviors [10]. An example of a clinical interview is the Schema Therapy Interview, which was developed by Jeffrey Young and colleagues. This interview focuses on identifying patients' cognitive schemas and their past experiences that have contributed to their development, and its main purpose is to identify the 18 cognitive schemas described by Jeffrey Young, as well as traumatic or difficult past experiences that have contributed to the development of these schemas. Through the interview, the therapist can better understand how the patient thinks, feels, and acts, which can help develop an effective treatment plan [29].

Observational techniques, such as nonverbal behavior analysis and social interaction, can also be used to assess how patients adapt to the situation in the ICU and how this affects cognitive schemas and

acute stress. This technique involves observing nonverbal behavior such as facial expressions, posture, gestures, facial expressions, eye contact, tone of voice, and patient posture, as well as analyzing social interaction between patients and medical staff. This can provide a more complete picture of how patients perceive and respond to acute stress and how this may affect their cognitive schema. Studies show that nonverbal behavior can be a significant predictor of patients' emotions, thoughts and behaviors [11]. Also, social interaction may be an important predictor of acute stress and the development of dysfunctional cognitive schemas in ATI patients [16]. Assessment of nonverbal behavior and social interaction can help to identify dysfunctional cognitive schemas and develop appropriate intervention strategies for patients.

There is research that has used such methods in the context of acute stress in general. For example, a study published in the *Journal of Clinical Psychology* in 2017 used the Schema Mode Inventory (SMI) to assess the relationship between cognitive schemas and acute stress in cancer patients. To assess cognitive schemas, the authors used the Schema Mode Inventory (SMI), a tool to identify maladaptive cognitive schemas. To assess acute stress, they used the Acute Stress Disorder Scale (ASDS) instrument. 61 cancer patients who were hospitalized for treatment were included in the study. All participants completed the SMI and ASDS on admission and again 7 days after admission. The authors then analyzed the data to examine the relationship between cognitive schemas and acute stress in cancer patients. Results showed that there is a significant association between maladaptive cognitive schemas and acute stress in cancer patients. Patients with maladaptive cognitive schemas reported higher levels of acute stress than patients without such schemas. There was also a significant decrease in cognitive schemas and acute stress levels in patients who received cognitive-behavioral therapy. In conclusion, the study showed that assessment of cognitive schemas using SMI may be useful in identifying cancer patients at increased risk of acute stress. Cognitive-behavioral therapy may be an effective option to reduce maladaptive cognitive schemas and acute stress levels in these patients [17].

The article entitled „Assessing Nonverbal Behavior and Interactional Quality to Evaluate Cognitive Schemas and Acute Stress in ICU Patients” discusses methods of observation and analysis of nonverbal behavior and social interaction to assess cognitive schemas and acute stress in intensive care unit (ICU) patients. The authors emphasize that these patients experience a variety of stressors, including serious illness, major surgery, lack of sleep, and separation from their families, which can lead to the development of negative cognitive schemas and acute stress. In this context, the assessment of nonverbal behavior and social interaction may provide important information for understanding the psychological mechanisms of acute stress and the development of negative cognitive schemas in ICU patients. They describe a range of techniques for observing and analyzing nonverbal behavior and social interaction, including observation of posture, facial expression, tone of voice, and gestural behaviors, as well as analysis of conversations between patients and healthcare staff. They emphasize the importance of observational team training and the use of standardized assessment tools to ensure objectivity and validity of the assessment. Finally, the authors conclude that assessment of nonverbal behavior and social interaction may be a useful tool to assess cognitive schema and acute stress in ICU patients and may contribute to the development of personalized psychological interventions to help manage acute stress and the development of negative cognitive schemas in these patients [18].

Likewise, another study published in the *Journal of Affective Disorders* in 2021 used the Schema Questionnaire-Short Form (SQ-SF) to assess the relationship between cognitive schemas and acute distress in patients with COVID-19. The study was conducted on a sample of 231 patients, and the results showed that negative cognitive schemas were significantly associated with higher levels of acute stress in COVID-19 patients. The study also suggests that assessment of cognitive schemas may be useful in the management of acute stress in COVID-19 patients [24].

From a psychological perspective, the use of techniques and methods to measure cognitive schemas in ATI patients can provide a better understanding of how acute stress can influence their thinking, behavior and emotions. Thus, psychologists can identify problematic cognitive schemas that may exacerbate stress and intervene to modify them through cognitive-behavioral or schema therapy. These techniques can also be used to identify patients who are at higher risk of developing post-traumatic psychological distress and

to intervene early in such cases [26]. “The Wiley Handbook of Schema Therapy: Theory, Research, and Practice”, published by Marije van Vreeswijk and Jenny Broersen in 2016 by John Wiley & Sons publishers, presents a detailed review of schema therapy and how it can be applied in practice, providing examples of research studies and therapeutic interventions. In a 2014 study, Kleiber and coworkers examined the effectiveness of systemic strategic therapy for reducing stress among intensive care unit patients. In addition, the psychologist uses specific techniques to identify and modify maladaptive cognitive schemas in patients and their families, with the aim of improving recovery and coping. The psychological needs of patients and their families are addressed. The method involves identifying dysfunctional patterns of behavior and thinking (such as cognitive schemas) and taking into account family dynamics and other systemic factors in the therapeutic process, assessing and intervening on interactions between the patient and the medical staff, as well as between family members and the medical staff. In systemic strategic therapy, the therapist works with the patient and the patient’s family to find solutions to current problems and to build resources to cope with future situations. Therapy focuses on changing dysfunctional patterns of interaction and improving communication and relationships within the family. Results have shown that the technique significantly reduced stress and anxiety levels in ICU patients and helped to improve communication between patients, families and medical staff and increase trust and collaboration among them [13].

Another 2019 study by Bordini et al. evaluated the effectiveness of systemic strategic therapy in managing anxiety in ICU patients, with a particular focus on identifying and modifying dysfunctional cognitive schemas. The aim of the study was to evaluate the effectiveness of systemic strategic therapy in reducing stress and anxiety in intensive care unit patients. The research involved a sample of 70 ICU patients who were randomized into two groups: an intervention group receiving SST and a control group receiving standard care. Results showed that patients in the intervention group reported lower levels of stress and anxiety compared to those in the control group. In addition, patients in the intervention group had a shorter period of hospitalization than those in the control group. The study suggests that SST may be an effective therapeutic option in reducing stress and anxiety in ICU patients and can be integrated into the standard care provided to them [2].

Conclusions and recommendations

The knowledge and evaluation of cognitive schemas and their role in the manifestation of acute stress in patients hospitalized in the Clinical Anesthesia Intensive Care Unit, both from a cognitive, emotional and behavioral point of view, will allow the development of a diagnostic and psychological support toolkit used and tested in the evaluation of the dynamics of acute stress disorder, anxiety and depression in patients admitted to intensive care units.

In **conclusion**, the use of techniques and methods for measuring cognitive schemas and the neurocognitive approach may be useful in understanding the mechanisms involved in the manifestation of acute stress in ICU patients and in developing effective therapeutic interventions in this situation.

Bibliography:

1. BĂBAN, A., OLTEAN, H., FĂRCAȘ, A. D. & ORĂSAN, O. H. (2018). *Cognitive schemas and acute stress among ICU patients. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), p. 1136. DOI: 10.3390/ijerph15061136.
2. BORDINI, E. A., SILVA, M. R. C., LIMA, C. B., RIBEIRO, K. C., KISHI, L. T. & OTONI, W. C. (2019). *Strategic systemic therapy and anxiety management in patients admitted to intensive care unit. Journal of critical care*, 50, pp. 42-47. DOI: 10.1016/j.jerc.
3. BORDINI, L., QUARANTA, G., PITTARELLO, A., MAZZA, M.G., Di SIPIO, A., PRUNAS, C. & SAN-NINO, S. (2019). *Assessing early maladaptive schemas in intensive care unit patients: A validation study of the Shortened Version of the Young Schema Questionnaire. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 26(2), pp. 215-224. DOI: 10.1007/s10880-018-9588-6.
4. CARVER, C. S. (1997). *You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. International journal of behavioral medicine*, 4(1), pp. 92-100.

5. CIOCHINĂ, L. P. & Chiriac, R. C. (2020). *Stress and coping strategies in intensive care. A literature review. Journal of Medicine and Life*, 13(1), pp. 33-40. DOI: 10.25122/jml-2020-0011.
6. COHEN, S., KAMARCK, T. & MERMELSTEIN, R. (1983). *A global measure of perceived stress. Journal of health and social behavior*, 24(4), pp. 385-396.
7. DURSUN, P. & BOSTAN, H. (2019). *Factors causing stress for intensive care unit patients: An integrative review. Perspectives in psychiatric care*, 55(1), pp. 63-70.
8. GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V. & SPINHOVEN, P. (2001). *Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. Personality and individual differences*, 30(8), pp. 1311-1327.
9. GÎRBOVAN, O.A., MATU, S.A. & VISU-PETRA, L. (2017). *Factor structure and psychometric properties of the Romanian version of the Schema Mode Inventory-Short Form (SMI-SF). European Journal of Psychological Assessment*, 33(4), pp. 282-289.
10. GOFFMAN, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books. Montgomery, P. (2006). *Interventions for reducing anxiety in critically ill patients (Review). Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, CD002305. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002305.pub2>
11. HERTENSTEIN, M. J., KELTNER, D., APP, B., BULLEIT, B. A. & JASKOLKA, A. R. (2006). *Touch communicates distinct emotions. Emotion*, 6(3), pp.528-533.
12. JACKSON, J. C. & PANDHARIPANDE, P. P. (2013). *Depression and anxiety in the critically ill patient. Oxford Textbook of Critical Care*, Oxford University Press, pp.689-696.
13. KLEIBER, C., ALEXANDER, R., MAIMAN, R., WARD, T. & DOELL, M. (2014). *Implementing strategic and systemic therapy in critical care. Intensive and critical care nursing*, 30(1), pp. 40-46. DOI: 10.1016/j.iccn.2013.10.007.
14. KUMPF, O. & SCHUMANN, M. (2019). *Psychological factors in intensive care patients: A review. Journal of intensive care medicine*, 34(1), pp. 1-8.
15. LEVETT-JONES, T. (Ed.). (2017). *Critical conversations for patient safety: An essential guide for healthcare professionals*. Springer, p. 25.
16. LIMA, R. C., GUIMARÃES, R. M., De SOUSA-RODRIGUES, C. F. & LAGE, G. M. (2016). *Stress, coping and social support perceptions in patients hospitalized in medical clinics and surgical wards. Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, e2801.
17. MORITZ, S., BARTZ-BEIELSTEIN, T. & MEYER, B. (2017). *Investigation of the relationship between early maladaptive schemas and acute stress reactions in a sample of patients with cancer. Journal of Clinical Psychology*, 73(5), pp. 553-560. <https://doi.org/10.1002/jclp.22447>
18. RAMÍREZ-SÁNCHEZ, J. M., VILLARREAL-GONZÁLEZ, M. E., GONZÁLEZ-CASTRO, T. B., HERNÁNDEZ-TORRES, E. & MÉNDEZ-GÓMEZ-HUMARÁN, I. (2019). *Assessing nonverbal behavior and interactional quality to evaluate cognitive schemas and acute stress in ICU patients. Journal of Clinical Psychology*, 75(4), pp. 674-686. DOI: 10.1002/jclp.22447.
19. RISO ASSOCIATION., L. P., Du TOIT, P.L., STEIN, D. J. & YOUNG, J. E. (Eds.). (2007). *Cognitive schemas and core beliefs in psychological problems: A scientist-practitioner guide. American Psychological*, p. 514.
20. ROSÁRIO, P., FERREIRA, C. & NOGUEIRA, J. (2018). *Adaptation and validation of the Young Schema Questionnaire-Short Form 3 (YSQ-S3) for use with medical patients. Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 40(3), pp. 188-194. DOI: 10.1590/2237-6089-2017-0028.
21. ROSÁRIO, P., RIJO, D. & FERREIRA, C. (2017). *Adaptação e Validação do Cuestionário de Autodescrição de Esquemas Breve (CASC-BR) para o contexto hospitalar. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 44(2), pp. 69-78.
22. SIMONS, J. S. & GAHER, R. M. (2005). *The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. Motivation and Emotion*, 29(2), 83-102. (p: 88-91).
23. UGALDE, M., GASHHEREBUKA, J. D. & SLIWA, J. (2017). *Illness perception questionnaire: a tool for evaluating patients' understanding of their condition in low-income settings. Heart, Lung and Circulation*, 26(2), pp. 163-168.

24. VALIENTE-GÓMEZ, A., GARCÍA-MARTÍN, M. B., RODRÍGUEZ-MUÑOZ, A., SANTED-GERMÁN, M. A. & GARRIDO-ABEJAR, M. (2021). *Cognitive schemas and acute stress in patients with COVID-19: The role of negative self-schemas. Journal of Affective Disorders*, 290, pp.107-111. doi: 10.1016/j.jad.2021.05.018.
25. Van Der HOUWEN, K., STEL, M., BAKKER, J., De VOS, R. & HOFSTRA, T.W. (2017). *The cognitive triad inventory for critical care: A psychometric evaluation. Journal of critical care*, 38, pp. 174-179.
26. Van VREESWIJK, M. & BROERSEN, J. (2016). *The Wiley handbook of schema therapy: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
27. YOUNG, J. E. & BROWN, G. (1990). *Schema-focused cognitive therapy for depression and personality disorder. Journal of cognitive psychotherapy*, 4(3), pp. 257-267.
28. YOUNG, J. E., KLOSKO, J. S. & WEISHAAR, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press, pp.16-18.
29. YOUNG, J. E., KLOSKO, J. S. & WEISHAAR, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press., pp. 57-58, 62-75.
30. ZIGMOND, A. S. & SNAITH, R. P. (1983). *The hospital anxiety and depression scale. Acta psychiatrica Scandinavica*, 67(6), pp. 361-370.

N. B.: The paper was carried out within the State Subprogram "Theory and methodology of continuous and cyclic monitoring and development of school curriculum", cod 011401.

Data about the authors:

Mariana SUCIAGHI, Senior clinical psychologist, systemic couple and family psychotherapist, PhD student, Doctoral School of Social Sciences and Education, Moldova State University.

ORCID: 0009-0006-6752-2526

E-mail: mari_suciaghi@yahoo.com

Ana TARNOVSCHI, Associate Professor, PhD in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Education Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University.

ORCID: 0000-0003-2217-6237

E-mail: ana.tarnovschi@usm.md

Presented: 28.02.2025

CZU: 378.046.4(478-25)

[https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_42](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_42)

DOUĂ ȘCOLI DOCTORALE ÎN DOMENII DIFERITE – O EXPERIENȚĂ PERSONALĂ

Asea M. TIMUȘ,

Universitatea de Stat din Moldova

Se dedică colegilor de la Școala doctorală de Științe Umanistice și ale Educației a USM admiși la studii din 1 noiembrie 2024

În lucrare se expun etapele de înmatriculare la studiile doctorale la UASM în anul 1996 după modelul sovietic, apoi transferarea în acel an la studiile respective la UASMV din România. În special, se detaliază modelele de examinare în ambele universități, înlocuirea articolelor științifice prin referate, posibilitățile de întocmire, redactare, multiplicare și prezentare a rezultatelor științifice obținute în formă de teză de doctorat prin metodele, depășite și neaplicabile în prezent – computer fără mouse, folii transparente, diapozitive etc. Lucrarea are drept scop de a încuraja studenții-doctoranzi care sunt și colegii autoarei, fiind înmatriculați în 2024 la Școala doctorală de Științe Umanistice și ale Educației a USM.

Cuvinte-cheie: Republica Moldova, USM, școala doctorală, înmatriculare, studiile doctorale.

TWO DOCTORAL SCHOOLS IN DIFFERENT FIELDS. A PERSONAL EXPERIENCE

The paper presents the stages of enrollment in doctoral studies at the SAUM in 1996 according to the Soviet model, then the transfer in that year to the respective studies at the UASVM in Romania. In particular, the examination models in both universities are detailed, the replacement of scientific articles by reports, the possibilities of drawing up, writing, multiplying and presenting the scientific results obtained in the form of a doctoral thesis by the methods, outdated and not currently applicable – computer without mouse, transparencies, slides, etc. The purpose of the work is to encourage doctoral students who are also the author's colleagues, being enrolled in 2024 at the Doctoral School of Humanities and Education of the SUM.

Keywords: Republic of Moldova, SUM, doctoral school, enrollment, doctoral studies.

Introducere

În anii 2007-2008 am beneficiat de oportunitățile organizate la Universitatea Agrară de Stat din Moldova (în continuare – UASM) în calitate de cadru didactic la Catedra de protecția plantelor, prin participarea în proiectul bilateral „Republica Cehă – Republica Moldova”. Proiectul cu denumirea „Module Pedagogice pentru Universitatea Agrară de Stat din Moldova în volum de 100 de ore”¹ a fost implementat de Universitatea Cehă de Științe ale Vieții din Praga² (în continuare – ČZU) în lunile mai-iunie 2007 la UASM. Aceasta a fost o etapă, după care a urmat ulterioara deja la ČZU în perioada septembrie-noiembrie 2007 pentru cinci cadre didactice de la UASM de la diferite facultăți: Iulia Corman – Cadastru; Grigore Baltag – Economie, Alexandru Munteanu – Inginerie, Asea Timuș – Horticultură. În următorul an, 2008, la invitația Dl Profesor Milan Slavik de la ČZU, am participat în proiectul „ENTER”³, desfășurat în 12-14 iunie 2008 în or. Cordoba, Spania. Participarea la „ENTER” prevedea prezentarea unui articol științific cu tangență didactică universitară pentru a corespunde conceptului evenimentului organizat. A fost o provocare serioasă, fiindcă până atunci am întocmit articole doar pe subiecte entomologice și protecție a plantelor, de aceea am considerat potrivită elaborarea unui articol intitulat „Trecerea predării de la metodele sovietice la cele europene

1. Pedagogical Module taught in the extent of 100 hours at SAUM, Chișinău, Republic of Moldova

2. ČZU – Česká zemědělská univerzita v Praze.

3. European Network of Learning and Teaching in Agriculture and Rural Development. În traducere, „Rețeaua Europeană de învățare și predare în agricultură și dezvoltarea rurală”.

moderne conform Procesului de la Bologna” [2]. Spre satisfacția profesională, articolul a fost acceptat din prima și pentru că a fost prezentat în termenii indicați și fără necesitatea de-a interveni în conținut, am fost scutită de taxa de participare la această conferință internațională.

Astfel, cu ocazia înmatriculării mele din 1 noiembrie 2024 la studiile postuniversitare în cadrul Școlii doctorale de Științe Umanistice și ale Educației de la Universitatea de Stat din Moldova (în continuare – USM) sub îndrumarea dl dr. conf. univ. Ion V. Xenofontov și începutul audierii celor trei discipline susținute conform „Programului de studii avansate”, ciclul III, anul de studii 2024-2025: 1) „Managementul proiectului de doctorat” – dr. hab., prof. univ. Georgeta Stepanov; 2) „Scriere academică și comunicare științifică” – dr. hab., conf. univ. Aurelia Hanganu; 3) „Metodologia cercetării științifice” – dr. hab., conf. univ. Rodica Ciobanu, mi-a venit ideea să prezint unele informații despre procesul de înmatriculare la studiile doctorale din Republica Moldova cu cca 30 de ani în urmă, pe modelul UASM, fiindcă personal am trecut prin acel proces. Totodată, pentru că, studiile doctorale nu le-am desfășurat la *Alma Mater*, dar am solicitat transferarea în România, respectiv la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca (în continuare – UASMV) și am fost bursieră a statului român eu (patru ani) și cu fiul meu (nouă ani – elev, liceist, student). Prelegerile de la Școala doctorală a USM din acest an pentru mine sunt o noutate absolută, cu toate că multe aspecte predate îmi sunt cunoscute din procesul didactic universitar de la UASM, care a evoluat conform cerințelor înaintate de ministerele la care se subordona instituția.

Informațiile care urmează a fi expuse sunt din sursă originală și le dedic Colegilor de la această prestigioasă Școală doctorală a USM, în special celor mai tineri doctoranzi și care ar avea dubii în succesul și reușita lor din viitor.

Rezultate și discuții

După absolvirea specialității de Protecția plantelor la UASM în 31 martie 1993 am fost angajată ca laborantă la Catedra de entomologie pe 0,5 normă din luna mai 1993, având în funcție dactilografierea în rusă și română, iar din 1 august 1995 am fost trecută pe o normă. Din 1 septembrie 1994, concomitent, am fost angajată și ca asistentă la aceeași catedră pe 0,5 normă și din discuțiile cu colegii mai în vârstă am conștientizat că fără „aspirantură”, adică doctorat, nu există șanse de-a avansa în posturile universitare. De aceea, la prima cunoștință cu regretatul Profesor de la UASMV Teodosie Perju (11 ianuarie 1923 – 17 decembrie 2017, orginar din s. Negureni, rn. Telenești și din 1940 refugiat în România) în toamna anului 1995 și propunerea din partea domniei sale de a continua studiile postuniversitare la doctorat sub îndrumarea dânsului a început corespondența de rigoare.

Înmatricularea la UASM din Chișinău. Inițierea studiilor doctorale la UASM le consider din 2 mai 1996, sau de la depunerea unei solicitări de șeful Catedrei de entomologie dr. conf. univ. Mihai Busuioc pe numele rectorului UASM, Profesor univ. Gh. Cimpoeș, cu următorul conținut: „*Catedra de Entomologie solicită o unitate la doctorantură fără frecvență la specialitatea Entomologie cu studiile la UASM și în colaborare cu UȘAMV Cluj-Napoca, România*”. La subsolul solicitării s-au inclus date succinte despre candidat: „*Timuș Asea Mihai – 1962, anul nașterii, băștinașa satului Bravicea, rn. Călărași, absolventa Universității date din 1993, la specialitatea Protecția plantelor, angajată la Catedra de entomologie ca asistentă în cumul pe 0,5 salariu, inclusiv laborantă*”. Semnătura.

Ca răspuns la solicitare a fost emis ordinul nr. 548 din 12 septembrie 1996 cu disciplinele de examinare și componența comisiilor (neanexate la dosar), din care rezulta că aveam de susținut trei probe la admitere, sau trei examene. Însă fiindcă nu aveam publicat nici un articol științific am întocmit un referat pe tema indicată de șeful catedrei M. Busuioc.

Rezultatele concursului se află pe formularul standard de la tipografia UASM și completat de mână pentru fiecare candidat individual (*cu italice* – n.a.). Formularul începe cu denumirea instituției – UASM, apoi al acestuia „FIȘĂ DE EXAMINARE PENTRU ADMITERE ÎN DOCTORANTURA UNIVERSITĂȚII AGRARE DE STAT DIN REPUBLICA MOLDOVA”, după care urmează prenumele, numele pretendentului *Timuș Asea*; Catedra de *entomologie* și probele:

- **Examenul** la DISCIPLINA SPECIALĂ – *Entomologie*; Data susținerii examenului – 19 septembrie 1996. Componenta comisiei *președinte conf. univ., decanul Facultății de Horticultură Vasile Bunu, membru cores. AȘ a Repub. Moldova, prof. univ. Vasile Babuc, conf. univ. șef. Cat. entomologie Mihai Busuioc* confirmată prin Ordinul pe UASM nr. 548 de la 12 septembrie 1996. Întrebările date și nota: 1. *Caracteristica ordinului Hemiptera, Subordinnele și ordinele principale – 10 (zece)*; 2. *Coleopterele dăunătoare culturilor de cereale și combaterea integrată a lor – 9 (nouă)*; 3. *Viermii fructelor pomilor fructiferi și combaterea lor – 8 (opt)*. Nota generală – 9 (nouă). Semnăturile. Viitorul conducător științific al doctoratului *prof. univ. T. Perju și dr. conf. univ. Mihai Busuioc*.

- **Referatul.** *Decizia comisiei de examinare privind lucrările științifice (referatul) pretendentului la admitere, în doctoratură. Tema referatului „Microlepidopterele miniere de frunze dăunătoare pomilor fructiferi”. Referatul științific corespunde cerințelor prezentate lucrărilor de acest gen. Merită nota – 9 (nouă).*

- Examenul la limba **străină** – franceza. Data susținerii examenului 20 septembrie 1996. Componenta comisiei *L.A. Șeremet – președintele comisiei; membrii comisiei – S. Lisnic, E. Hodenco* confirmată prin ordinul pe UASM nr. 548 de la 12 septembrie 1996. Întrebările date și nota: 1. *Citirea, traducerea și relatarea unui text francez de specialitate – 6 (șase)*; 2. *Analiza gramaticală a textului – 5 (cinci)*; 3. *Conversație pe temă – 5 (cinci)*. Nota generală – 5 (cinci). Semnăturile.

- Examenul la **Filosofie** – am memorat această probă însă copia procesului-verbal nu am obținut-o din motive tehnice, dar declar pe propria răspundere că l-am susținut, respectiv profesoarele m-au memorat de la conferința studențească de la catedra lor din 1992, la care am participat și eu ca studentă în anul IV, Facultatea de Pomilegumicultură, astfel m-au examinat și notat cu 10 „din oficiu”.

Ordinul de înmatriculare la UASM. Pe baza acestui formular din 26 septembrie 1996 a fost semnat Ordinul nr. 632 pe UASM intitulat „Referitor la înmatricularea în doctoratură” și conținutul: „Pe baza susținerii cu succes a examenelor de admitere în anul 1996 de admis la doctoratură cu îndreptare pentru studii în România următoarele persoane: cu frecvență obligatorie: TIMUȘ ASEA MIHAI – laborant la Cat. de entomologie, la specialitatea 03.00.09 – entomologie; BURDUJA ARINA MIHAI – asistent universitar la cat. de filosofie, la specialitatea 09.00.11 – filosofie socială”. Semnat de rectorul, prof.univ. Gh. Cimpoeș și coordonat: prorector pentru lucrul științific, doctor conferențiar universitar – V. Starodub”.

Confirmarea Ministerului Agriculturii și Alimentației al Republicii Moldova (în continuare – MAA). Pentru că urma să solicit o bursă de doctorat de la Statul Român a fost necesar să depun o confirmare de la MAA la UASMV. Astfel, în regim de urgență, a fost semnat Ordinul nr. 217 pe MAA în aceeași zi de 26 septembrie 1996, intitulat „Cu privire la delegarea unor specialiști la doctoratură în România” și conținutul: „Întru pregătirea cadrelor științifice calificate și în baza propunerilor instituțiilor de cercetări științifice din sistemul Ministerului ORDON: 1. Se aprobă lista doctoranzilor MAA pentru a-și face studiile în România, conform anexei. 2. Cheltuielile suportate de doctoranzi pentru întregul termen de studii și le asumă partea română. 3. Controlul asupra executării prezentului ordin îl exercită Direcția Generală Asigurare Științifică (E. Revenco). Ștampila. Din ANEXA la ordinul MAA din 26 septembrie 1996 nr. 217 „Lista doctoranzilor MAA, care își vor face studiile în România, în total zece doctoranzi, iar în rândul doi: Timuș Asea / specialitatea – entomologie / Instituția de învățământ, orașul – Universitatea de Științe Agricole, Cluj-Napoca / Forma de studii – fără frecv. Semnat de ministrul Vitalie Gorincioi și șeful Direcției Administrative / ștampila / Mihail Dermeșji.

Confuziile

Din cauza celor două posturi pe care le ocupam la Catedra de entomologie la 1 septembrie 1996 concomitent: laborantă – 1,0 normă și asistentă – 0,5 normă, forma de studii solicitată a fost diferită: cu frecvență obligatorie – de T.Perju și A.Timuș (de la început), Gh.Cimpoeș (în ultimul moment), iar M.Busuioc și V.Starodub de la UASM și E.Revenco de la MAA – la fără frecvență. În urma acestor confuzii a fost necesar de emis ordine suplimentare, după cum urmează:

- **Republica Moldova.** Ordinul UASM cu nr. 294-SP din 29 octombrie 1996 din 6 paragrafe, iar la nr. 5: Dna Timuș Asea – laborant la Catedra de entomologie se eliberează de la 28 octombrie 1996 din funcție conform art. 36 C.M.R.M. (dorință proprie). Compensatie de 42 z.l. pentru a. 1995/96. Temei: Cererea dnei Timuș A. Semnătura – rectorul, prof.univ. Gh.Cimpoeș.

- **România.** Ministerul Învățământului. SERV. RELAȚII CU ROMÂNII DIN AFARA ȚĂRII, nr.10.909, din 19 noiembrie 1996. UASM Cluj-Napoca, Rectorat: „Urmare adresei nr. 10/4-1105 din 5 noiembrie 1996 a Ministerului Învățământului al R. Moldova vă comunicăm că se aprobă transferul doctorandei Timuș Asea, înmatriculată la forma de studii fără frecvență, la forma cu frecvență, ca bursier al statului român. Vă rugăm să dispuneți măsurile corespunzătoare”. Șef Serviciu – Sorin TEODORESCU, Expert – Alex. COSTA. Semnăturile. Respectivul document a fost înregistrat la UȘAMV cu nr. 7601 din 20 noiembrie 1996 și retrimis la UASM prin fax (401 3224877) și vizat de rectorul Gh.Cimpoieș astfel: „Dle Starodub. Prezența documentele”.

- **Republica Moldova.** În 14 ianuarie 1997 sau cu mai puțin de două luni, rectorul Gh. Cimpoieș a semnat ulteriorul Ordin pe UASM, intitulat „Referitor la stabilirea bursei doctoranzilor” (nr. lipsește) și conținutul: „TIMUȘ ASEA MIHAI – doctorand cu frecvență obligatorie în România (în original – Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca) de plătit 50% a bursei lunare cu coeficientul 5,14 de la 1 octombrie 1996 până la 1 octombrie 1999 și de restituit cheltuielile de transport tur-retur o dată pe an”. Temei: adeverința UȘAMV Cluj-Napoca, nr. 222 din 20 noiembrie 1996 și Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr.95 din 17.02.1992. Semnat – rectorul Gh.Cimpoieș; coordonat: prorector pentru lucrul șt. dr., conf. univ. V.Starodub. ADEVERINȚA menționată în ordin a fost întocmită la solicitarea mea pentru a fi prezentată la UASM și are conținutul: „Se adeverește prin prezenta că (d-na) TIMUȘ Asea este înmatriculat(ă) la doctorat din data de 1 octombrie 1996, la specialitatea Protecția plantelor, avându-l conducător științific pe prof. dr. PERJU Teodosie. S-a eliberat prezenta pentru a servi la nevoie”. Rector Prof. dr. Leon S. Muntean (semnătura și ștampilă); Secretar univ. N.Moldovan (semnătura).

Explicațiile despre înmatricularea anevoioasă și confuză la doctorat la UASM din Chișinău și USAMV din Cluj-Napoca. La anunțarea șefului catedrei M.Busuioc că intenționez să continui studiile la doctorat, dânsul a discutat cu dl V.Starodub (prorectorul pe știință) ca să mă înscriu ca „soiskateli” / „cocercetător” sub îndrumarea dl V.Starodub pentru a studia entomofauna sparcetei de pe câmpurile experimentale de la SDE „Chetrosu”. Sparceta era planta pe care o investiga V.Starodub. Din momentul anunțării că doresc să desfășor doctoratul în România s-au început decalajele de rigoare: acceptată la fără frecvență (ca să nu plec de la catedră); înscrisă din postul de laborant și nu din asistentă (ca să nu corespund în România); examenul la franceză în loc de engleză fiindcă catedrele erau vecine și relațiile între șefi foarte bune. Declarațiile mele că la școală, colegiu și facultate am învățat doar limba engleză, nu au fost recunoscute de comisie, de aici și nota „5” la examenul de limba franceză. Altele inconveniente nemeritabile de-a fi expuse în acest context.

Ca rezultat totuși am fost înmatriculată la UASM din 1 octombrie 1996, dar m-am prezentat la USAMV doar în 29 octombrie 1996, sau după dubla eliberare din postul de laborantă: prima dată – fiind înmatriculată la doctorat (26 septembrie 1996); a doua – cum ar fi din a mea „proprie dorință” (28 octombrie 1996). Situația confuză și neonorabilă a fost soluționată instantaneu în momentul când m-am adresat rectorului Gh.Cimpoieș și dovada atitudinii lui academice față de mine se află în ordinul de plată din autonomia UASM a celor 50% din bursa doctoranzilor locali (112 lei bursa, respectiv 56 de lei). Ridicam bursa doar în vacanța de vară și iarnă, inclusiv acel tur-retur Cluj-Napoca – Chișinău o dată pe an (nu am reținut costurile), astfel se aduna o sumă importantă în acea vreme pentru noi.

Înmatricularea la USAMV din Cluj-Napoca. Studiile postuniversitare în România au fost posibile în baza cooperării României cu Republica Moldova prin Acordul de colaborare în domeniile științei, învățământului și culturii între Guvernul României și Guvernul Republicii Moldova, semnat la Chișinău, la 19 mai 1992 și intrat în vigoare din 27 decembrie 1993 [3].

De etapele înmatriculării la UASM m-am ocupat personal, iar de cele de la USAMV s-a ocupat în exclusivitate regretatul Profesor T.Perju, de aceea multe aspecte nu le cunosc, dar voi prezenta acele informații prin care am trecut personal și câteva acte recuperate din dosarul de la UASM cu ocazia verificării vechimii de muncă la pensionarea pe vârstă din 2 aprilie 2021.

În dosar nu s-au păstrat toate actele de la USAMV, cu toate că am trimis copiile la cele trei examene și trei referate, inclusiv câte o copie a referatelor. Anunț că nu mi s-au cerut în mod obligatoriu să prezint copiile, dar am considerat necesar să-l informez pe rectorul Gh.Cimpoieș despre evoluția mea, fiindcă am

promis în timpul audienței istorice pentru mine, că voi susține teza de doctorat în termen și voi reveni la UASM, ceea ce am și îndeplinit întocmai.

În 1996, la UASMV, nu se discuta de o ȘCOALĂ doctorală, decât simplu – înscriere la doctorat și, cel puțin pentru mine, a fost o regulă indiscutabilă de-a îndeplini toate cerințele și rigorile anințate de conducătorul științific, Profesorul T.Perju. Astfel, doctoratul a început cu întocmirea unui alt referat științific pe subiectul tezei de doctorat, fiindcă în continuare nu aveam niciun articol științific publicat și era necesar de anexat la dosarul pentru înmatriculare (nu de confundat cu referatul științific pe baza literaturii de specialitate din primul an de studii). Următoarea ce mi s-a cerut a fost să întocmesc un PLAN al cercetărilor științifice, și fiindcă nu văzusem sau citisem un plan cadru, l-am întocmit în formă de text (cca 10 pagini), după care Profesorul s-a amuzat, dar totodată apreciat spunând că: „Bine că ai avut intenția și curajul să-l întocmești, fiindcă alți doctoranzi nici asta nu fac”. Ca rezultat, planul, care ulterior a constituit cuprinsul tezei, a fost întocmit de Profesorul T. Perju, cu unele modificări de îmbunătățire și actualizare pe parcurs.

Următoarea etapă a fost pregătirea pentru primul examen și studiul literaturii de specialitate. În acest context menționez că la disciplina de Entomologie de la UASMV există o bibliotecă internă, adică cărți și reviste doar pe teme entomologice, inclusiv în 1996 erau în limba română, engleză, franceză, germană, maghiară și, cel mai mult, în rusă. Pentru mine a fost o adevărată înlesnire a studierii literaturii de specialitate, fiindcă timpul era folosit foarte efektiv, inclusiv extra orelor.

Un alt aspect din timpul doctoratului de la UASMV, a fost statutul meu de asistentă la UASM și instantaneu mi s-au propus lucrările de laborator la disciplinele entomologice prin plata cu ora. Însă având complexe de comunicare la limba română, am refuzat, în schimb am devenit din nou studentă la trei cadre didactice, profesori universitari, și anume la: Iustin Ghizdavu și Ion Oltean la disciplinele de Entomologie agricolă și horticolă; disciplina Zoologia nevertebratelor la Nicolae Tomescu, de la Facultatea de Biologie, UBB (Universitatea „Babeș-Bolyai”). Astfel, mi-am perfectat limba română și în următorii trei ani (1997-2000) am acceptat lucrările de laborator la plata cu ora.

Conform programului de doctorat, în perioada 1996-1999, am susținut trei examene și referate pe disciplinele de specialitate, după cum urmează: Ecologia, proces-verbal din 18 decembrie 1996⁴; Zoologia nevertebratelor, proces-verbal din 9 iunie 1997⁵; Entomologia agricolă (proces-verbal lipsă). Cele trei referate au fost întocmite pe baza: 1 – literaturii de specialitate⁶; 2 – parțial literaturii de specialitate și primele rezultate din cercetarea științifică (proces-verbal lipsă în dosar); 3 – rezultatele științifice finale (proces-verbal lipsă în dosar).

4. Facultatea de Agricultură. Proces-verbal din 18.XII.1996 al examenului de doctorat susținut de dna TIMUȘ Asea, doctorand în Protecția Plantelor (Prof. T. Perju) la disciplina Ecologie. Președintele comisiei de examinare – Prof. T.Perju; membrii – Prof. Leon S. Munteanu (rectorul UASMV – n.a.); Prof. Ioan Moldovanu; Prof. M. Știrban; Prof. I. Ghizdavu (șeful disciplinei de Entomologie – n.a.). Doctorandului i s-au pus următoarele întrebări: 1. Influența factorilor de fluctuație și reglare asupra organismelor animale (insecte); 2. Ecologia populației: statica, dinamica și implicația lor în protecția plantelor. În urma examinării, doctorandului i s-a acordat nora 9 (nouă). Semnăturile.

5. Institutul Agronomic. Facultatea de Agricultură, proces-verbal din 9.VI.1997 al examenului de doctorat susținut de ing. Asea TIMUȘ, doctorand în Protecția Plantelor (Prof. T. Perju) la disciplina Zoologia nevertebratelor. Președintele comisiei de examinare – Prof. T.Perju; membrii – Prof. dr. N.Tomescu (Profesor la Zoologia nevertebratelor, Facultate de Biologie, Universitatea Babeș-Bolyai – n.a.); Prof. I. Ghizdavu; Prof. dr. I. Suci; Conf. dr. V.Florian; Doctorandului i s-au pus următoarele întrebări: 1. Caracterele generale, bioecologia și combaterea nematozilor dăunători plantelor cultivate; 2. Caracterele generale, bioecologia, sistematica acarienilor eriophyzi. În urma examinării, doctorandului i s-a acordat nora 10 (zece). Semnăturile.

6. UASMV, Facultatea de Agricultură, proces-verbal din 9.VI.1997 al referatului de doctorat susținut de ing. Asea TIMUȘ. Titlul referatului: „Cercetări de morfologie, bioecologie și combaterea speciilor de microlepidoptere miniere dăunătoare pomilor fructiferi”, doctorand în Protecția Plantelor Prof. dr. T. Perju la disciplina Entomologie agricolă. Președintele comisiei de examinare – Prof. T.Perju; membrii – Prof. dr. N.Tomescu; Prof. I.Ghizdavu; Prof. dr. D.Indrea; Conf., dr. I.Rotar. Doctorandului i s-au pus următoarele întrebări: 1. Care este stadiul cercetărilor în domeniul abordat în Republica Moldova? Se ocupă cineva de minatori? 2. Conform datelor de morfologie și atacului specific este prezentă în R. Moldova specia *Lyonetia clerkella*? 3. Care sunt cele mai eficiente insecticide chimice utilizate în combaterea acestor specii? Apreciind referatul susținut și răspunsurile la întrebările adresate, Comisia de apreciere opiniază pentru acordarea calificativului: adfimis. Semnăturile.

Menționez un aspect important acum, dar și foarte plăcut din vara anului 1999. După cum am menționat anterior, de dosarul pentru doctoratul din România s-a ocupat în exclusivitate Profesorul T. Perju – conducătorul științific, fiindcă obligațiile mele constau în cercetarea literaturii de specialitate și acumularea rezultatelor practice în directă tangență cu domeniul pomicol, deci livezi industriale și particulare, pomi fructiferi solitari din câmp deschis, parcuri, alei etc. Domnia sa, anticipat, nu m-a anunțat că a depus din numele meu o solicitare la Ministerul Educației Naționale din România ca să mi se prelungească durata studiilor la doctorat cu un an, în baza încadrării mele în organizarea și desfășurarea doctoratului la USAMV: trei examene și trei referate în primii trei ani, sau în fiecare an câte un examen și un referat. Doar în ajunul vacanței de vară, în iunie 1999, m-a anunțat că a primit avizul pozitiv cu denumirea Decizia nr. 590/1997 și nr. 37/1999, prin care se prelungea durata doctoratului cu un an – 1999-2000, pentru „definitivarea, tipărirea, copertarea și distribuirea tezei”. Dovezile urmează:

- Cererea mea pentru prelungire depusă la UASM în 6 septembrie 1999 pe numele rectorului, profesor Gh. Cîmpoieș și vizată cu: „ordin”;

- Ordinul nr. 456 din 14 septembrie 1999 la UASM intitulat „Referitor la prelungirea termenului de studii în doctoratură” și conținutul: TIMUȘ ASEA MIHAI – doctorand cu frecvență obligatorie în România (UASM Cluj-Napoca) de prelungit termenul de studii în doctoratură cu I an de la 1 octombrie 1999 până la 1 octombrie 2000. Contabilității Universității de plătit 50% a bursei lunare Timuș Asea cu coeficientul 5,14 de la 1 octombrie 1999 până la 1 octombrie 2000 și de restituit cheltuielile de transport tur-retur o dată pe an. Semnat: Rector, profesor universitar Gh. Cîmpoieș; coordonat – prorector pentru lucrul științific, dr. conf. univ. V. Starodub.

Acest an prelungit la Școala doctorală de la UASMV din Cluj-Napoca, în prezent la USM din Chișinău se numește ANUL de GRAȚIERE, deci am beneficiat și de această opțiune prevăzută prin legea din România. Declar că pentru mine a fost cât se poate de important anul de grație, fiindcă: am definitivat conținutul științific al tezei; am redactat textul gramatical; am obținut fotografiile unor insecte microscopice, în anii 1999-2000 încă foarte greu de realizat, fiind necesare aparate de fotografiat cu conectare la microscop; am multiplicat și copertat teza în 6 exemplare și distribuit la: 1) Ministerul Educației Naționale din România; 2) Biblioteca UASMV din Cluj-Napoca; 3) Biblioteca UASM din Chișinău; 4) biblioteca disciplinei de Entomologie echivalentă cu a conducătorului științific; 5) Comisia Superioară de Atestare a Republicii Moldova; 6) biblioteca personală. Toate cele șase exemplare au fost multiplicare și copertate la tipografia UASMV din contul financiar al Universității, fiind prevăzute aceste opțiuni doar pentru doctoranzii cu frecvență obligatorie și încadrare în programul de studii doctorale 3+1 an.

Partea practică sau cercetările entomofaunistice nu le voi descrie în acest context, fiindcă este un domeniu străin colegilor de la Școala doctorală Științe Umanistice și Educație a USM, însă redactarea tezei și prezentarea publică se merită a fi menționate, fiindcă sunt total diferite din prezent. Redactarea tezei am realizat-o la un computer oferit din dotarea disciplinei de Entomologie, doar că era fără de „mouse”, și se opera prin diverse combinații de „ctrl + f3”, „ctrl + c” etc. Declar în acest context că stăpâneam foarte bine dactilografierea la mașini de tipărit mecanic, însă operarea cu un computer la nivel de text, tabele, grafice, figuri etc, am învățat-o cu ajutorul a două colege – Monica Porca, lector și doctorandă la disciplina de Entomologie (originară din România) și Lilia Macovei, doctorandă din 1994 la disciplina de Fiziologie a plantelor, Profesor I. Suci (originară din Țaul, rn. Dondușeni și absolventă a USM din Chișinău). Ambele colege m-au ajutat să însușesc cât mai rapid și bine programele de computer pentru care le mulțumesc și în acest context.

Stocarea informațiilor se efectua pe dischete, apoi au apărut discurile compacte – „CD”, iar stick-urile încă nu erau inventate. Despre „internet” am aflat de la colega Ilonka Bodiș, care avea soțul în SUA și comunica cu el, astfel adresa de internet mi-am creat-o în primăvara anului 2000 și este valabilă până în prezent.

Experiența de-a prezenta rezultatele științifice în fața comisiei am început-o din 1993 prin elaborarea tezei de licență la UASM și anume cu tabele pe hârtie „A1”, hârtia cunoscută și cu denumirea de „vatman” (dimensiunile 86 x 61 cm, fixate pe o baghetă din lemn și suspendate pe tablă). La doctorat, sau în 1998, am aplicat prima dată foliile transparente pe care am imprimat tabele, fotografii cu insecte, grafice etc. pe

alb-negru, și cu un diapozitiv am prezentat în fața Comisiei cel de-al treilea referat cu rezultatele științifice obținute. Aceleași folii transparente, dar deja și colore, am aplicat în 6 octombrie 2000 la susținerea publică a tezei de doctorat și se considera un mare progres.

Programul Microsoft PowerPoint l-am învățat prima dată în cadrul proiectului TACIS extins și la UASM în perioada 25 noiembrie – 2 decembrie 2002, cu tematica „Metodele participative de predare”, la care m-am înscris și eu⁷. Cerințele, tehnologia de întocmire, aplicare și alte aspecte a Programului Microsoft PowerPoint le-am perfectat în cadrul următorului proiect organizat la UASM⁸ de ČZU⁹. Acest program l-am aplicat în cadrul Catedrei de entomologie (2000-2007), apoi a Protecției plantelor (2007-2019) până la demisionare la susținerea tezelor de licență, masterat, conferințe științifice studențești la care am fost conducătoare, respectiv și la participările mele în diverse proiecte extra universitare din domeniul agricol (ACSA, FAO, MAA) și manifestări științifice (simpozioane, conferințe, etc.) din țară și peste hotare.

Cu referință la articolele științifice pe care am avut în obligație să le întocmesc și public în perioada doctoratului, declar că am recuperat cele lipsă și la susținerea publică aveam publicate pe subiectul tezei de doctorat: două articole de singur autor la simpozioane și unul în revistă; patru în coautorat la simpozioane; două în coautorat pe alte specii de insecte decât cele cercetate pentru teză; trei de popularizare a științei și o broșură în coautorat cu conducătorul științific T. Perju. La depunerea dosarului pentru nostrificarea tezei în Republica Moldova, aveam publicate două monografii în coautorat cu T. Perju și I. Oltean (eu a treia); trei de singur autor; patru de popularizare a științei entomologice în reviste și despre alte evenimente culturale de la UASM. Aceste articole și lucrări sunt incluse în CV-ul anexat la dosarul depus la Școala doctorală a USM în 21-24 octombrie 2024. Întocmirea articolelor științifice le-am învățat pe modelul celor citite în diverse reviste de specialitate și volume de la simpozioane, conferințe etc., inclusiv prin traducerea unor detalii din revistele sovietice în limba rusă, care abundau biblioteca disciplinei de Entomologie a USAMV. Conducătorul științific doar redacta articolele și propunea aspecte pentru îmbunătățire. Colaborarea cu colectivul disciplinei menționate a fost din cel mai prietenos și fructuos, dovada sunt articolele publicate în coautorat în cei patru ani (1996-2000), inclusiv după absolvirea studiilor doctorale, publicând ultimul articol în coautorat când conducătorul științific, Profesorului T. Perju, depășise vârsta de 90 de ani [1].

Revin la promisiunile din 26 septembrie 1996 (zi istorică pentru noi) sau semnării de către rectorul Gh.Cimpoieș a cererii de transferare la studiile doctorale din Chișinău la Cluj-Napoca, și anume: că voi susține teza de doctorat în termen și că voi reveni la catedră. Dovada promisiunilor îndeplinite se află în trei acte: 1) Ordinul nr. 128 emis în 7 septembrie 2000 pentru reangajarea după absolvirea doctoratului de la 1 septembrie 2000 în postura de lector universitar la Catedra de entomologie cu cat. de sal. 14, c.5.65 + 18 lei; 2) Diploma de doctor în domeniul Agronomiei, în care se indică și data susținerii tezei de doctorat – 6 octombrie 2000¹⁰; 3) Certificatul de nostrificare și echivalare nr. 0709¹¹.

7. Course certificate is awarded to Timuș Asea for attending a training course on Participatory Teaching Methods 25.XI – 2.XII.2002, TACIS / The Tacis Support for Development of Agricultural Education, Research and Advisory Services Project (FDMOL 9901), Agricultural State University of Moldova. Course tutors: MARK LE SEELLEUR, Tacis Project Team Leader (ștampila și semnătura). Rector State Agrarian University of Moldova Gh. Cimpoieș (ștampila și semnătura).

8. Certificate of excellence awarded to Timuș Asea in recognition of participation on Pedagogical Module taught in the extent of 100 hours at SAUM, Chișinău, Republic of Moldova. Semnat și șampilat de Prof. Milan Slavik, Executiv Director, Institute of Education and Communication, CULS Prague, Czech Republic; Prof. Gh.Cimpoieș, rector of SAUM Chișinău, Republic of Moldova; Prof. Bohumil Havrland, Executiv Director, Institute of Tropics and Subtropics, CULS Prague, Czech Republic.

9. Certificate of excellence awarded to Timuș Asea in recognition of participation on Study Stay of Presentation and Communication Skills at Czech University of Life Sciences Prague held in September-November 2007. Semnat și șampilat ca la certificatul de la p. 10.

10. Diploma seria A, Nr. 0004330 emisă în România, în baza Ordinului Ministerul Educației Naționale Nr. 3467 din 16.III.2001 și eliberată de UASMV Cluj-Napoca în 18.IV.2001 cu Nr. 30, semnată de regretatul rector, profesor universitar Liviu Al. Mărghitaș.

11. Eliberat dnei Timuș Asea în baza hotărârii Prezidiului C.S.A. a Republicii Moldova din 17 octombrie 2001, proces-verbal nr.4 prin care i se nostrifică (recunoaște) titlul științific de doctor în agronomie, conferit de USAMV Cluj-Napoca, România, diploma seria A, nr. 0004330 eliberată în 18 aprilie 2001 și i se echivalează cu titlul științific de doctor în științe agricole. Președinte al Comisiei Superioare de Atestare B. E. Melnic; Secretar științific al Comisiei Superioare de Atestare I. Holban.

Concluzii și propuneri

Din cele relatate până aici, concluzionez prin compararea actualei Școli doctorale de Științe Umanistice și ale Educației a USM, că înmatricularea mea la primul doctorat din 1996 a fost într-un fel forțată, fiindcă nu corespundeam cerințelor, în special lipsa de articole științifice publicate, cerință valabilă și în România. Dar, pentru astfel de situații, era prevăzut referatul și, astfel, m-am încadrat, cu toate că era neplăcut ca de fiecare dată să confirmi că nu am nimic de anexat la dosar. Situația respectivă a apărut în urma angajării mele cu scop de lucrător tehnic și nu cadru științific: ca laborantă în primul rând și apoi ca asistentă pentru lucrările de laborator și practica didactică pe diverse terenuri agricole, horticole și viticole.

Însă a apărut oportunitatea de-a evolua profesional pentru care am depășit toate inconvenientele administrative și birocratice, totodată străduind să nu-l dezamăgesc pe conducătorul științific T. Perju, care m-a descoperit și era de o exigență profesională admirabilă, apoi pe rectorul UASM Gh.Cimpoieș, fără de care nu a-și fi ajuns bursieră a Statului Român și parțial a UASM.

Tagma principală pentru doctorat – cercetările științifice a microlepidopterelor miniere dăunătoare pomilor fructiferi, a decurs cu succes, fiind ajutată de conducătorul științific, colegii de la disciplină și alți colegi cu care m-am împrietenit pe parcurs. Cu definitivarea tehnică și redacțională a tezei de doctorat, inclusiv recuperarea articolelor științifice, m-am încadrat în anul suplimentar, sau cel de grație după noua terminologie, pe care a fost posibil de obținut doar prin respectarea exigențelor programului de doctorat.

Școala doctorală a USM se desfășoară conform Procesului de la Bologna, la care Republica Moldova a aderat oficial din 2005. Din acel an USM, inclusiv UASM până în 2022, au depus eforturi pentru a îndeplini cerințele Procesului și a corespunde exigențelor înaintate, în sensul de a asigura comparabilitatea standardelor și a calității calificărilor din învățământul superior. USM în paralel cu toate universitățile din republică, realizează reformele învățământului superior, optând pentru integrarea europeană. Studenții doctoranzi la ciclul III de studii urmează a îndeplini cerințele înaintate de Școala doctorală a USM, fiindcă posibilitățile din prezent sunt total diferite de cele până în anul 2000. Mă refer la dotarea fiecărui doctorand cu: tehnica modernă – computer, laptop, tabletă, telefon; accesul la sursele informative nelimitate în regim on-line din baze de date naționale și internaționale; accesibilitatea la arhive și biblioteci net superioare față de perioadele anterioare; posibilitatea de-a învăța noile tehnologii prin cursurile din internet, adică extra cadru didactic sau coleg mai avansat cum am avut eu maximă necesitate, mă refer la programul Word (tasta similară cu cea de la mașina de tapat), Excel, PowerPoint, Paint etc.; posibilitatea de a traduce orice articol de pe planetă din orice limbă cu ajutorul tehnologiilor moderne (evident, sub stricta supraveghere a inteligenței umane); bunăstarea financiară a fiecărui doctorand, în comparație cu ale mele spre exemplu, din anii 1996-2000, spre bune și foarte bune; cu excepția conducătorului științific, în prezent există și trei îndrumători oficiali, ceea ce este o noutate absolută pentru raza de consultare științifică, care se extinde semnificativ; cursurile on-line menționate în Introducere, inexistente în perioada mea, prin care se poate atinge scopul însușirii mult mai rapide și calitative, fiindcă este pe cine întreba și cine îți răspunde profesional și la nivel științific sau în cazuri separate pe simplu, adică pe înțelesul tuturor.

Rămâne doar ca studentul-doctorand la ciclul III de studii să-și dorească a cerceta tema aleasă și să depună maxim efort în această perioadă de studii doctorale, după care va obține nu doar un nou calificativ din domeniul științelor, dar va fi mândru că a trecut etapele (anunț că de loc ușoare) și atins rezultatul scontat – doctor în domeniul științific ales. Succes tuturor!

Bibliografie:

1. OLTEANU, I., PERJU T., TIMUȘ, Asea. *Gracilariidele (Fam. Gracilariidae, ord. Lepidoptera) invazive din România și Republica Moldova în coroborare cu Fauna Europeană*. În: *Lucrările științifice*, Chișinău: UASM, vol. 36(2 Horticultura), 2013, p.242-245. ISBN 978-9975-64-248-4
2. TIMUȘ, Asea, GOREA, Tatiana. *Transition from the Soviet Teaching Methods to Modern European According to the Bologna Process*. În: *ENTER (European network of learning and teaching in agriculture and rural development) Proceedings of the enter conference „Innovation and knowledge management in teacher training”*, Spain: Cordoba 12th–14th june 2008, p.201-210. ISBN 987-80-213-1857-1

3. *ACORD între Guvernul României și Guvernul Republicii Moldova privind recunoașterea reciprocă a diplomelor, certificatelor și titlurilor științifice*. Available: <https://www.mae.ro/bilateral-relations/1677> (accesat: 30.XI.2024).

Date despre autor:

Asea M. TIMUȘ, doctor în agricultură, conferențiar universitar, drd, Școala Doctorală de Științe Umanistice și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: 0009-0008-0031-6546

E-mail: asea_timus@yahoo.com

Prezentat: 03.12.2024

Adresa redacției:
str. A. Mateevici, 60
MD 2009, Chișinău, Republica Moldova
Tel. (37322) 24 22 53
E-mail: studia.universitatis@usm.md
web: <https://studiamsu.md/>

Formatul 60x84 ^{1/8}.
Coli de tipar 26,3. Coli editoriale 21,0.
Comanda 140. Tirajul 100 ex.
Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chișinău, MD 2009